



XII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - PARÁ

ANPUH

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA



**LUIZ PAULO DA SILVA SOARES
PAULO DE OLIVEIRA NASCIMENTO (ORG.)**

**ENSINO DE HISTÓRIA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS**



**XII ENCONTRO DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PARÁ**

Luiz Paulo da Silva Soares
Paulo de Oliveira Nascimento (ORG.)

ANPUH
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS


Editora
CABANA

Copyright © by Organizadores
Copyright © 2021 Editora Cabana
Copyright do texto © 2021 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico:

Eder Ferreira Monteiro

Edição e diagramação:

Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

Coordenação editorial:

Ernesto Padovani Netto

Revisão:

Os autores

Ilustração de capa:

Tapajós de Fernando Vilela, 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de História: Desafios e perspectivas contemporâneas /
organizadores: Luiz Paulo da Silva Soares e Paulo de Oliveira
Nascimento. - 1. ed. - Belém, PA: Cabana, 2021.

Vários autores.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-89849-01-8

1. História – Estudo e ensino 2. História do Brasil 3. Prática de
ensino. I- Título.

CDD 907



[2021]
EDITORA CABANA
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24
66640-705 – Belém – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Conselho Editorial ANPUH-PA

- Dr. Itamar Rogério Pereira Gaudêncio (ESMAC/APM)
Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (Programa de Estudos Culturais/
UFMS)
Dr. Gustavo Pinto de Sousa (INES/PROFHISTORIA - UFRJ)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa)
Dr. Érico Silva Muniz (UFPA)
Dr. Keith Barbosa (UFAM)
Dr. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Dr. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Airton Pereira (UEPA)
Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo (Unifesspa)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Dr. Ipojucan Dias Campos (UFPA)
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves (UFPA)

Apoios:



SUMÁRIO

Apresentação: Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas.....8

Prof^o Dr. Francivaldo Alves Nunes

Apresentação.....11

Paulo de Oliveira Nascimento

Relatos de viagens sobre o Rio Juruá: limites e possibilidades para o ensino de história regional e local.....13

Paulo de Oliveira Nascimento

Para além dos cânones no ensino de história: narrativas históricas locais no ensino médio paraense.....27

William Fonseca Freire

Currículo como disputa – as disputas em torno do ensino de história na BNCC.....42

Rossano Rafaelle Sczip

Edilson Aparecido Chaves

Desafios e possibilidades no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.....54

Candida Lisboa Belmiro

Ensino de história: uma trajetória conflituosa.....64

Ronny Pyterson Romano dos Santos

Um breve relato de experiência durante o estágio supervisionado na Escola Estadual Corinto Borges Façanha, Tefé-Amazonas, 2020.....75

Amanda Thamara da Silva Ferreira

Adriana Nonato Braga

Somos doutrinadores? Os professores de história e os discursos deslegitimadores do ofício.....87

Francisco Júlio Sousa Ferreira

**O estudo da história da cidade em sala de aula:
é só o passado que importa?.....102**

Emanuele Dias Lopes

**As narrativas didáticas sobre o bandeirante: herói da nação ou
explorador violento?.....111**

Andressa da Silva Gonçalves

Sobre os Autores.....122

APRESENTAÇÃO

Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas

A seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH) em sua localização no Estado do Pará, promoveu entre os dias 2 a 4 de dezembro de 2020 a sua 12.^a edição do Encontro de História da Anpuh-Pará, em formato virtual, com o tema “Passado e Presente: Os desafios da história social e do ensino de história”.

O evento se constituiu como importante espaço de discussão sobre duas áreas específicas do conhecimento histórico, que são: a história social e o ensino de história, promovendo uma interface entre os dois campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica. Não há dúvidas que se tratou de profícuo momento de socialização da produção de estudos e práticas acerca das relações entre história e ensino, bem como de problematização da história social e os desafios da produção historiográfica recente.

O momento permitiu a incorporação para o ensino de História da Amazônia de questões relacionadas à ciência histórica, didática, produtos educacionais e as práticas curriculares. No caso da dimensão da especialidade da história social, o diálogo com as questões contemporâneas, a relação passado-presente na pesquisa histórica, a questão dos revisionismos/negacionismos históricos e os desafios da escrita da história social, diante das questões socialmente vivas, foram também observadas.

O encontro permitiu debater os desafios do ensino e da pesquisa histórica relacionando com a especialidade da história social, no entanto, envolveu também outras áreas do conhecimento vinculadas as

ciências humanas e sociais, como sociologia, filosofia, direitos, ciências políticas, antropologia, entre outras. Neste aspecto, tornou-se uma oportunidade de diálogo para os professores da educação básica, discentes de graduação, discentes de pós-graduação, historiadores e pesquisadores diversas áreas de ciências humanas que desejavam debater os caminhos da história social e o ensino de história na Amazônia e no Brasil. Incluiu-se ainda o diálogo sobre o cotidiano do espaço escolar diante dos desafios propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto amazônico, entre outros temas que envolvem o ensino e produção do conhecimento histórico.

Os pertinazes professores e pesquisadores de diversas instituições do Pará, da Amazônia, do Brasil e do mundo, produziram um amplo e significativo debate sobre o conhecimento histórico e seus públicos (professores de história e os historiadores, principalmente), assim como buscaram formas de expandir e melhor integrar os conhecimentos sobre os debates acadêmicos e o espaço da sala de aula e a intervenção social. O que permitiu, no âmbito da educação básica, discussões sobre a prática pedagógica do docente em história e as ações em prol da formação de professores.

Como alguns dos resultados destes momentos de debates e diálogos, em que a relação passado e presente pautou os desafios da história social e do ensino de história, que apresentamos um conjunto de coletâneas, construídas de forma a agregar temáticas aproximadas de estudos e pesquisas. As coletâneas reunidas, sem dúvida, constitui um conjunto de contribuições originais e, sobretudo, desnaturalizadoras como se propõem ser os estudos que assumem, como coerência e autenticidade, a relação passado e presente, tendo como eixo central de diálogo, a história social e o ensino. Os trabalhos reunidos propiciam

aos leitores, ademais, um profícuo exercício de crítica historiográfica, métodos e análises documentais, que percorrem searas as mais diversas, adensando as riquezas de suas contribuições, quanto à análise de estratégias para enfrentar variadas formas de controle, domesticação e dominações estabelecidas por agentes e agências oficiais, mas também revelam formas de resistências, lutas e enfrentamentos.

Os textos expressam, simultaneamente, pesquisas em andamento, em fase de elaboração, definidas e defendidas. Temáticas, temporalidades e enfoques plurais, mas que gravitam no eixo que envolveu os debates no evento, no caso, a história social e o ensino de história, em contexto relacional com perspectivas de passado e presente. Diante de tantas e inovadoras contribuições, a intenção é que o leitor estabeleça um exercício de escolha mais consentâneo a seus interesses e afinidades, estando certo que encontrará nestas coletâneas um conjunto de leituras, instigantes, necessárias e provocativas.

Profº Dr. Francivaldo Alves Nunes
Presidente da ANPUH-Seção Pará

APRESENTAÇÃO

Paulo de Oliveira Nascimento

Um dos grandes desafios para o Ensino de História, e para a escola como um todo, tem sido proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos e alunas. Para tanto, busca-se nos conteúdos escolares, nas abordagens e nos recursos didáticos pedagógicos meios para tornar atrativos os processos de ensino e aprendizagem. A História Regional e Local emerge enquanto parte desse processo, uma vez que tem por objetivo situar os sujeitos históricos no lugar e fazê-los perceber o seu protagonismo, suas identidades regionais e étnicas, seu papel enquanto cidadãos, numa perspectiva relacional entre o local, o regional e o global.

A Amazônia, construída historicamente enquanto uma dessas regiões, destaca-se pela exuberância de suas árvores, dos seus rios, do conjunto da fauna. Além das especificidades ambientais, também os grupos sociais que aqui vivem trazem características que são resultam dos processos históricos e das relações estabelecidas, seja com o ambiente natural, seja entre si. Ao longo dos séculos, os povos indígenas ocuparam as terras amazônicas, se estabelecendo nas margens dos rios ou nas matas, caçando, pescando e praticando a agricultura. Posteriormente, grupos colonizadores adentraram na região, estabelecendo contatos interétnicos e promovendo complexas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, cujos resultados são perceptíveis na composição do espaço e dos grupos sociais que vivem nas cidades, nos “seringais”, nas aldeias. Mas como essa região é abordada nas aulas de História?

Os textos a seguir objetivam responder – ao menos em parte – essa questão. Intitulado “PARA ALÉM DOS CONFINES NO ENSINO MÉDIO DE HISTÓRIA: narrativas históricas locais no Ensino Médio paraense”, do Historiador e Professor William Fonseca Freire, problematiza o lugar da História Regional e Local no Ensino Médio, a partir da análise tanto do currículo escolar quanto das experiências de estudantes. Com o título “RELATOS DE VIAGENS SOBRE O RIO JURUÁ: limites e possibilidades para o ensino de História Regional e Local”, trazemos para a discussão as narrativas de viagens sobre o Rio Juruá, tomadas enquanto uma importante fonte para o estudo da colonização daquela parte da Amazônia, fonte esta que tem possibilitado importantes discussões no contexto das nossas aulas de História, ministradas no IFAM/*Campus* Eirunepé. Ambos os textos refletem os nossos esforços, enquanto Professores de História da Educação Básica no sentido de construir um conhecimento significativo para os estudantes, com vistas na (re)construção de suas identidades e no exercício pleno de sua cidadania.

**RELATOS DE VIAGENS SOBRE O RIO JURUÁ:
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL**

Paulo de Oliveira Nascimento¹

Considerações iniciais

Inicialmente grafado como Yuruá, Ayurus, Uruá, Hiuruá (CASTELO BRANCO, 1947, p. 154), o hoje Rio Juruá carrega consigo um passado marcado por aquelas expedições que acabaram por dar a conhecer as suas curvas e lendas, ao longo do processo de ocupação colonial. Desde Cristóbal de Acuña, no século XVII até Antônio Ladislau Baena, no século XIX, as águas e curvas deste sinuoso rio vão aparecer nas linhas escritas por aqueles viajantes que saíram da Europa e ficaram “maravilhados” com esse Novo Mundo. Os relatos de viajantes que tratam do Vale do Juruá a partir do século XVII, estendendo-se até o século XIX, quando o Vale do Juruá é dado a conhecer principalmente em razão da ação governamental do Império e também da atividade extrativista de exploração da borracha, processo este já amplamente discutido pela historiografia amazônica.

“Em uma região onde a navegação fluvial sempre foi o principal meio de transporte, a história deve ser inicialmente pensada como história de seus diferentes rios e bacias hidrográficas, porque foi por essas vias aquáticas que a colonização penetrou na Amazônia” (LEONARDI, 1999, p. 15). Esta é, pois, a afirmação de um historiador que toma como ponto de referência

¹ Graduado em História pela UEPB, Campina Grande – PB (2012), Mestre em História pela UFCG, Campina Grande – PB (2014), doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da UFPE, Recife – PE (2020). Professor EBT – História, do IFAM/Campus Eirunepé. E-mail: paulo.nascimento@ifam.edu.br.

para a sua análise historiográfica da região amazônica os rios, tecendo um texto que dar conta da intrínseca relação entre “os historiadores e os rios” na Amazônia. O autor chama a atenção para a importância da navegação fluvial para a construção destes processos históricos, uma vez que há uma abundância de rios navegáveis, em contraponto à uma densa e hostil floresta. Estes teriam sido os principais fatores que teriam constituído os rios da Amazônia como as principais e, em muitos casos, únicas vias pelas quais eram (e ainda são) transportadas mercadorias e pessoas. São as chamadas “estradas líquidas”, constituídas por rios, lagos, igarapés e furos, importantes elementos da geografia amazônica, muitas delas não atendidas por navios maiores (HENRIQUE; MORAIS, 2014, p. 57).

É sabido que a região banhada pelo Rio Juruá começou a ser explorada efetivamente a partir da primeira metade do século XIX. Até aquele momento, o Vale do Juruá não havia sido explorado, de modo que uma história da colonização e exploração desta região precisa tomar como ponto de partida as primeiras expedições científicas (AMIDEN NETO, [2009], p. 1) e empreitadas exploratórias, que irão ser iniciadas na década de 1840, sendo estas últimas empreendidas principalmente por comerciantes, que subiam o Rio Juruá e seus afluentes em busca das já citadas “drogas do sertão”, que eram trocadas por mercadorias trazidas nos regatões, com os indígenas que habitavam a região (MACHADO, 2007, p. 2). Dos períodos anteriores, temos os relatos de viajantes que compõem o corpus documental citado nesse e que têm servido como importante recurso didático pedagógico nas aulas de História do IFAM/Campus Eirunepé desde 2015, quando iniciamos as nossas atividades naquela instituição.

Objetivamos, neste trabalho, analisar e refletir sobre os limites e as possibilidades do uso dessa tipo-

logia documental para o estudo da colonização do Rio Juruá, numa tentativa de aproximação dos alunos e alunas da Educação Básica com a (re)construção da história regional e local, situando-os enquanto sujeitos históricos e fazendo-os se perceberem enquanto partes do processo de (re)composição de suas identidades regionais e étnicas, bem como do seu papel enquanto cidadãos, numa perspectiva relacional entre o local, o regional e o global.

Ensino de História, fontes e a História Regional e Local

Quando perguntamos aos alunos e alunas do Ensino Médio o que é a História (num sentido de componente curricular), a maioria tende a nos dizer que se trata de um saber sobre o passado, talvez em razão daquilo que tenham aprendido acerca do Saber Histórico nos anos escolares que antecederam o seu atual estágio. Por outro lado, nos cursos de licenciaturas, somos compelidos e instruídos a não repedir a velha máxima da “história mestra da vida”, uma vez que esse campo do conhecimento tem assistido a importantes transformações nas últimas décadas. E isso tem levado muitos licenciados a refletirem sobre o papel do ensino de história, bem como as metodologias e abordagens mais adequadas às aulas, de modo a construir um conhecimento significativo e interessante para os alunos, no sentido de promover uma educação que tenha como tripé (a) o saber historiográfico construído em nível acadêmico transformado – há que fale em uma “tradução” – em conteúdos escolares, (b) a experiência cotidiana de professores e alunos, quando a aula se torna o espaço adequado para a troca de experiências e conhecimentos, e (c) o ato de aprender e (re)produzir saberes sobre o passado, no sentido de (re)construir

identidades e chamar atenção para o protagonismo dos discentes, enquanto sujeitos dos/nos processos históricos. E qual seria o papel da História Regional e Local nesse processo?

Temos assistido ao processo de reformulação curricular do Ensino Médio, especialmente a partir da Lei n. 13.415/2017, que propõe – entre outras coisas – uma maior flexibilização do currículo escolar, os itinerários formativos e uma Base Nacional Comum Curricular (BRASI, 2017). Esta, por sua vez, está dividida em quatro grandes áreas – matemática, linguagens, ciências humanas e ciências da natureza – além de propor uma maior interdisciplinaridade e os itinerários formativos, embasados principalmente através de percursos de aprendizagem que dialoguem com os interesses, anseios e aptidões dos discentes. Nesse processo, portanto, a História Regional e Local teriam recebido mais atenção e saído com mais vigor, especialmente em razão de atividades curriculares e extracurriculares, conteúdos e metodologias que têm como centro o protagonismo e os anseios estudantis (MOREIRA, 2017).

Desde o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1998, e dos PCN+ em 2002, a interdisciplinaridade e a contextualização têm sido responsáveis por alocar a História Regional e Local num lugar destacado, no quadro geral daquilo que foi nomeado “Ciências humanas e suas tecnologias”. Já foi dito que a História Regional está para além de um recorte administrativo ou geográfico e ambiental. O espaço regional diz respeito sobretudo a um recorte antropológico e cultural, no qual devem ser observadas as relações sociais estabelecidas entre os homens e no meio no qual estão – ou estiveram - inseridos (BARROS, 2005). Não apenas o recorte espacial – a região – mas também a proposta de uma abordagem relacional

com o global, o nacional e o local acabariam por ditar a forma como essa parte do saber histórico deveria ser apresentado nas escolas.

No debate acerca do Ensino de História e o uso das fontes, observamos uma série de críticas aos professores que têm como principal ferramenta de trabalho o livro didático e, em consequência disso, recebem uma série de críticas, especialmente por ministrarem aulas expositivas e “monótonas” (PINSKY; PINSKY, 2010). Por outro lado, há quem diga que “O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (FONSECA, 2003, p. 37). Todavia, são poucos os que se detêm à complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e ao dia a dia dos professores, enquanto profissionais cujas tarefas excedem em muito o momento da sala de aula.

Críticas e debates à parte – que parecem mais uma “discussão bizantina”, o que podemos destacar é que a fonte histórica na sala de aula desempenha uma função importante, se explorada adequadamente enquanto recurso. Ao lado das novas linguagens e metodologias, pode despertar nos alunos uma motivação, na medida em que o professor pode mediar a problematização, análise e interpretação da referida fonte, à luz do conhecimento histórico. Havemos de ponderar, todavia, que essas fontes são múltiplas e variadas, sendo que cada tipologia requer um tratamento específico de análise e interpretação, o que exige que o professor tenha domínio da *episteme* historiográfica e seja capaz de usar didaticamente tais fontes, o que nem sempre é viável ou possível, dada a realidade brutal da profissão.

A análise das fontes históricas em sala de aula, portanto e se realizada de forma adequada, pode levar os alunos a se perceberem enquanto sujeitos partícipes dos processos de construção do passado. Não se trata de transformar adolescentes em “pequenos historiadores”, mas de situá-los no tempo e espaço nos quais estão inseridos, na medida em que sua atenção é despertada para os processos históricos de (re)construção da realidade que os cerca. De onde vieram? Quem são? O que os motiva? Essas e outras perguntas podem ser respondidas – ao menos parcialmente – a partir da (re)construção dos conhecimentos sobre o lugar onde vivem, tanto a partir de um recorte local quanto regional.

O olhar dos viajantes

Os relatos de viajantes – também chamados de Literatura de Viagem – se constituíram enquanto formas de apreensão do “Outro”, a partir daquilo que compunha o imaginário dos sujeitos que compilaram tais relatos. O contexto de expansão marítima empreendida pelos europeus, após a “descoberta” do chamado “Novo Mundo”, fez crescer um significativo interesse dos homens e mulheres do “Velho Mundo”, pelos relatos de viagens, sobretudo aqueles que ofereciam representações do exótico “mundo novo” (PEREIRA, 2009, p. 2). Citando Tzvetan Todorov, Pereira afirma que os relatos mais ou menos fantasiosos, desde a Alta Idade Média, eram aqueles que gozavam de maior prestígio e audiência entre os europeus. Enquanto fontes históricas, esses relatos de viajantes representam um corpus documental importante para se investigar o passado, uma vez que foram construídos – ao longo de todo o processo de ocupação do Brasil – a partir do olhar do estrangeiro, que

percebe o Brasil a partir de seus pré-conceitos e referências culturais próprias (MOREIRA, 2001). Nestes termos, tais relatos vão descrever vivências e observações e, tendo sido escritos por acadêmicos ou não, vão buscar na natureza exuberante do Brasil um de seus temas principais. Nestes termos, construiu-se textos bastante significativos acerca da Amazônia e também da região do Vale do Juruá.

O primeiro dos relatos que cita nominalmente o referido rio é o de Cristóbal de Acuña, escrito em 1639, com o título *Nuevo Descubrimiento del gran Rio de las Amazonas* (1941). A obra foi escrita em 1639, quando o seu foi designado pelas autoridades espanholas do Peru para “acompanhar” Pedro Teixeira na sua viagem de volta ao Grão-Pará. Nele, destacamos a crítica que Acuña vai fazer em relação à forma injusta e violenta como os portugueses tratavam os indígenas, o que seria prejudicial para o processo de colonização, processo este que passaria necessariamente pela conquista das “almas” dos nativos, através da catequese a ser ofertada pelas ordens religiosas à serviço do rei (MAFRA, 2012, p. 231). Sobre o rio Juruá, chama-o de Cuzco, acreditando se tratar do mesmo rio que nascia no Peru e que recebia aquela denominação. Também informa sobre o povoamento das margens, destacando o grande número de nativos.

A Viagem na América Meridional Descendo o Rio das Amazonas é o título do relato de Charles-Marie de La Condamine, escrito em 1743. Mandado em uma expedição que tinha como objetivo principal verificar se a terra era uma esfera perfeita ou uma esfera achatada nos polos – controvérsia entre franceses e ingleses – La Condamine produz um relato na forma de um “texto corrido”, sem capítulos definidos e nem tópicos específicos, o que misturava um estilo narrativo típico das literaturas de viagem e informações

científicas, obtidas a partir das normas empíricas das Luzes, cujo objetivo principal era tornar pública o texto, seja para o conjunto dos intelectuais iluministas, seja um público mais amplo e desejoso das histórias fantásticas sobre as maravilhas e monstruosidades do Novo Mundo. No seu texto, o autor refere-se ao Juruá apenas para informar ser este menor que outro, o rio Jutaí. Todavia, o trecho nos fornece uma outra informação bastante significativa para se compreender a narrativa: a “inspiração” no texto do seu antecessor, o jesuíta espanhol Cristóbal de Acuña, apesar de considera-lo “puramente histórico”, seja lá qual foi o significado da expressão empregado.

No terceiro dos relatos, intitulado *Roteiro da Viagem da Cidade do Pará até as Últimas Colônias do Sertão da Província (1768)* e escrito por José Monteiro de Noronha em 1768, temos uma importante descrição tanto dos grupos étnicos que ocupavam as margens do Juruá quanto dos produtos naturais disponíveis e que poderiam ser explorados, as chamadas “Drogas do Sertão”. No texto de Noronha, é possível vislumbrar uma espécie de síntese geográfica e etnográfica da região, numa descrição que buscou dar conta dos tipos de ocupação, dos locais mais ou menos povoados, as línguas e povos indígenas e também das riquezas naturais. Enquanto possuidor de uma formação jesuítica, José Monteiro de Noronha lera os seus antecessores, destacando-se a obra de Charlie-Marie La Condamine, à qual teve algumas informações corrigidas e ampliadas (DOMINGUES, 2009, p. 194). Para o então Rio Yuruá – que nas palavras do próprio Noronha, era “chamado vulgarmente entre os brancos de Juruá” – o autor chama a atenção o fato daquele rio possuir um curso bastante “dilatado”, e descer do Peru na direção Sul/Norte. Além de ser rico em salsaparilha, o Yuruá teria tido, até aquele momento, “o seu in-

terior pouco penetrado dos brancos (sic)” (NORONHA, 1862, p. 49). Feitas estas considerações a despeito da geografia e da disponibilidade dos recursos naturais, o autor se debruça sobre os nativos.

Também na *Viagem pelo Brasil 1817 – 1820*, relato de Johann Baptist Von Spix e Carl Friedrich Philipp Von Martius, escrito em 1820, encontramos menção ao Juruá. Formados no bojo do iluminismo setecentista, Spix e Martius vão olhar para a natureza do Império do Brasil e elaborar um estudo embasado na História Natural e no Romantismo. Daquela, observamos um profundo tratamento científico e projeções de civilização e deste, uma descrição poética da natureza, feita à luz de digressões sentimentais e filosóficas. Compondo o movimento que viria a ser chamado de um “novo descobrimento do Brasil” Spix e Martius saíam pelo interior do Império, com o objetivo final de chegar ao Grão-Pará, tendo atingido o seu objetivo ao navegarem pelos Rios Amazonas, Negro, Japurá e Solimões, tendo alcançado a fronteira com a Colômbia, provavelmente chegando ao lugar que hoje se conhece como Tabatinga (LISBOA, 1995, p. 76). Mesmo não tendo navegado pelas águas do Juruá, Spix e Martius chamam a atenção dos leitores para a abundância dos produtos naturais e para os povos indígenas que habitavam as margens.

O *Ensaio Chorographico do Pará – 1839* de Antônio Ladislau Monteiro Baena, escrito em 1839, é o quinto e último relato dessa série acerca do Rio Juruá. Tendo tomado o homem e a natureza provinciais como fios condutores da sua narrativa, Baena pretendia fazer um escrutínio dos recursos naturais da Amazônia, em busca dos “germes da grandeza” provinciais. A partir de uma descrição minuciosa, privilegia os aspectos naturais e constrói significativo conjunto de dados estatísticos sobre a fauna, a flora, a geogra-

fia, as populações nativas, sempre dando um caráter utilitarista da natureza amazônica (BARROS, 2005, p. 5). Em relação ao Rio Juruá e os seus nativos, Baena – assim como Spix e Martius – toma como base o texto de José Monteiro Noronha, incluindo dados biográficos e chamando a atenção para o fato de que esse autor acreditar serem verdadeiras as informações coletadas entre os nativos, chamados de “coatás tapuias” ou “índios anões”, enquanto partes do conjunto de “nações” indígenas que povoavam o Rio Juruá.

No conjunto das fontes aqui abordadas, destacamos três pontos a serem ponderados em relação aos limites de seu uso em sala de aula, sejam (1) o olhar do viajante, (2) fontes “únicas” e (3) imprecisão de algumas informações. No que tange ao primeiro ponto, havemos de considerar o imaginário europeu no contexto das grandes navegações, uma vez que povoado por monstros e seres bizarros, sereias, dragões, pigmeus, gigantes, canibais, coprófagos, cinocéfalos, criaturas com corpo humano e cabeça de cachorro, além de muitos outros seres híbridos e exóticos (PEREIRA, 2009, p. 6). Estas imagens são construídas através de “ações de reconhecimento”. Ou seja, o viajante, ao tentar compreender e descrever o “Outro”, lança mão do conjunto de imagens que possui em seu imaginário. No caso específico do homem europeu do século XVI, o seu imaginário estaria povoado por demônios e seres estranhos e esta seria uma das chaves de leitura do “mundo novo”, diga-se o Continente Americano. Daí as narrativas estão permeadas de elementos exóticos – especialmente uma natureza exuberante – e de nativos selvagens.

Quando dizemos que os relatos de viagens são fontes “únicas”, estamos nos referendo ao fato dos povos originários não terem produzido também e ao mesmo tempo as suas narrativas escritas sobre o processo

de colonização de (re)conhecimento desse “Outro”, especialmente porque parte significativa desses povos não possuíam escrita. Isso não significa, todavia, hierarquizar um ou o outro, mas chamar a atenção para a monumentalização de uma narrativa, em detrimento de outras possíveis, o que poderia nos levar ao “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2019). No que tange às impressões de algumas informações, havemos de considerar tanto as de natureza mais “técnica” (localização, latitude, longitude, curso de rios, localização de rios, lagos ou etnias nativas) quanto de natureza etnográfica, sendo esta última requer um estudo à parte, na medida em que se misturam informações que hoje chamamos etnográficas quanto de natureza imaginária.

Se, por um lado, temos algumas limitações requer uma atenção especial do professor, por outro as possibilidades do uso dessa tipologia documental como recurso nas aulas de história são bastante significativas. Nos relatos, encontramos informações sobre os povos indígenas, o ambiente natural, os produtos da floresta, o processo de colonização, as relações interétnicas, o imaginário europeu, entre tantas outras. Havemos de considerar que essas limitações não inviabilizam o uso de tais fontes. Ao contrário, servem como mote para problematizarmos a “veracidade” das fontes – relação entre texto e contexto – quanto a historicidade dos processos de mudanças e permanências, bem como as intencionalidades dos sujeitos produtores de tais fontes – diga-se, os colonizadores – e os efeitos tanto da construção das narrativas de viagens quanto dos processos históricos que as mesmas corroboraram.

Considerações finais

A sala de aula é um espaço profissional singular, tendo em vista que muitas coisas acontecem simultaneamente e precisam ser administradas de maneira eficiente pelo professor. Ministrando conteúdo programático, dialogar com os alunos, gerenciar conflitos, fazer a chamada e fazer relatório de aula são algumas das nossas tarefas. Para a análise e interpretação das fontes históricas, também o professor/pesquisador precisa fazer uma problematização no sentido de entender e explicar quem a escreveu/produziu, o que nos diz, qual a finalidade, como chega até o presente, enquanto vestígio do passado. Em outras palavras, usar fontes históricas como recurso nas aulas requer domínio técnico da aula e também domínio epistemológico do saber histórico.

O trabalho com fontes históricas da/para a História Regional e Local tem nos levado a perceber duas coisas. A primeira delas é o fato de que os alunos são postos em contato direto com o documento histórico e, se utilizado de maneira correta, pode levar os discentes a se perceberem enquanto participantes da (re)construção do conhecimento sobre o passado, o que acaba por fazê-los perceberem o papel das análises da realidade e o quanto as narrativas sobre o real podem ser construídas de modo a construir determinadas interpretações do homem no tempo. Por outro lado, é possível perceber um olhar diferenciado dos alunos sobre o seu “lugar”, na medida em que a história, o tempo, os personagens são postos em perspectiva. No caso específico do uso dos relatos de viajantes sobre o Rio Juruá – no qual quase todos tomaram ou tomam banho, de onde os seus pais e avós tiraram o sustento para a família, ou como uma “estrada líquida” que possibilitou o

surgimento de praticamente todas as cidades da sua calha – essa constatação é bastante evidente.

O uso dessa tipologia documental enquanto recurso didático e pedagógico, ao fim e ao cabo, atende às diretrizes pedagógicas para o ensino de História Regional e Local naquilo que determina a legislação e orientações curriculares nacionais, especialmente no que tange à promoção de um conhecimento significativo, ligado ao cotidiano e à realidade dos alunos, para a (re)construção das identidades, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Referências Bibliográficas

ACUÑA, Christóbal de. Novo Descobrimento do Grande Rio das Amazonas. In: CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso; ACUÑA, Cristóbal. Descobrimientos do Rio das Amazonas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941, p. 125-294.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMIDEN NETO, Ganem. Vale do Juruá, Acre – Brasil. [2009]. Disponível em: <<ftp.tjmg.jus.br/sustentabilidade/biblioteca/Vale%20do%20Jarua.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. Revista de História Regional, n. 10, vol. 1, p. 95-129, 2005.

BARROS, Michelle R. M. de. “Germes da grandeza”: natureza e riqueza na Amazônia por Antônio Baena – século XIX. In: XXIII Simpósio Nacional de História, 2005, Londrina – PR. Anais. Londrina: ANPUH, 2005, p. 1-7.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará. Brasília – DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CASTELLO BRANCO, José Noronha Brandão. Caminhos do Acre. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, vol. 196, p. 74-199, jun./set. 1947.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história. Campinas: Papirus, 2003.

DOMINGUES, Ângela. Reedição de fontes para quê? Algumas reflexões em torno de um roteiro de viagem pela Amazônia luso-brasileira. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém*, v. 4, n. 1, p. 193-194, jan./abr. 2009.

HENRIQUE, Marcio Couto; MORAIS, Laura Trindade de. Estradas líquidas, comércio sólido: índios e regatões na Amazônia. *Revista de História*, n. 171, p. 49-82, jun./dez. 2014.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Viagem na América Meridional descendo o Rio das Amazonas*. Brasil: Senado Federal, 2000.

LEONARDI, Victor. *Os historiadores e os rios: natureza e ruína na Amazônia brasileira*. Brasília: Paralelo 15, 1999.

LISBOA, Karen Macknow. *Viagem pelo Brasil de Spix e Martius: Quadros da Natureza e Esboços de uma Civilização*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 15, n. 29, p. 73-91, 1995.

MACHADO, Abnael. *Brevíssima História da Origem do Estado do Acre (I)*. 2007. Disponível em: <<http://www.gentedeopinioao.com.br/imprimir.php?news=26908>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MAFRA, Sandoval da Silva. *A visão amazônica do Pe. Cristóbal de Acuña: da viagem à invenção da Amazônia*. *Língua e Literatura*, São Paulo, n. 30, p. 219-235.

MOREIRA, Luiz Guilherme Scaldaferrri. *O ensino de História Regional nas escolas brasileiras [2017]*. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/historia-regional/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MOREIRA, Bruno Alessandro Gusmão. *Os relatos dos viajantes estrangeiros no Brasil Oitocentista: possibilidades historiográficas*. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/bruno_alessandro_gusmao_moreira.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

NORONHA, José Monteiro de. *Roteiro da Viagem da Cidade do Pará, até as últimas colônias do Sertão da Província – 1768*. Pará: Typographia de Santos & Irmãos, 1862.

PEREIRA, Rafaela Sabrina Barbosa. *O trânsito entre imagem escrita e imagem iconográfica em Theodore de Bry na representação da barbárie americana*. In: XVII Semana de Humanidades, 2009, Natal. *Anais. Natal: CCHLA/UFRN. Natal: 2009*, p. 1-10.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY Jaime. *Por uma história prazerosa e consequente*. In: CARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, temáticas e propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Viagem pelo Brasil 1817 – 1820*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

PARA ALÉM DOS CÂNONES NO ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS HISTÓRICAS LOCAIS NO ENSINO MÉDIO PARAENSE

William Fonseca Freire¹

O trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese reflexiva referente ao construto pedagógico desenvolvido no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na UFPA, enquanto dimensão propositiva da dissertação, a qual consistiu em produzir, um site intitulado - *historiamazonida*. Este partiu das inquietações do professor/pesquisador, bem como dos discentes participantes os quais nos instaram a refletir sobre o seguinte questionamento: como problematizar a história local e ou regional na última etapa da educação básica ao considerar um currículo enaltecido de narrativas de uma história nacional canônicas, ao imprimir uma abordagem eminentemente política (do ponto de vista do Estado), materializada sobretudo nos livros didáticos e na matriz de referência do ENEM?

Assim, ao considerar as observações dos “textos visíveis” que envolvem as disciplinas escolares, mas não restritos apenas a esta dimensão prescritiva curricular (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997)², adentramos ao âmbito das representações e experiências de estudantes, com suas expectativas, trajetórias e suas

¹ Professor da rede estadual do Pará, mestre em Ensino de História pela UFPA. E-mail: william.freire@escola.seduc.pa.gov.br

² Para esse pesquisador da história enquanto disciplina escolar, o que ele denomina de código disciplinar envolve duas dimensões, uma diz respeito às prescrições normativas do currículo, bem como os outros documentos escritos oficiais como o livro didático, já a outra diz respeito às práticas, rotinas escolares, as duas precisam ser analisadas, principalmente a última uma vez que é no chão da escola que o currículo é de fato operacionalizado, aceito ou rejeitado, resinificados a partir das experiências sociais dos sujeitos que envolvem a sala de aula, bem distante dos gabinetes oficiais.

aprendizagens, enfim das práticas escolares que juntos compõem o código disciplinar de História evidenciadas na Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio, no município de Nova Timboteua- Pará. Para re(significar) tais ações, tornou-se fundamental o diálogo com a educação histórica, a partir dos estudos de Isabel Barca (2004; 2011), Bodo Von Borries (2016), Peter Lee (2006;2016), Maria Auxiliadora Schmidt (2016) e outros.

O que dizem os textos visíveis?

A pesquisa referência³ para o estudo em questão partiu das representações sobre a região amazônica nos livros didáticos de história aprovados pelo PNLD - 2018. Analisamos 05 coleções utilizadas em oficina pedagógica realizada na escola que consistiu em uma consulta prévia entre estudantes de algumas turmas do ano letivo de 2017, para subsidiar a escolha do livro didático a ser adotado pela instituição.

Dentre as coleções analisadas percebemos certa similaridade na forma como se organizou as obras, bem como nos conteúdos selecionados com uma notável influência da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio, na sua maioria seguindo a chamada história integrada, ou seja, mantém-se o caráter linear dos processos históricos com a divisão tradicional da história, com forte predominância dos eventos associados ao mundo ocidental, especificamente o europeu, intercalados e ou associados com os dos continentes americanos, africanos e asiáticos.

Ao observar os temas relacionados a história da Amazônia verifica-se uma visão generalista com

³ FREIRE, William Fonseca. Narrativas Amazônicas no Ensino de História: dos Livros Didáticos às visões de alunos do Ensino Médio. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Mestrado Profissional em Ensino da História, Universidade Federal do Pará, Ananindeua-Pa, 2019

a seleção de temas e períodos consagrados por uma historiografia tradicional respaldada inclusive pela intelectualidade amazônica, resguardada as suas devidas especificidades, construíram um modo operando no processo de interpretação do passado amazônico privilegiando uma visão justificadora do Estado, bem como focadas em atividades econômicas⁴.

A narrativa canonizou imagens de uma Amazônia com pouco espaço para ação humana, um modelo iniciado com Euclides da Cunha e aprofundado por Arthur Ferreira Reis, contribuiu em parte para justificar políticas públicas autoritárias de povoamento, ao considerar a região como espaço vazio, e subalternizando as territorialidades dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros), ao tornar pouco visível a participação direta desses sujeitos e outros nos mais diferentes processos históricos.

Isto posto, a narrativa didático-escolar da história da Amazônia nas coleções pesquisadas em parte é tributária dessa tradição, bem como de uma outra igualmente hierarquizada e relacionada às vezes com a primeira, de pensar uma história nacional delimitando objetos de estudos, períodos, circunscrito ao poder central, localizado sobretudo com focos no Rio de Janeiro⁵ e São Paulo.

⁴ Parte desta tradição foi construída no contexto pós primeiro ciclo da borracha, nas primeiras décadas do século XX, bastante influenciada pela reflexão daquele contexto em buscar alternativas para o desenvolvimento para a região. Assim, percebe-se como o tempo presente interfere na produção historiográfica. Atualmente, esse modelo ainda predomina tanto no imaginário social quanto na literatura didático-escolar, por meio dos livros didáticos.

⁵ Essa prevalência se dá porque até o início dos anos 60, a cidade do Rio de Janeiro foi a capital federal e anteriormente capital do império, herança do período colonial; já São Paulo ganha destaque principalmente pelo desenvolvimento lavoura cafeeira, na literatura didático-escolar a narrativa sobre o período republicano impõe-se, como justificativa do poder político, econômico e cultural. Canoniza-se uma narrativa eminentemente política, no sentido de justificar processos de dominação e hierarquias.

Mesmo com as mudanças provocadas nos estudos historiográficos, empreendidos com as pesquisas desenvolvidas nas décadas de 70-80, verifica-se uma reiteração no Estado-Nacional. Neste processo, vejamos de qual maneira as mudanças e permanências acontecem no modelo de história nacional (REZNIK, 2008, p. 2):

Algumas vezes, entretanto, ao anunciar a tematização do nacional, algumas obras focalizavam especificamente algumas regiões, tomando a parte pelo todo, isto é, supostamente a região que foi objeto de estudo deveria ser paradigmática das experiências ocorridas em todo o Brasil. Lembro, como exemplo, estudos sobre industrialização, movimento sindical e movimentos abolicionistas, onde historiadores narram processos ocorridos ora na cidade de São Paulo, ora na do Rio de Janeiro, considerando-os exemplares, focalizando-as não como uma determinada experiência, mas como a História do Brasil.

Essa tematização do nacional tomando a parte pelo todo, por sua vez é tributária de uma tradição de pensar uma História Geral do Brasil, com a construção de uma memória nacional fincada nos séculos XIX e nas primeiras décadas do XX, sob égide do Estado ao inventar as bases de uma nação.

Por outro lado, com o avanço de pós-graduações em outras partes do território nacional nas décadas seguintes vão reformulando, a forma de enxergar a história local e regional, como por exemplo, na Amazônia paraense: surgem novos objetos, revisão de antigas teses, e refutação daquelas predominantes leva a escrita de uma nova história da Amazônia, novos sujeitos são incorporados nessa literatura historiográfica. Destarte, atualmente, busca-se repensar uma História do Brasil, diferente das narrativas de uma História Nacional Geral, para isso é necessário um

olhar mais profundo das nossas especificidades, ao buscar outras narrativas que superem o caráter único de uma história nacional, desse modo é possível pensar em abordagens plurais (REIS, 2017).

Sabemos que essas narrativas já estão sendo produzidas nas últimas décadas no campo historiográfico, contudo, as tradições escolares na forma como os currículos se estruturam pelo menos na sua face prescritiva ressaltam antigos axiomas que reforçam uma memória nacional. O livro didático, modelar nesse sentido, mesmo sofrendo reformulações a cada avaliação, através de atualizações e revisões historiográficas ainda carrega “sua sina de ser o guardião da memória nacional”. (REZNIK, 2004, p. 340)

Além do livro didático que torna-se um indutor de conteúdos escolares, a partir da matriz de referência do ENEM percebemos que ao analisar as orientações curriculares locais, percebe-se que não há um referencial mínimo para a rede, as tentativas acabam se respaldando nas listas de conteúdos para os vestibulares, com um grande peso para o Enem.

O que diz as rotinas escolares do Ensino de História?

Ao analisar uma dada escola no interior da Amazônia paraense, durante a pesquisa entrevistamos estudantes de anos letivos diferentes da última série do Ensino Médio, entre 2017-2018, o registro das memórias desses jovens nos permitiu tecer algumas considerações sobre a forma como as juventudes se relacionam com a escola e especificamente a disciplina história, ao reconstituírem suas trajetórias pessoais.

Os estudantes ouvidos da turma de 2017 fizeram parte do processo de escolha da coleção didática a ser adotada na escola⁶ para as turmas dos anos seguin-

⁶ O processo de escolha do livro didático nas escolas brasileiras deve ser fei-

tes, por meio de uma oficina que consistiu na seleção de um conteúdo escolar referente a Primeira República no Brasil, a ser analisado pelos 37 alunos agrupados em 05 equipes que escolheram uma coleção cada, para observar como tal conteúdo era representado na narrativa didática do material em questão. Assim (FREIRE, 2019, p. 83):

O objetivo dessa atividade era que os alunos observassem como diferentes textos abordam a mesma temática para estabelecer diferenças e semelhanças. Ainda, perceber como esses estudantes interagem com a narrativa didático-escolar materializada nos livros didáticos, bem como oferecer elementos que ajudassem o professor-pesquisador a deliberar sobre a escolha do material didático em questão. Os resultados dessa ação pedagógica eram anotados em relatório docente. Através de aulas expositivas, apresentou-se a ideia aos alunos, explicando os motivos da oficina. Eles demonstraram entusiasmo ao saber que estavam participando de uma pesquisa-ação.

Em perspectiva dialógica e democrática, os estudantes exerceram um maior protagonismo juvenil participando de forma deliberativa em fase importante desta política pública em educação. Ainda que pesem posturas autoritárias nesses processos, foi possível desenvolver mecanismos de comunicação, de forma clara e honesta com tais jovens, por meio de “estratégias que podem convencer o aluno de que ele é realmente o sujeito da aprendizagem, que o professor não está fingindo e, ainda, de que o processo

ta pelo professor, contudo sabemos que esse momento da seleção envolve uma série de problemáticas entre o ato da seleção e a coleção adotada, por exemplo, geralmente as obras escolhidas pelos educadores nem sempre é a que chega na escola, apesar das falhas nessas fases, pontuamos o diferencial da instituição pesquisada por pertencer a rede estadual de ensino, neste caso resolvemos ouvir os estudantes como um dos critérios para referendar a escolha docente, uma vez que eles também farão uso direto do material sendo necessário considerar e registrar tais práticas na maioria das vezes silenciadas no espaço escolar.

de didatização não significa idiotização” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 231).

Por isso, o referencial teórico freireano, tornou-se fulcral (re)significar saberes e práticas baseados no encontro entre sujeitos aprendizes, pois, em concepção gnosiológica de educação: “(...) não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.” (FREIRE, 1996, p.21). Esse movimento ratificado pelo referencial teórico foi captado no registro das falas de estudantes ao avaliarem posteriormente, ação desenvolvida no chão da escola em entrevista para a pesquisa, evidenciado no discurso da estudante Patrícia⁷:

A visão dos alunos é muito importante, porque eles que vão aprender, na verdade vocês também aprendem, mas somos nós que estamos entrando nesse caminho. Eu achei interessante porque não ficamos preso entre 4 paredes, pra falar sobre o que nós achávamos desse livro, sobre o interesse pela disciplina, mas eu gostei muito que o professor propôs para gente escolher aquele livro que seria usado pelas próximas gerações, porque com certeza a nossa opinião vale muito... Eu não lembro muito bem qual foi o livro que nós escolhemos, mas eu comparei com o livro atual com a nova versão eu achei interessante que nesse livro que as imagens eram mais visíveis, mais focadas, tinha o dicionário, pois tinha muitas palavras que não é muito usado no nosso cotidiano, então foi muito importante ter esse dicionário pra saber o significado daquela palavra, as fontes eram bem melhores. Nós vimos que no mesmo livro, do mesmo autor acho que na perspectiva dele ele viu que tinha que melhorar daí fez a mudança”

O registro dessa impressão se faz necessária, pois, a atenção nas rotinas escolares e no discurso

⁷ Utilizamos pseudônimos para se referir aos sujeitos participantes da pesquisa-ação

construído coletivamente dão sentido para uma pesquisa que reflete sobre os mecanismos de apropriação da leitura de materiais didáticos em contextos escolares o que na historiografia do ensino de história vem ganhando destaque nos últimos anos ao analisar o papel do livro didático (MUNAKATA, 2012).

Durante a oficina que permitiu um estudo comparativo das narrativas de diferentes livros didáticos sobre a economia da borracha (um dos temas clássicos entre os livros analisados quando faz referência a região amazônica) foi surgindo questionamentos tanto do professor quanto da classe estudantil, sobre a forma como os sujeitos históricos eram representados, ou como certos fatos não eram aprofundados, como por exemplo a referência a construção das estradas de ferro como consequência da riqueza gerada no período. Conseguimos captar essa inquietação ao entrevistar discentes participantes da oficina, como no trecho a seguir produzido a partir da transcrição do relato da estudante Maria Daniela:

Se a gente for ali em Belém, olhar e alguém perguntar, quem foi que fez aquele teatro? Como foi? Em que ano? Eu não vou saber explicar. Aqui na cidade de Nova Timboteua, eu não vou saber onde foi a Estrada de Ferro, onde passava o trem, eu realmente não ia saber explicar, porque a gente realmente não estudou isso, não teve a história do nosso estado.

Ao tomar apenas o relato como referencial podemos justificar a ausência da história local e ou regional no percurso formativo da estudante, por outro lado é preciso ressaltar que durante o Ensino Fundamental esses alunos tiveram a disciplina de Estudos Amazônicos e considerando as pesquisas sobre o código disciplinar deste saber, como os estudos do historiador Davison Alves (2016), ao analisar o seu histórico percebe uma grande influência de temas do

antigo Estudos paraenses tanto nas prescrições curriculares como nas práticas escolares, na efetividade do currículo. Outra possibilidade analítica do relato pode demonstrar aspectos de como esse ensino de história regional fora realizado no nível anterior de ensino e uma descontinuidade na última etapa da educação básica que parece desconsiderar o contexto em que tais estudantes vivem.

Outras narrativas da região Amazônica no Ensino de História

Essas e outras inquietações apresentadas pelos estudantes durante a pesquisa corroboraram para sustentar uma ideia defendida pelos críticos da forma como a história da Amazônia ainda é representada, através de narrativas onde a ação dos sujeitos históricos é quase nula, quando muito determinada pela força da “natureza”, muitos estudos nas últimas décadas questionaram tais determinismos bem como a visão homogênea e naturalizada de região.

É necessário pensar o elemento regional enquanto um construto humano e histórico sujeito a variações, em perspectivas plurais, portanto, fala-se não mais em Amazônia, mas Amazônia, porque as realidades são múltiplas. Nesta perspectiva utilizamos como referencial teórico historiadores que buscaram repensar o lugar da história local e regional, seja no ensino ou na historiografia, como os estudos de Durval Albuquerque Muniz Jr. (2008;2011), e de José D’Assunção Barros (2017) em perspectiva crítica, ao problematizarem as noções de região, lugar e território desnaturalizando tais conceitos.

Do ponto de vista historiográfico esse movimento já vem sendo realizado, por outro lado tais narrativas mais plurais, menos eurocêntrica, parece não

estar incorporado nas narrativas didático-escolares da disciplina História no Ensino Médio, ao menos é o que atesta os indutores curriculares oficiais como as coleções de livros didáticos. Atestamos esse fenômeno tanto na análise direta do material didático em questão quanto, no discurso dos estudantes como de Tamires, ao responder sobre o tipo ideal de livro de didático que a jovem gostaria de ter no Ensino Médio:

Eu acho que era um livro que contasse desde a história dos pescadores, das pequenas histórias, assim... Assim Que movem a Amazônia, sobre o açaí que não é muito falado né, acho que seria essas pequenas histórias que a gente vive e não só vasos amazônicos (muda a entonação da voz com um sentido de grandiosidade), e não só seringa e não só isso.

Deste modo, construímos um espaço virtual para armazenar histórias e memórias locais, bem como divulgar ações e projetos da escola no sentido de contribuir para apresentar possibilidades de desenvolver o pensamento histórico a partir de problematizações locais, articulando com outras escalas, bem como apresentado de forma mais humana os processos históricos referendados sobre a região amazônica.

Foi com esse objetivo que nasceu o site *historiamazonida*⁸, onde reunimos textos paradidáticos sobre a região denominada zona bragantina, atualmente catetés no nordeste da amazônia paraense, articulando com outros processos históricos tematizados na matriz de referência do Enem.

Como exemplo, desta proposição didática analisaremos alguns elementos do site, como o texto paradidático cujo o título é: *política de colonização* (agricultura e migração na Zona Bragantina), iniciamos a

⁸ Link para o acesso ao site na plataforma google for education <https://sites.google.com/escola.seduc.pa.gov.br/historiamazonida78/p%C3%A1gina-inicial>

narrativa com elementos da memória como um mapa da antiga estrada de ferro que ligava a cidade de Belém a Bragança. O objetivo era estabelecer a relação passado/presente, associando a formação das cidades nesta região aos antigos núcleos de colonização agrícola iniciadas nos finais do período imperial e com continuidade nas primeiras décadas do Republicano.

Outra consideração inicial no texto foi a utilização bastante comum na região, onde localiza-se o município a qual a escola pesquisada faz parte, dos termos “rua” e “colônia”; os leitores/estudantes foram levados a pensar essa dicotomia, por vezes pejorativa e preconceituosa que define uma diferença entre os que vivem na área urbana das cidades (no primeiro) e os que residem nas áreas rurais (na segunda).

Esta reflexão se deu no sentido do levantamento de hipóteses sobre o porquê de tais denominações e o que relações tais termos teriam com a formação histórica da região (expansão agrícola através de núcleos coloniais e assentamento de migrantes de origens diversas, na maioria provenientes do nordeste brasileiro). O site apresenta dois relatos orais de antigos moradores da cidade, sobre a história das suas famílias e sua relação com a produção agrícola nas primeiras décadas do século XX, outras evidências são: uma carta de declaração amorosa da década de 20 e fotografias da cidade.

A análise dessas fontes mais dos textos paradiáticos baseados na produção historiográfica local (monografias, dissertações e teses) nos possibilita construir outras narrativas para além daquelas consagradas pela historiografia didática, e partindo das sugestões temáticas da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio, ou seja, entendido não como um currículo fechado, mas um ponto de partida para pensar uma história da Amazônia e do Brasil

plurais e não generalistas, superficiais que alimenta estereótipos os quais escamoteiam toda uma complexidade de fenômenos vivenciados pelas sociedades amazônicas.

As falas dos estudantes foram fundamentais nesse processo, pois, na perspectiva da educação histórica, como nos estudos de Bodo Von Borries (2016), em parte a narrativa histórica didática unívoca e canônica deixa de fora 99% das experiências de homens e mulheres comuns. Por isso, se tomarmos as experiências próximas dos estudantes problematizando-as, por meio de estudos casos do lugar onde vivem, torna-se, com isso o conhecimento histórico mais significativo.

Ao defender a história local e ou regional, no Ensino Médio vale ressaltar, que não estamos defendendo uma centralidade acrítica e reforçadora de narrativas triunfalistas quando pensamos a história de uma dada região dentro da Amazônia paraense, mas pensar em termos de desenvolvimento da competência do pensamento histórico: “modelo de pensamento, construído metodicamente que oferece ferramentas para dar sentido às ações humanas no tempo, que se materializa em narrativas”. (BORRIES, 2016, p.172).

Portanto, a inclusão de outras narrativas não contempladas pela narrativa didático-escolar, através dos livros didáticos, desde que devidamente problematizadas e aprofundadas nos afasta dos perigos de uma história única, possibilitando um ensino de história contextualizado para múltiplas Amazônias.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. A invenção do Nordeste: e outras artes.

5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. In: Fronteiras: Revista de História – PPGH/FCH/UFGD. V. 10, n.17, 2008, p.55-67.

ALVES, Davison Hugo Rocha. Contando a História do Pará: A disciplina 'Estudos

Amazônicos' e os livros didáticos (1990 – 2000). Dissertação: UERJ – Programa de pós-graduação em História social – Centro de Educação e Humanidades. São Gonçalo – Rio de Janeiro, 2016.

BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: ideias em História. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul/dez. 2004 disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. BARROS, José D' Assunção. História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORRIES, Bodo Von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In.: Vera Lúcia Maciel [et al.]. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Sociogenesis de una disciplina escolar: la História. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DANTAS, Hélio da Costa. Colonização e civilização na Amazônia: escrita da História e construção do Regional na obra de Arthur Reis (1931-1966). Dissertação (Mestrado em História). Manaus: UFAM, 2011. CHAVES, Edilson A.; GARCIA, Tânia M. F. B. Avaliação do livro de História por alunos do Ensino Médio. In: Revista Espaço Pedagógico, vol. 21, nº2, Passo Fundo

–PR, 2014, p.336-357. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da autonomia. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, William Fonseca. Narrativas Amazônicas no Ensino de História: dos Livros Didáticos às visões de alunos do Ensino Médio. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Mestrado Profissional em Ensino da História, Universidade Federal do Pará, Ananindeua-Pa, 2019

LACERDA, Franciane Gama. Migrantes cearenses no Pará. Faces da sobrevivência (1889-1916). Belém: Editora Açaí, 2010.

_____. Reclamações do Povo”: luta por direitos na cidade, seringais e núcleos coloniais da Amazônia brasileira (séculos XIX e XX). In: Projeto História, São Paulo, n.33, p. 63-82, dez. 2006.

LACERDA, Franciane Gama; VIEIRA, Elis Regina. O celeiro da Amazônia: agricultura e natureza no Pará na virada do século XIX para o XX. Topoi: Revista de História, v. 16, 2015, p.157-181.

LEÃO, Geraldo; DAYREL J.; BATISTA, Juliana. In: Jovens olhares sobre a escola do

Ensino Médio. Cad. Cedes: Campinas, v. 31, nº 84, maio-agosto 2011, p. 253-273.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: Educar, Editora UFPR. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas e pesquisa. Revista Brasileira de História e Educação. Campinas-SP, v. 12, n.3, set/dez 2012. pp. 179-197.

NUNES, Francivaldo Alves. A semente da colonização: um estudo sobre a colônia agrícola de Benevides (Pará, 1870-1889). Dissertação (mestrado): UFPA: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia - PPHIST, Belém, 2008.

OLIVEIRA, Itamar Freitas. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rusenianas para um ensino de História à brasileira. In: Espaço pedagógico- UFPF: Passo Fundo, v.21, nº 02, jul/dez. 2014, p. 223-234.

REZNIK, Luís. A construção da memória no ensino da História. In: Carlos Fico; Maria

Paula Araujo. (Org.). 1964-2004. 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2004, v., p. 339-350.161

REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. Disponível em:

http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wpcontent/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf.

RICCI, Magda. Os primeiros livros didáticos republicanos de História do Pará: Opatriotismo e a construção da memória. In: HENRIQUE, Márcio Couto (org.). Diálogos entre História e Educação. Belém: Editora: Açai, 2014, p. 13-33.

ROCHA, Helenice (et. al.) (orgs.). Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV editora, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. In.: Revista de História Hoje: ANPUH. V. 5, nº 9, 2016, p.31-48. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232/165>

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (org.). Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p.301-317.

CURRÍCULO COMO DISPUTA – AS DISPUTAS EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC

Rossano Rafaelle Sczip¹
Edilson Aparecido Chaves²

Introdução

O presente trabalho é resultado da dissertação “De quem é esse Currículo? Hegemonia e Contra-Hegemonia no Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular” (SCZIP, 2020). A pesquisa teve como objetivo identificar os atores e as concepções de currículo e ensino de História em disputa no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (2015-2017) do Ensino Fundamental. Na ocasião, investigamos os diferentes enunciados a respeito dos conteúdos e finalidades atribuídas ao ensino de História. Para tal, privilegamos como fontes, os pareceres de leitores críticos à primeira versão da BNCC publicada em 2015 e os textos de apresentação da disciplina de História nas três versões da BNCC.

Essas fontes são enunciações sobre o ensino de História e, por apresentarem um discurso que pretende definir e delimitar a disciplina, foram tomados como “especulações e retóricas discursivas” (FERNANDEZ, 1997, p. 8) sobre o valor educativo da História. Esse conjunto de fontes, além de revelar os modos de se pensar o ensino de História no Brasil, revelam também os autores envolvidos na produção, o sentido atribuído e as opções teóricas que fundamentam a proposta (SCZIP, 2020).

¹ SEED/PR. rossano_sczip4@hotmail.com

² IFPR – Campus Curitiba. edilsonhist@gmail.com

A análise envolve a instância definida por Ball e Bowe (1992 apud SHIROMA et.all. 2005, p. 434) como o “contexto de influência”, “onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos”. O contexto de influência é a instância na qual concorrem os diversos grupos de interesse “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. (Idem.). É nesse “contexto” que devem ser localizados os agentes públicos e privados que atuaram no processo de elaboração da BNCC, da primeira à última versão. Procuramos identificar, então, os autores envolvidos, o processo de construção, o conteúdo do texto em suas dimensões éticas, políticas, teóricas e econômicas, os interlocutores a quem se dirige, para capturar o modelo de homem, cidadão, sociedade que lhe é subjacente (KRAMER, 1997, p. 23-28).

Nossa intenção era identificar quais conhecimentos estavam sendo considerados legítimos para o componente curricular de História e como esses se filiam aos interesses manifestados pelos diferentes setores sociais no processo de construção da BNCC. A pesquisa apoiou-se nos referenciais teóricos de Ivor Goodson e Michael Apple que tomam o currículo como resultado de um conflito entre diversos atores sociais que disputam, no momento da sua elaboração, as aspirações e objetivos acerca da escolarização.

Goodson (1997, p. 19) escreve que nas décadas de 1960 e 1970, interpretava-se que a definição de currículo escrito estava sujeita a redefinição na sala de aula, e era muitas vezes visto como irrelevante. “O currículo era o que se passava na sala de aula”, entendida como centro da ação e arena de resistência onde o currículo seria negociado e concretizado.

Goodson entende que “poderá haver constância na prática em sala de aula”. Questiona, no entanto, se “não farão parte deste enredo o conflito histórico

em torno dos precedentes desta prática, a construção e reconstrução desses parâmetros?” (GOODSON, 2018, p. 41). Ou seja, para o autor, o currículo escrito estabelece “parâmetros anteriores à prática” docente. Goodson compreende que o currículo é edificado a partir do conflito entre os diversos grupos sociais envolvidos na sua elaboração, constituindo “o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Esses conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam “uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. E, justamente por essa razão, “importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular”. (GOODSON, 2018, p. 35), contribuindo, por um lado, para “o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível e, por outro, para conhecer melhor “tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula”. (GOODSON, 2018, p. 39).

Para Apple, o currículo forma parte sempre de uma “tradição seletiva, da seleção de alguém, de alguma visão de grupo com respeito ao conhecimento que se considera legítimo”. É produzido “a partir de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1996, p. 47). O autor concebe o currículo como uma escolha seletiva, ideológica e produtora de hegemonia. (APPLE, 1982, p. 15-17).

Tradição seletiva diz respeito às escolhas que são feitas no processo de elaboração do currículo: “é a forma em que, de todo o campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos” (WILLIAM apud. APPLE,

1982, p. 15-16). Na Educação, o conceito de hegemonia está relacionado à produção de agentes para ocupar os papéis econômicos existentes quanto à produção de tendências e significados, nesses agentes, que “farão” com que aceitem esses papéis alienantes sem muito questionamento (APPLE, 1982, p. 22).

Ideologia é mobilizada por Apple de forma a perceber como o conhecimento oficial pode “representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa sociedade”. Ou seja, “como as escolas podem legitimar esses padrões limitados e parciais do saber como verdades não questionadas?” (APPLE, 1982, p. 27). A preocupação do autor é compreender como as formas específicas do conhecimento curricular, tanto no passado como no presente, refletem essas configurações ideológicas. Sugere, dessa forma, problematizar o próprio conhecimento educacional, para dar mais atenção ao “conteúdo” do currículo, a fim de indagar de onde provém e a quem pertence esse conhecimento e a que grupos sociais apoia. Ao assim proceder, espera-se desvelar os compromissos ideológicos que estão encravados no currículo escrito.

Hegemonia privada e Ensino de História na BNCC.

A pesquisa identificou diversos setores envolvidos no processo de elaboração da BNCC. Por questão de espaço, vamos nos ater apenas aos agentes privados e aos leitores críticos. Na atual quadra histórica onde o papel do Estado passa a ser redefinido para assegurar as garantias da reprodução do sistema e a extração de mais valia (MÉSZÁROS, 2002 apud PANIAGO, 2012, p. 75), o setor empresarial, representado pela ONG “Todos Pela Educação” – TPE e pelo “Movimento Pela Base Nacional Comum” – MPBNC,

foi tomado pelo Estado como interlocutor preferencial na formulação da BNCC.

O TPE, fundado em 2006, resulta da iniciativa de lideranças empresariais e tem como principal fonte de recursos o setor financeiro. (MARTINS, 2009, p. 22). Sua atuação pretende encobrir “os conflitos e os antagonismos pela noção de colaboração e coesão cívica ou social” em favor das proposições empresariais. (Idem, p. 25). Para o autor, o TPE luta por “afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores na atual configuração do capitalismo”. (Idem.).

A atuação do TPE contabiliza duas importantes conquistas. Sua “Carta Compromisso” norteou a política educacional do segundo governo Lula (2007-2011), quando do lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007). O Plano instituiu, entre outras coisas, a possibilidade de Parceria Público Privada para as instituições de Ensino e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Mais recentemente, a ONG comemorou a incorporação de diversas propostas suas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) (PORTAL APRENDIZ, online). Entre elas, destacamos: a ideia das avaliações externas como instrumento para produzir índices de rendimento escolar, como instrumento de ingerência na prática docente e definição e aperfeiçoamento das políticas educacionais; formação docente com foco no aprendizado dos educandos. (BRASIL, 2014); definição de direitos e objetivos de aprendizagem e de uma base nacional comum; noção de qualidade da educação, aprendizagem e fluxo escolar submetidas ao IDEB e à lógica da meritocracia como política de valorização docente (Idem.).

O Movimento pela Base Nacional Comum se constituiu em 2013. É um organismo privado “que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular”. O Movimento caracteriza a BNCC como

“essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país”. (MPBNC. online). É composto por diversos representantes do setor empresarial, destacando-se as fundações Lemann e Roberto Marinho, os institutos Unibanco, Ayrton Senna, Natura, Itaú BBA, além do próprio Todos Pela Educação e órgãos representativos de agentes públicos como o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação. (D’AVILA, 2018). Muitos de seus membros compõem também os quadros do TPE. (D’AVILA, 2018, p. 71-72).

O MPBNC foi um dos principais agentes na formulação da reforma curricular da Educação Básica instituída entre 2016 e 2018 (FARIA; SILVA, 2019). Sua atuação procura “tornar o seu projeto de educação e sociedade de seus agentes específicos um projeto dirigido para o conjunto da sociedade brasileira” (FARIA; SILVA, 2019, p.).

A atuação do setor privado mesclou interesses particulares e empresariais com o exercício de cargos nas três esferas da administração pública, principalmente no MEC e no CNE. Por diversas vezes, esses atores, estiveram exercendo algum cargo na gestão pública, seja no governo federal, estadual ou municipal, ao mesmo tempo em que atuavam nos organismos privados (D’AVILA, 2018, p. 75). Interferiram, notadamente, a partir dos pressupostos emanados, desde a década de 1990, pelos organismos multilaterais (BM; BID; UNESCO), avocando, além do currículo único, as políticas de avaliação em larga escala e qualidade de educação submetida à essas avaliações, responsabilização docente, controle de investimentos sem ampliação de aporte de recursos e consequente ampliação das parcerias público privada.

Em favor das reformas, seus argumentos reforçaram a ideia salvacionista da educação, a necessida-

de de submetê-la às constantes e incertas mudanças do mundo do trabalho, como enunciado no Relatório Delors (1988), e o uso das tecnologias de informação e comunicação como a grande solução para os problemas educacionais. Sua intervenção no processo de elaboração da BNCC, sobretudo a partir do golpe jurídico parlamentar de 2016 com a reestruturação do CNE promovida pelo então presidente Temer, foi fundamental para definir a noção de competências e habilidades como paradigma orientador do currículo. Se esse termo não estava presente no texto de 2015, foi a partir do golpe de 2016 e da redação da versão de 2017 que ele passa a fundamentar o texto final. O setor empresarial atuou na BNCC, através de seus interlocutores, para garantir a reprodução objetiva e subjetiva de seus interesses. O setor empresarial definiu os termos do debate da reforma curricular, submetendo o currículo à noção de competências.

Por essa lógica, na tensão entre os objetivos mais gerais da disciplina de História, como a formação para a cidadania, por exemplo, e a introdução dos alunos nos métodos do historiador, a versão final da BNCC reforçou esta última. Submetido a lógica das competências que está, o ensino de história na Base se converte em mais um meio para reproduzir a lógica do saber fazer. Reforça, por esse modo, aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer, explicitado pelo excesso de objetivos tarefairos voltados a reproduzir ações e não formas de compreensão histórica.

O texto de História da primeira versão tem 9 pareceres disponíveis no banco de dados do MEC³. Esses pareceristas foram indicados pela comissão de trabalho da BNCC (SCZIP, 2020, p. 132). Ao tomar os pareceres como fontes privilegiadas da nossa investigação,

³ Os pareceres da versão preliminar da BNCC estão disponíveis no endereço: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

buscávamos perceber como o texto de História foi lido pelos pareceristas e, em que medida, suas contribuições influenciaram na definição das versões seguintes. Mas, acima de tudo, buscamos, para além das disputas em torno do texto de História, posicionamentos sobre o debate em torno da política de currículo, do método de elaboração, do significado de um currículo nacional, uniformizado e submetido à lógica das competências. Constatamos que os pareceristas:

não debateram concepções de currículo e as implicações da BNCC para a escola pública, no entanto, não só apontaram limites, problemas, ausências, insuficiências, como também potencialidades e acertos na primeira versão. Abstiveram-se, no entanto, de uma análise mais geral do documento e sua vinculação com a noção de competências e todas as implicações da adoção de um currículo submetido a esta lógica. (SCZIP, 2020, p. 160).

Observamos que, enquanto o setor empresarial disputou e definiu a concepção de currículo que hegemoniza a BNCC, simbolizado pela noção de competências, os pareceristas

permaneceram, na sua maioria, na superfície da reivindicação de temas e conteúdos específicos. Tendo, inclusive, quem, dentre eles, se colocasse favorável à sujeição do currículo à lógica das competências (...). Os que se abstiveram, pecaram pela omissão. Como não existe neutralidade na elaboração do currículo, sua omissão aparece como condescendência. (SCZIP, 2020, p. 161).

Os pareceristas omitiram-se, ainda, frente ao tripé no qual buscam justificar essa reforma curricular: avaliação em larga escala, responsabilização e currículo único. “Nenhum dos nove autores fez qualquer menção tanto a avaliação em larga escala, externa, padronizada, quanto à responsabilização docente” (SCZIP, 2020, p. 162). Corroboram, assim, os argumentos daqueles

que defendem o currículo único não pelas suas pretensas qualidades, mas sim pelas possibilidades reais de alinhá-lo aos testes padronizados e à responsabilização docente como mecanismos de aferição da qualidade na educação. Omitiram-se também sobre a ausência da questão de gênero e identidade de classe. Apenas dois destacaram a necessidade de abordar a questão de gênero (MAGALHÃES, s/d; RIBEIRO, s/d) e um único parecerista ressaltou a necessidade de incluir temas relacionados a identidade de classe (ABREU, s/d).

O mérito dos pareceristas está, no entanto, em insistir na necessidade de pensar uma temporalidade que rompesse com uma visão linear da história. Da mesma forma, tiveram o mérito de, ao considerarem oportuna uma seleção historiográfica que partisse da História do Brasil, apontar um conjunto de limitações nas formulações e justificativas da BNCC que, na prática, se mostrava de difícil consecução, como por exemplo: as formas de integração da História do Brasil à processos históricos globais; inconsistências nas justificativas e fragilidades dos argumentos para tal abordagem; ausência de problematizações a respeito da ideia de Brasil como nação ou país. Por fim, igualmente elogiável, foi o registro, por parte dos autores, da ausência de uma discussão de dimensões teóricas e epistemológica das escolhas operadas pelos redatores do texto de História da primeira versão.

Apesar das importantes ponderações dos pareceristas, a BNCC homologada em 2017 para o Ensino Fundamental “pouco ou quase nada levou em consideração os apontamentos realizados pelos leitores críticos” (SCZIP, 2020, p. 241). As potencialidades sublinhadas pelos pareceristas a respeito do documento inicial, foram, algumas delas já na segunda versão, todas desconsideradas na redação da terceira. O texto de História do documento aprovado marca as difi-

culdades de se romper com um ensino de história no qual a História do Brasil seja sempre tomada como um apêndice da História das Civilizações ou da História Universal. A seleção temática e temporal efetuada no texto homologado “privilegiou a cronologia linear e evolutiva da história”. (Idem.). As noções de cidadania e identidade na BNCC suprimem histórias de enfrentamento e disputas em torno dos direitos, silenciam as lutas de operários e operárias, exclui as contradições entre capital e trabalho, apontando para um tipo de ensino e um senso comum que apresentam os direitos, sobretudo os sociais, como uma concessão de forças exteriores aos sujeitos. (Idem).

Considerações finais

Apple (1999, p. 24) escreveu que “aqueles que dominam quase sempre têm mais poder para definir o que se considera como uma necessidade ou um problema e qual deveria ser uma resposta apropriada a ele”. Ressaltou, porém, que “os grupos dominantes, para manter seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos”, havendo sempre “brechas para a atividade contra-hegemônica”. (Idem, p. 25.). São essas brechas para atividades contra-hegemônicas que precisamos perscrutar, buscando, como prática cotidiana da escola, a defesa dos valores positivos na progressão histórica da humanidade, notadamente aqueles herdados do humanismo moderno clássico, incorporando nessa prática a relação entre a humanidade e a natureza e assumindo como tarefa da escola a capacidade de que cada sujeito possa se tornar um governante.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. . Conhecimento Oficial. A educação democrática numa era conservadora. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, Michael. . Política cultural y educación. Madrid: Ediciones Morata. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2015, p. 241. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017, p. 594-595. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- D'AVILA, Jaqueline Boeno. As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo De Elaboração da Base Nacional Comum Curricular. 2018. 129 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Irati, 27 mar. 2018. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1157>>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia. Barcelona, 1997.
- GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOODSON, Ivor. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educ. Soc., Campinas, v. 18, n. 60, p. 16, Dec. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002-&lng=en&nrmiso>. access on 11 May 2019.
- PLANO Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso 19 out 2019.
- PNE analisado pelo todos pela educação. Portal Aprendiz. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/06/29/pne-e-analisado-pelo-todos-pela-educacao/>>. Acesso em 19 out. 2019.

SCZIP, Rossano Rafaelle. De quem é esse currículo? Hegemonia e Contra-hegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, 273 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. (no prelo).

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Candida Lisboa Belmiro¹

Introdução

Este trabalho é parte da avaliação da disciplina optativa, Historiografia e Ensino de História do curso de pós-graduação (PROF-HISTÓRIA), e foi produzido a partir das leituras iniciais dos aportes teóricos sugeridos pelo Orientador da dissertação de mestrado. Tendo em vista que a preocupação central é a compreensão da importância historiográfica para que possamos discorrer com autonomia sobre os temas abordados nas aulas de história em todas as etapas do processo escolar.

O ensino de História no Brasil desde sua criação no século XIX, passou por várias mudanças influenciadas por diferentes correntes historiográficas, escola Positiva, Marxista e escola dos Annales as quais contribuíram para a construção histórica do ensino de história, atendendo o que era proposto naquele período e o que era determinado para suas funções em relação a formação do cidadão. De acordo com Ferreira e Franco (2009), “Ensinar História não é uma tarefa fácil.” E se seu conteúdo ocorrer de modo repetitivo pode dificultar a compreensão de professores e alunos obrigando-os a reproduzi-lo, distanciando da elabora-

¹ Mestranda do programa de pós-graduação em ensino de história PROFHISTÓRIA, bolsista da (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, graduada em História pela (UNIFESSPA) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2018, e em Pedagogia Pela (UNOPAR) Universidade Norte do Paraná 2012, em que foi bolsista do (PROUNI) Programa Universidade para Todos, Professora da educação básica Ensino fundamental I, 1º ano das séries iniciais e EJA 1ª Etapa do ensino Fundamental da rede pública de Xinguara/Pará. Candidal Lisboa930@gmail.com

ção e da construção do conhecimento histórico. E que, o ensino de História ao longo de sua trajetória “sempre teve uma função.”

De uma maneira ou de outra, a História escolar serviu a projetos de identidades, fosse da nação, fosse de determinados segmentos sociais. Esse comprometimento moral, que fornece afirmações taxativas sobre o passado baseado numa orientação, acaba por contribuir para a produção de discursos unilaterais comprometidos com os ideais do momento, afastando a multiplicidade de visões que constitui a produção do conhecimento. (FERREIRA E FRANCO, 2009. p.102)

Sendo assim podemos compreender que a História traz uma contribuição importante na construção do discurso cumprindo como disciplina “um papel de ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica. Contribui na medida em que ajuda os alunos a entenderem noções como tempo, as permanências, as mudanças, o contexto”, selecionando e criticando “as informações do dia a dia.”

No que diz respeito ao ensino de História do ensino fundamental I, como hoje o denominamos, já serviu a diversas funções e recebeu várias nomenclaturas ao longo dos anos, tais como: escola das primeiras letras, ensino elementar, escola primária. O objetivo aqui é analisar alguns desafios e possibilidades em ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental.

O desafio do Professor e o ensino de História nos anos iniciais

Os professores do ensino fundamental I enfrentam vários desafios em seus percursos de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, quando falamos do ensino de história para crianças do ciclo de alfabetização esse problema parece ainda maior, por

acreditar que nessa fase a compreensão dos conceitos históricos não são apreendidos, ou mesmos por falta de conhecimento histórico por grande parte dos professores que atuam com turmas de 1º ao 5º ano, sendo que a formação em sua maioria é no curso de Pedagogia o qual habilita o professor polivalente e a formação curricular na área de história não é aprofundada o que dificulta desenvolver seu trabalho em relação a essa área do conhecimento.

Outro fator bastante complexo é a cobrança que esses profissionais são submetidos, principalmente aqueles que atuam no ciclo de alfabetização, a ênfase do ensino-aprendizagem que são delegados a eles por parte da administração ou pela a comunidade em que estão inseridos é a contemplação da leitura e escrita e as quatro operações fundamentais, ou seja, a alfabetização em Português e Matemática. Fazendo com que as Ciências da natureza e as Ciências Sociais apenas configura no currículo, mas a sua efetivação em sala de aula está visivelmente comprometida².

O que é percebido nesse caso é uma preocupação voltada para determinadas áreas de conhecimento enquanto outras são menos priorizadas, e devido a isso os professores acabam por utilizarem de metodologias que pouco contribuem para uma análise reflexiva de determinados temas abordados nas aulas de História.

Hipólido (2009, p. 52), afirma que “Como se isso não bastasse, ao ingressar no Ensino Fundamental II, o aluno tinha os mesmos conteúdos, então apresentados

² Atuando em sala de aula no ensino fundamental I há vários anos, em contato com professores de 1º ao 5º ano pude notar que o ensino de História no ciclo de alfabetização passa por grandes dificuldades, tem ainda vários problemas a serem resolvidos, sendo o principal deles a compreensão por parte de nós professores do ciclo de alfabetização 1º ao 3º ano, de que através das aulas de História, também é possível alfabetizar e o melhor é que ocorre dentro da perspectiva de alfabetização e o letramento. SOARES, Mágda. Alfabetização e letramento 6.ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011. Quanto aos Professores do 4º e 5º ano o que me parece mais visível é a falta de contextualização dos conteúdos.

de modo integrado com a História Geral”. Aqui a autora analisa uma questão recorrente sobre o ensino de história relacionada a abordagem metodológica utilizadas nas aulas de História sobre um determinado conteúdo entre os dois segmentos do ensino fundamental. Ao chegar no 6º ano do fundamental II os alunos se deparam com outra realidade ensinada sobre um conteúdo já conhecido, que devido ser trabalhado dentro de uma contextualização e observado para além do que é apresentado pelo livro didático, possibilita aos estudantes outra visão sobre o mesmo tema.

Nesta mesma perspectiva Zucchi (2012, p.56), nos alerta para a forma de ensinar História a qual deve ser entendida por professores e alunos como uma Ciência que estuda as ações do homem e da sociedade através do tempo, não admitindo-a como “verdade única e inquestionável sobre o passado”. Pois quando temos a “dimensão das diversas possibilidades de abordagem de um fato histórico. Ou seja, diferentes sujeitos históricos vivenciaram de maneiras diversas os acontecimentos que tornaram históricos e, portanto, tem diferentes formas de contar essa história.” Contribui para a construção de um processo de ensino-aprendizagem a partir da problematização dos diversos pontos de vista e diversas formas de abordar distintos períodos históricos.

Por um longo período do ensino de História no Brasil permaneceu a história tradicional e estava dirigido principalmente aos anos finais do ensino fundamental. Cainelli (2006), nos traz a análise de um projeto de pesquisa realizado com crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular, após ter se deparado em formar professores de História para trabalhar com crianças em sala de aula, surgiu a necessidades de explicar aos seus alunos “como seria possível ensinar História para crianças de sete a dez anos”. Pois

até então, não havia tido preocupação com o ensino de história para essa faixa etária devido à restrição do ensino a partir do segundo ciclo do ensino fundamental.

No retorno da disciplina de História pós-ditadura militar, as investigações de aprendizagem ligadas ao pensamento piagetiano, principalmente as generalizações dos estágios de desenvolvimento da criança, colocavam a impossibilidade de se ensinar conhecimentos abstratos para crianças em estágios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo. Com isso a disciplina de História teve sua alocação restrita ao segundo ciclo do ensino fundamental, visto que para se aprender História seriam necessários níveis de abstração, os quais as crianças do ensino fundamental de primeiro ciclo ainda não dispunham. (CAINELLI, 2006, p. 58).

Ao concluir a pesquisa a autora nos mostra que é possível o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Para Cainelli (2006), “É preciso que o professor tenha condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo”. Utilizando de metodologias que envolva as crianças com o objeto de aprendizagem. A partir dessa análise nota-se também que as Universidades nos cursos de História ainda trabalham com um programa curricular voltado para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mesmo que o (a) Professor(a) do ensino fundamental tenha o curso de História, ainda tenha dificuldades para compreender a complexibilidade no ensinar e aprender história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Possibilidades para o ensino de História nos anos iniciais do fundamental

O professor de História no Ensino Fundamental I, precisa ser um agente transformador da realidade em que vive, percebendo o aluno como sujeito ativo no processo histórico e construtor de seus conhecimentos, e a partir dessa visão introduzi-lo nas leituras das vivências das comunidades mediando o tempo presente com o tempo passado. Nas palavras de Silva e Fonseca (2010), a alfabetização não é um elemento neutralizador para o ensino de história:

O “foco na alfabetização”, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. (SILVA; FONSECA, 2010, p.24)

Schmidt e Cainelli (2004, p.50-52), afirma que, “ensinar História pressupõem um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com conteúdos trabalhados em sala de aula”. Nessa perspectiva é necessário que o professor introduza problemas a partir dos objetos estudados e que faz parte de suas vivências, proporcionando às crianças produzir conhecimentos. “Para a construção da Problemática é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes como aquele difundido pelos meios de comunicação.”

Para que o ensino de história contribua com o desenvolvimento das crianças de forma significativa é preciso que o Professor se disponha de diversos re-

cursos. Zucchi (2012, p.54), orienta que, aos poucos, devemos promover uma instrumentalização para que os alunos possam “analisar e obter informações por meio de diversas fontes, como fotografias, imagens, filmes, poemas, etc. Essa forma de estudar a História está relacionada à ideia de que tudo que o homem produziu ao longo do tempo pode trazer informações históricas.”

Fonseca (2003, p.89) diz que a disciplina de história deve ser percebida pelo professor como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora.” Outro fator fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem é a valorização do conhecimento que o aluno traz consigo para a sala de aula, pois como sabemos a escola não é o único lugar de aprendizagem, quando a criança chega à escola ela já possui outras relações sociais. Nessa linha de pensamento contamos com a colaboração de Lima (2019, p.29) “A predisposição para aprender transforma o material em significativo na interação contínua entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos na realização de uma aprendizagem significativa.” É preciso que o professor utilize de metodologias que estabeleçam o relacionamento entre o que ele conhece e o conteúdo a ser estudado.

Pensar nas possibilidades de ensinar História nos anos iniciais é refletir nas limitações estruturais e metodológicas encontradas nessa modalidade de ensino, visto que nossa análise está centrada no processo educacional na rede pública de Xinguara-PA, em que a grande maioria dos professores possuem entre 20 e trinta anos de profissão, onde nem sempre são formados em sua área de atuação. Uma das problemáticas do(a) pedagogo(a) é o trabalho com a polidocência, o modo de lidar com as diversas disciplinas exige um trânsito entre diversos saberes, levando em conta que

a formação do professor de ensino fundamental I não é específica em cada uma dessas áreas de conhecimento.

Em nossa percepção ser um professor polivalente exige muito do docente, lidar com várias áreas de conhecimento sem ter formação específica em nenhuma delas exige uma formação constante sem se apegar a um conhecimento específico.

Um dos maiores desafios a serem superados nos anos iniciais do ensino fundamental está na proposição de novas metodologias, pois há muitos obstáculos a serem ultrapassados, nesse caso os livros didáticos não podem ser o único aporte do professor em sala de aula, e que essa modalidade exige muito do docente. Portanto, trabalhar com a educação geral não é uma tarefa fácil, para ser um bom professor é preciso de tempo para pesquisas e planejamento educacional.

Uma das propostas para o preparo das aulas é a utilização de recursos tecnológicos como a internet, sendo uma ferramenta que em sua maioria vem sendo utilizada sem análise adequada os materiais advindos da rede mundial de computadores, possibilitando que alguns estereótipos sejam reafirmados e propagados no âmbito escolar, em específicos na área de Ensino de História nos anos iniciais. Devido à falta de formação continuada e de tempo para os professores pesquisarem, planejarem organizarem os materiais para subsidiar as suas aulas a ferramenta mais acessível é a internet, troca de informações e materiais com colegas, às vezes um mesmo material é utilizado em todas as turmas, mudando somente a metodologia, cada professor adequa a faixa etária de sua turma.

As experiências e saberes dos alunos devem ser consideradas, a possibilidade de construção mútua de um conhecimento facilita na compreensão do ensino de História, a partir do diálogo e o conflito quando mediado pelo professores permite reflexões temporais e

favorece na construção da consciência histórica, formando sujeitos aptos a intervir e transformar a realidade em que vive. Criar alguns problemas de caráter reflexivo ajudam na desconstrução de noções de conteúdo pré-definidos que não levam em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo histórico.

As análises da prática docente através de nossa experiência trouxeram-nos a percepção de quão está sendo difícil para professoras e professores do ensino fundamental I o trabalho com esta disciplina, seus anseios e angústias estão claras nas falas desses profissionais que atuam em sala de aula. Sabem das suas responsabilidades como educadores e educadoras que compõem a base de escolarização dessas crianças, que compreende essa faixa etária, a ferramenta mais utilizada na construção de conhecimento histórico está sendo os livros didáticos, embora às vezes tenham dificuldades para compreendê-lo.

Considerações finais

Ensinar história para crianças dos anos iniciais exige que o professor desenvolva um papel fundamental, pois o ensino de história na atualidade consiste na orientação dos sujeitos para a compreensão da realidade em que vive, nesse sentido o indivíduo estabelece relação com a construção da cidadania e se reconhece como ser histórico.

Para que o ensino de história seja de fato efetivo é preciso que o professor envolva em seus trabalhos atividades que promovam reflexões em que os alunos possam através de suas análises confrontar os conteúdos, interpretar e organizar o conhecimento histórico produzido. O lúdico pode ser ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância que haja uma introdução de conceitos nas séries

iniciais, conceitos como *Tempo, Região e História* podem ser introduzidos de maneira prazerosa para a facilitação da compreensão por parte das crianças.

O desafio aqui é a conciliação entre o objeto e a construção do conceito por isso deve ser envolvido por atividades que produz motivação e que estejam relacionadas ao cotidiano, lembrando que é importante para as crianças que ainda não estão alfabetizadas, que sejam introduzidas nessa discussão a partir de atividades concretas. Segundo Hipólide (2009, p.19-20), “O interesse da criança dessa faixa etária pelo aprender desperta e motiva a reflexão, mas é uma atividade mental mais concreta e próxima da realidade imediata.” E por isso os fatos ou informações a serem trabalhados não devem estar “distantes da época ou do ambiente em que vivem.”

Referências Bibliográficas

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem na história no ensino fundamental. EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Aprendendo História: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003

HIPÓLIDE, Marcia Cristina. O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologia e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

LIMA, Marta. Aprendizagem in: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019, pp. 24-29.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria dos conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.

ENSINO DE HISTÓRIA: UMA TRAJETÓRIA CONFLITUOSA

Ronny Pyterson Romano dos Santos¹

Introdução

O presente texto tem como objetivo discutir alguns aspectos sobre o Ensino de História. A prática docente está totalmente ligada com as discussões científicas e é influenciada por uma “Episteme historiográfica” que está presente tanto na produção de material didático e paradidático, recorte de conteúdo e utilização de fontes/documentos utilizados em sala de aula. Sabe-se que toda a Cosmogonia Escolar é regida por parâmetros, métodos, regras, currículos e práticas que mudam ao longo do tempo. Os saberes historiográficos vão se emaranhando ao longo do tempo, levaremos em consideração os últimos dois séculos, isso implica na percepção de como a História está conectada e relaciona-se com o ensino. Entendemos aqui que o Brasil esteve intrinsecamente ligado com as correntes ideológicas preponderantes no mundo.

Questionar as trajetórias, possibilidades de pesquisas e metodologias demonstram como um historiador é participe de uma discussão ampla que interliga suas experiências com abordagens dos documentos/fontes. O professor de história deve perceber essas movimentações no campo acadêmico, sua renovação torna-se contínua devido a necessidade de acompanhar minimamente discussões científicas, na medida do possível produzindo conteúdo como “Professor-pesquisador”.

¹ Mestrando do Profnhistória-UNIFESSPA E-mail: ronnypyterson@gmail.com

Entender a escola como um lugar de circulação de conhecimento científico é destacar as multifaces dentro de um espaço de construção de saberes. O conjunto de práticas e conhecimentos que são gerados dentro do âmbito escolar entendemos como Cultura Escolar. Silva (2010) nos apresenta a seguinte discussão:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (SILVA, 2010, p. 10).

O conceito de Cultura Escolar citado acima, ajuda na desconstrução de qualquer lógica de linearidade que possa existir na trajetória educacional Brasileira, já que a partir das características encontradas em distintas temporalidades decodificam e evidenciam as intencionalidades de setores e Governos vigentes, como exemplo na maneira de lecionar ou nas políticas educacionais de âmbito Nacional e local. Para melhor contextualização das especificidades destacamos a características presentes no surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que influenciam e solidificam representações de personagens e temporalidades tanto no Brasil quanto em outras localidades, ainda podemos citar a radical mudança curricular na Ditadura Militar mudando a formação do professor e retirando disciplinas como História e Geografia.

Os dois períodos citados demonstram como o Estado tem um papel motivador para as mudanças significativas na atuação do professor em sala de aula, destaca-se que a partir das ações do Estado, que podem estar nas deliberações no currículo, seja pela formulação de leis e políticas educacionais ou pela atuação

de diversos sujeitos, os relacionamentos conflituosos acabam gerando transformações significativas na maneira de atuação dos professores e organização dos programas de História.

As políticas envolvendo educação no Brasil são resultados de lutas que envolvem diversos setores, sejam eles nos espaços acadêmicos ou escolares envolvendo professores e alunos. Embora as reivindicações por melhores condições e mudanças no currículo por parte de pensadores e profissionais da educação a falta de planejamento a longo prazo e de parâmetros que levem em consideração a pluralidade étnica fragilizaram o sistema educacional as disciplinas de Humanas principalmente a de História acabam ficando refém de intencionalidades dos governantes. Fonseca (2004) ao dissertar sobre a construção da História como disciplina escolar destaca:

A afirmação de identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América, onde os países recém-emanipados necessitavam da construção de um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação. (p.24)

Como percebemos na citação acima a disciplina de História é utilizada como ferramenta legitimadora de uma ideologia ou trajetória de determinado setor da sociedade, a origem da disciplina tem um caráter elitista visto a tentativa de perpetuar uma narrativa de heróis

nacionais que tem por objetivo exaltar os valores pátrios e as façanhas de um seleto grupo de indivíduos que de maneira mitológica ajudaram na trajetória de sua região ou nação. O grande problema está nos excluídos ou silenciados dos processos históricos como o exemplo da participação de indígenas, mulheres e negros na formação histórica, econômica, cultural e sociopolítica. Ainda lembramos da arqueologia na construção da Nação e sua ausência, por contraste, no Brasil, no que diz respeito à indígenas e um passado encoberto.

O ensino de História no Brasil tem sido alvo de pesquisas é envolto em diversas problemáticas no campo historiográfico denominado de História da educação, discutiremos um pouco sobre o percurso da disciplina no Brasil visto que nas mudanças educacionais são riquíssimas para demonstrarmos a rupturas, permanências e ressignificações de ideais de nação. Mudanças de paradigmas e de metodologias que acabam por influenciar a prática do professor destacamos o papel fundamental do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na formação dos parâmetros de História Nacional que perpetuaria por décadas no campo científico e escolar.

Destacamos que, a partir da reflexão sobre a trajetória da disciplina de História o professor pode criar algumas ferramentas teórico-metodológicas para lidar com problemas encontrados no cotidiano escolar, um bom exemplo está na aplicabilidade de legislações como a Lei nº 11.645/2008, essa legislação tem por objetivo a valorização da trajetória de determinados sujeitos históricos, que passaram por um processo de ocultamento de sua participação na construção da nação, seja por representações criadas ao longo de séculos de narrativas de viajantes, artistas e intelectuais ou por narrativas científicas que solidificavam uma imagem do negro e indígena de maneira estereotipa.

A historiografia clássica² por sua vez, construiu suas representações problemáticas, destacando que apesar dos avanços metodológicos das últimas décadas não é um problema vencido ou acabado, ainda por volta dos anos de 2001 foram encontrados problemas em narrativas acadêmicas como percebemos na citação abaixo:

Mesmo assim, parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos. (MONTEIRO, 2001, p.7)

As narrativas devem ser pensadas com delicadeza pelo professor em sala de aula, principalmente quando trabalha-se com povos indígenas. As reformas educacionais as vezes geram mais problemas do que soluções, um bom exemplo está na formação dos professores, devido a velocidade da implantação de novas políticas, na maioria dos casos citados ao longo do texto aplica-se a mudança, depois pensa-se na formação dos agentes.

O docente pode a partir de sua experiência, mediante uma liberdade gerada por um empoderamento de metodologias, tem ressignificado algumas

² Entendemos aqui a grande maioria da historiografia anterior a década 1970 salve as raras exceções.

mudanças institucionais e políticas, embora o Estado impor as suas vontades, zonas de liberdade são geradas a partir de uma processos de interação entre aluno e material didático/paradidático, aluno e professor, professor e comunidade escolar, gerando uma produção de um conhecimento epistemológico do conhecimento escolar. A própria apropriação do professor de uma epistemologia do conhecimento histórico, ligada à sua prática escolar, produz um conhecimento de perspectivas e metodologias locais um saber que diverge do modelo tradicional.

Ensino de história uma breve trajetória

O surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838 tinha como finalidade a construção de uma História Nacional, em que tivesse um caráter unificador e baseada em uma discussão científica que envolvia paradigmas nacionais e internacionais, ao olhar para essa construção não podemos esquecer que os autores brasileiros como Sergio Buarque de Holanda que demonstra seu interesse na discussão de nação. A preocupação do Estado objetiva a criação de um identitário nacional, por diversas temporalidades percebemos as intencionalidades no âmbito educacional, seja na implantação de mecanismos de repressão ou na mudança curricular como exemplo na construção das disciplinas Instrução Moral e Cívica interligada ao ensino de História.

A introdução da disciplina de História no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, tem papel fundamental na formação curricular do período, visto que o mesmo foi a base de implantação e ou sistema escolar brasileiro disseminando entre as elites brasileiras uma representação de nação que legitimava os que detinham o poder político, econômico e cultural.

A educação no Brasil no âmbito da História enquanto disciplina escolar é fruto de diversos modelos educacionais, que ao longo dos séculos tem construído um processo de ensino-aprendizagem nacionalista e cívico, envolto de normas, padrões e parâmetros religiosos de matrizes judaico-cristã, provavelmente, porém ainda com espaço para discussão são decorrentes de vestígios do ensino doutrinador desenvolvido pelos padres jesuítas no período colonial.

A tentativa de reformas e mudanças foram pensadas e implementadas em diversos períodos, como a Reforma de Capanema. No período em que Vargas (1930-1945) esteve no poder o caráter nacionalista como ferramenta de embate com forças regionais durante a Primeira República, ferramentas como o rádio, propaganda impressa e parâmetros educacionais ajudaram o governo na construção de uma Consciência Nacional. Minar as forças das oligarquias agrárias regionais mediante a construção de um sentimento de pertencimento e união facilitaria a implementação de políticas governamentais inclusive parâmetros para uma modernização que facilitaria a industrialização do Brasil.

Durante anos de Era Vargas, a criação de Ministérios e Departamentos facilitariam na propagação da ideologia do Estado, além da criação do DIP, Ministério da Educação e Saúde Pública as reformas educacionais que resultaram na criação de programas curriculares que a grosso modo tinham por objetivo exaltar o nacionalismo. Uma delas em que podemos destacar foi em 1931 de Francisco Campos, uma das características foi a centralização das políticas educacionais, os parâmetros nesse referido momento partem agora de cima para baixo. O Governo Nacional ditaria as políticas educacionais em âmbito nacional, ou seja, a diversidade de parâmetros formulada por cada Estado agora passa a ter um sentido único. “Essa centraliza-

ção significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais.” (Fonseca, 2004, p. 52).

Podemos afirmar que agora a história do Brasil tem papel fundamental dentro da historiografia Brasileira, entretanto não podemos desvincular da formação de professores que tem sua capacitação baseada pela ciência produzida pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Mudanças de paradigmas e parâmetros sempre geram problemas e embates resultando em outras reformas destacamos a de Gustavo Capanema, em 1942, que “[...] restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica” (Fonseca, 2004, p. 53).

Ressaltamos aqui que apesar da preocupação de Vargas com a representação dos Indígenas seja a partir do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e a criação do Dia do Índio, as reformas privilegiavam uma história de heróis brancos, ainda por mais que a participação dos indígenas e negros ganhassem forma no processo de formação/construção da sociedade/nação brasileira, seu papel nesse enredo era de meros coadjuvantes como influências na cultura e vocabulário brasileiro. Em suma os interesses políticos no desenvolvimento dos currículos e na formação da disciplina de História no Brasil estava alicerçada de um caráter nacionalista com objetivo de formar um específico cidadão segundo as ideologias do Estado

Já no período da ditadura civil-militar (1964-1985) a luta por liberdade de expressão e a repressão por parte do estado moldou as políticas educacionais do período, à disciplina de História continuou com um teor conservador baseando-se em uma história tradicional pautada na formação de indivíduos em-

briagados em um sentimento patriótico e nacional, por parte do estado uma tentativa de definir o lugar na sociedade cumprindo com seus deveres perante o Estado e sua comunidade.

Vejamos aqui que mais uma vez teremos “mudanças” curriculares, já que o regime militar promoveu reformas no sistema de ensino da época, sua ideologia agora pautada por tendências oriundas da Escola Superior de Guerra do Exército Brasileiro. Segundo Fonseca (2003), “o regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país” (p. 55), como percebemos na citação por mais que o Estado proponha mudanças curriculares permanências acabam por perpetuar no ensino, existe vários universos educacionais, cada escola, sala e região ressignifica as mudanças podendo assimilar ou não as políticas propostas pelos governantes.

Embora a força imposta pelo Estado visto que mudanças estruturais imprimem uma violência significativa, exemplo do surgimento das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Orientação Social e Política Brasileira (OSPB) e a extinção das disciplinas de História e Geografia agora unificadas na Estudos Sociais, essas disciplinas só ressurgiram décadas depois já no período democrático na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Vejamos que a qualidade na formação dos professores e comprometida visto que para suprir as necessidades curriculares das disciplinas de Estudos Sociais, EMC e OSPB desenvolve-se Licenciaturas Curtas.

Podemos afirmar que assim como a academia em determinados setores militavam por liberdade para produzir ciência de qualidade, no âmbito escolar havia um anseio por mudanças, novas possibilidades e novas bandeiras que surgiram somente com a rede-

mocratização e novos parâmetros curriculares, embora luta por melhores qualidades de ensino destacamos que em diversas temporalidades aqui citadas a Escola nunca esteve dissociada das discussões acadêmicas e políticas vigentes

Considerações finais

A partir de um olhar sobre algumas reformas realizadas no Ensino de História, percebemos a importância da historiografia na prática do professor em sala de aula, percebe-se que ao longo do tempo as políticas educacionais no Brasil geraram problemáticas, disputas, representações e intencionalidades que influenciaram toda a cosmogonia escolar. Percebemos que discussões de âmbito nacional dialogaram com especificidades locais, conectando distintas regiões com discussões globais, análise de documentos, currículos e legislações. As legislações citadas ao longo do texto são frutos de políticas públicas, movimentos sociais, revoltas e experiências adquiridas ao longo de mudanças estruturais.

A história da disciplina História no Brasil, demonstra como é de suma importância o ensino de sua trajetória para os novos professores, visto que suas metodologias e práticas de ensino são fruto de uma trajetória histórica envolta de representações, rupturas e continuidades. Em suma ao propor uma reflexão sobre a trajetória do Ensino de História nas últimas décadas é se situar em uma discussão sobre os rumos da disciplina no território Brasileiro, visto que nos últimos anos a disciplina tem passado por mudanças significativas, a perda de carga horária e os constantes discursos negativos por parte de lideranças políticas, demonstrando que o Estado continua com a disciplina de História em foco.

Referências Bibliográficas

AARÃO, Daniel. Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas, Revista Brasileira de História, v.18, nº. 36, 1998, p.103-114.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, José Roberto; PINTO, Valmir Flores. 50 Anos da Lei Nº 5.540/68 da Reforma Universitária. Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH, v. 1, n. 1, Jul-Dez, p. 429-446, 2018.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Rev. bras. Hist., São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Ago. 2020.

MONTEIRO, John M. Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Campinas: Tese de Livre Docência/UNICAMP, 2001.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010

UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA ESTADUAL CORINTHO BORGES FAÇANHA, TEFÉ-AMAZONAS, 2020

Amanda Thamara da Silva Ferreira¹
Adriana Nonato Braga²

Introdução

Com toda a crise gerada pela pandemia, as aulas que quando eram presenciais já apresentavam grandes dificuldades, com a mudança para a aula remota as dificuldades só somaram para agravar a situação.

A troca da aula presencial pela aula remota teve que ser feita rapidamente e com isso as escolas, os professores e os alunos tiveram que se adaptar a essa nova realidade em pouco tempo. Também temos que acrescentar a essa lista as famílias dos alunos e dos professores, pois assim como é difícil para os alunos estudar em casa sem o professor presencialmente, também há dificuldade para os professores em ter que preparar e ministrar as aulas de sua residência, tendo em vista que o ambiente não é adequado para isso.

As dificuldades não afetam apenas os alunos, os professores também sofrem com todas essas mudanças que os faz enfrentar mais responsabilidades e lidar com mais cobranças, principalmente porque não foram preparados para a dinâmica das aulas remotas, não tiveram nenhuma preparação ou auxílio para isso.

Ter computador e acesso à internet, apesar de ser fundamental, não é o suficiente para o trabalho dos

¹ Acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em História, na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, no Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST; E-mail: amandathamara1999@gmail.com

² Acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em História, na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, no Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST; E-mail: adriananonato2014@gmail.com

professores nesse momento, fazendo-se necessária uma capacitação para estes profissionais, que os ensine, por exemplo, a usar adequadamente os equipamentos tecnológicos bem como outras tecnologias digitais.

Um dos desafios centrais está ligado com a obtenção de dispositivos como, por exemplo, computador, celular, tablet, e o acesso à internet de qualidade. O Brasil é uma das nações com maior desigualdade social, na qual a maior parte da riqueza está nas mãos de uma minoria enquanto a maioria da população vive em grande pobreza. Essas desigualdades ficaram ainda mais expostas durante a pandemia.

O estágio é de suma importância para a formação de futuros professores, tendo em vista que este estabelece uma articulação entre a teoria e a prática e é a partir dele que o graduando tem a primeiro contato com os alunos como educador. Essa convivência é enriquecedora, pois o estagiário pode observar o ambiente escolar e o comportamento dos indivíduos que fazem parte desse ambiente e isso auxilia na sua capacidade de refletir sobre sua própria prática e a do professor para que futuramente na profissão de educador tenha características reflexivas e críticas.

Se em um cenário “normal” de aulas presenciais essa experiência adquirida no estágio já se faz necessária para a formação de futuros professores, no momento atual que vivemos diante de uma pandemia que ocasionou nas aulas remotas o estágio ganhou um status de maior importância, pois durante as aulas remotas ficaram visíveis as dificuldades que tanto professores quanto alunos estavam enfrentando com a nova realidade das aulas à distância.

Então, ao longo do período do estágio, se pode notar o esforço do professor para fazer chegar aos alunos os conteúdos e atividades, porém apesar de todo seu empenho haviam barreiras que dificultavam seu

trabalho, dificuldades essas que estavam além de seu alcance, tais como a falta de condições dos alunos que não tem acesso a celular, notebook e internet que são meios essenciais para a interação nas aulas online, essa interação com o professor é importante para que os alunos tirem suas dúvidas e compreendam o conteúdo, pois sem a compreensão correta do conteúdo não há o aprendizado.

Um breve relato de experiência durante o estágio supervisionado na Escola Estadual Corinto Borges Façanha, Tefé-Amazonas, 2020.

A pandemia ocasionada pelo COVID 19 impactou o mundo causando mudanças na saúde, política, educação, economia, na sociedade em geral. No Brasil expôs as desigualdades que ficaram ainda mais evidentes, a saúde foi o setor que ficou em maior evidência a princípio, no entanto com o decorrer dos dias vimos outros setores sendo atingidos.

O ensino foi altamente impactado, pois, por medida de segurança as aulas tiveram que ser suspensas rapidamente para evitar aglomeração de pessoas e com isso a contaminação pelo novo vírus, essa paralisação causou uma crise sem precedentes na educação. Segundo o relatório do Banco Mundial, mais de 1,5 bilhões de alunos ficaram sem estudos presenciais em 160 países.

Há vários desafios relacionados à educação e com o momento atual em que vivemos em meio à pandemia do COVID19, esses desafios aumentaram expondo a fragilidade da educação pública que teve que encontrar novos meios para que os alunos tenham acesso aos conteúdos que anteriormente eram ministrados em sala de aula.

A alternativa encontrada pelos educadores foi através do ensino remoto, ou seja, à distância. Nesse

novo método de ensino os conteúdos e aulas são disponibilizados aos estudantes por meio digital, seja por plataformas online ou redes sociais.

Olhando de longe, as aulas à distância parecem uma ótima alternativa e realmente seriam se não fossem pelas desigualdades sociais dos alunos e a falta de comprometimento dos governos com a educação, e isso fica claro quando nos aprofundamos na realidade das escolas públicas e dos alunos que estudam nelas. A falta de estrutura das escolas é nítida e isto compromete o ensino.

[...] apesar de todos os esforços empregados nestas ações, os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação. A pandemia evidenciou e lançou holofotes sobre as desigualdades, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento a educação - no caso específico do Brasil, fazendo valer o que rege a Carta Magna do País, que garante o acesso igualitário à educação como direito social. (RICCI; VIEIRA, 2020, p. 02-03).

Quando pensamos no ensino em meio à pandemia, que de uma hora para outra; de maneira brusca, teve que se adaptar às aulas remotas que exigem uma preparação e equipamentos que não são disponibilizados pela escola, percebe-se que os desafios serão enfrentados tanto pelos estudantes, quanto pelos professores.

Assim, um dos primeiros desafios é a falta de preparo dos professores para lidar com esse novo método de ensino, a grande parcela dos educadores em redes de escolas públicas situadas em municípios e comunidades, não possuem habilidade para usar de recursos digitais e recursos tecnológicos, pois os mesmos não tiveram preparo para isso, sua experiência é apenas em sala de aula, de maneira convencional e em alguns casos, tradicional.

A falta de capacitação e o pouco tempo que estes profissionais tiveram para se adaptar a esse meio digital, juntamente com a pressão que vem para que forneçam tudo que é solicitado em um determinado tempo, sendo que muitas vezes o educador não tem sequer os meios tecnológicos para produzir o conteúdo e fazê-lo chegar até seu aluno, toda essa situação faz com que o ensino se torne algo estressante para os educadores e isso pode conseqüentemente diminuir muito a qualidade do ensino oferecido, o que é um grande problema, por isso o melhor seria que fosse oferecido curso de capacitação para que os professores estivessem mais bem preparados para essa nova realidade.

Outro ponto é a falta de estrutura das escolas públicas que em grande parte não tem condições de oferecer qualquer suporte aos estudantes e aos professores, ao contrário de muitas instituições de ensino privadas que com algumas modificações continuaram suas aulas normalmente, só que de forma remota, enquanto que em instituições públicas as aulas permaneceram paralisadas, o que é extremamente prejudicial para o aprendizado dos alunos, toda essa situação deixa ainda mais evidente as diferenças sociais.

[...] cabe à escola, neste momento, provar que suas estruturas não são tão rígidas, e que a palavra de ordem é a flexibilidade, por meio de projetos adaptados à situação, envolvendo a leitura de bons livros, filmes, situações de aprendizagem vinculadas à experiência social de isolamento e enfrentamento de uma pandemia mundial, questões que independem de um currículo rígido, demonstrando às escolas que os desafios às crianças são de outra ordem. (RICCI; VIEIRA, 2020, p. 03).

Além de todos os pontos citados acima, ainda tem a questão de que grande parte dos alunos não tem acesso a recursos como celular, computador e inter-

net que são meios essenciais para que possa acessar as aulas e os conteúdos, o que acarreta na deficiência do aprendizado desses indivíduos ou até mesmo na sua evasão escolar. Segundo dados da UNICEF, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Isso corresponde a cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária.

Quem também tem papel fundamental nesse momento são os pais e familiares, que precisam estar ainda mais presentes na vida escolar dos seus filhos para fazer aquilo que os professores não podem no momento, dar apoio e auxílio presencial em seus estudos. Por mais que o ensino a distância seja a solução atual para que as aulas não parem totalmente, esta medida não contempla a todos os alunos e gera uma desigualdade de ensino que deve ser reparada o quanto antes para não prejudicar ainda mais os estudantes em situação de vulnerabilidade.

Tem que haver uma colaboração dos governantes para que tornem o ensino mesmo em tempo de pandemia acessível a todos, sem distinção de cor ou classe social, como é garantido na constituição.

A educação é direito de todos. As cidades situadas no interior ainda fazem parte de uma realidade completamente diferente, pois, na maioria dos casos não possui sinal de internet ou o alcance do mesmo encontra-se insatisfatório, bem como o telefone (fixo e celular), na qual seu acesso é para poucos, desta forma, a possibilidade de comunicação acessível irá girar em torno de serviço de rádio local, que transmitirá informações da escola e até mesmo podendo utilizá-lo para ministrar aulas, logo, ocorrerá um amplo aproveitamento do uso desse meio de comunicação utilizado pela escola durante esse momento de crise.

Além disso, as atividades remotas mediadas por tecnologia vão além da existência de um aparelho celular disponível, na medida em que o pacote de dados também demanda disponibilidade financeira, nem sempre prioritária diante de tantas necessidades prementes e primárias.

Então, percebe-se que as políticas educacionais no Brasil são frágeis, se desmoronam diante da necessidade de fechamento das instituições de ensino. Vejamos:

As políticas sociais são inequivocamente a extensão, de forma reduzida, das transformações ocorridas na estrutura produtiva e nos direitos sociais do país. Ou seja, percebe-se, historicamente, o nítido descompasso entre os que estipulam os direitos sociais e a abrangência das políticas sociais, em termos de atendimento” (REIS, 2000, p. 38).

No momento atual, muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem ensinar via EaD, dado que, há diferenças entre as famílias e classe social.

Contudo, as mudanças e incertezas, associadas às restrições de mobilidade da população, as demandas e expectativa que recaem sobre o corpo docente aumenta cada vez mais, trazendo sentimento de insegurança, ansiedade e medo.

Ensino a distância na cidade de Tefé

Ensinar história é totalmente diferente de fornecer uma informação sobre o passado. É abrir a criança, a seguir o adolescente, para um mundo sem cessar mais vasto, no interior de que se situa. O mundo físico e as suas leis, o mundo social e as suas regras, o espaço e as suas dimensões, o tempo e o seu relevo: eis algumas realidades a que a criança se abre, pouco a pouco e penosamente, durante a sua formação, e que, em compensação, penetram no campo da sua consciência. (DUBUC, 1976, p. 42).

As redes de ensino públicas e particulares de nível fundamental, médio e superior não pararam, tiveram que se adaptar ao distanciamento social, diante disso, o estágio supervisionado da Universidade do Estado Do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superior de Tefé (CEST), no curso de Licenciatura de História, ocorreu de forma remota, na Escola Estadual Corinto Borges Façanha localizada na Estrada do aeroporto, número 1329, no bairro São Francisco, CEP: 69470-000, no município de Tefé-Amazonas; dispendo das discentes: Amanda Thamara da Silva Ferreira e Adriana Nonato Braga, cursando o 6º período da disciplina Estágio Supervisionado em História I, orientada pela professora Cristiane da Silveira, e o professor Reison Frazão que foi o professor supervisor do estágio na escola, durante os meses de agosto até novembro, foi acompanhado durante essa trajetória as turmas do 7º ano matutino, “1”, “2” e “3”, contendo ao todo 105 alunos.

Deste modo, diante à atual pandemia que nos encontramos, as aulas sucederam de forma remota, sendo utilizado em grande escala o aplicativo do whatsapp, pois é uma plataforma que pode ser instalada tanto no celular como no computador, na qual se pode mandar mensagens, áudios, imagens, vídeos, chamadas de vídeos e ligação, assim como mandar documentos em diversos formatos, nele inclui; pdf e word. Esse aplicativo foi escolhido por ser multifuncional e gratuito, no entanto, para utilizá-lo precisa ter acesso à internet.

Essa ferramenta de comunicação vai ligar o aluno ao professor, assim as atividades do estágio se desdobraram para dar apoio tanto ao aluno como ao professor. Logo, será apresentado um relato de experiência durante o período de estágio.

Quando se deu início ao estágio, os alunos já se encontravam familiarizados com a dinâmica que

envolvia mandar o conteúdo e em seguida a atividade ou avaliação, sendo deixado um espaço de tempo para dialogar sobre as dúvidas, no primeiro momento, pudemos perceber que uma pequena parcela de alunos não acompanhavam a disciplina, alguns por falta de conectividade e por aparelhos celular tanto o seu próprio, como de seus pais ou membros familiares, outros pela falta mobilidade, visto que todos os conteúdos da disciplina, assim como as avaliações e atividades se encontra disponível na secretaria, com isso, poucos foram aqueles que não acompanham a disciplina regularmente.

Logo, as atividades passadas pelo professor sempre possuíam um texto de apoio, que continha uma linguagem maleável e imagens ilustrativas o que é um ponto positivo, já que os alunos tiveram que realizar essa leitura sem a supervisão presencial do professor, em que eram enviados pelo whatsapp e deixada na secretaria da escola.

Os alunos eram orientados pelo professor a ler o texto e depois da leitura mandar suas dúvidas, em que, as estagiárias os auxiliava, diante as dúvidas dos alunos esclarecendo e respondendo, foi desta forma que contribuímos e colaboramos com o ensino, presenciando o desdobramento desta dinâmica diante as aulas remotas, as dificuldades que tanto o professor quanto os alunos estão enfrentando, como por exemplo, o problema de acesso a internet que por vezes, dificulta a interação nas aulas.

Normalmente, as atividades possuíam questões dissertativas e optativas, em um nível elaborado, se tem como exemplos, as questões de verdadeiro ou falso e perguntas, nas quais tem que ler um trecho de um texto e indicar quem o falou ou apontar qual personagem se identifica com aquela linha de pensamento.

Em relação às entregas das atividades, o professor marcou somente para quando os alunos retornarem para as aulas presenciais, por esse motivo não temos como avaliar o desempenho dos alunos diante as atividades, conseguimos interagir com eles somente sobre o conteúdo e percebe-se que grande parte dos alunos foram muito participativos fazendo perguntas e expondo suas dúvidas.

Todavia, é perceptível que o uso do aplicativo tem pontos positivos e negativos, o professor deve mediar diante aos alunos, tentando dar o seu melhor e ficar disponível no decorrer das aulas. A utilização desta ferramenta de auxílio é fundamental perante o contexto que nós vivenciamos, pois é um dos meios de comunicação mais utilizados, pois conseguimos ministrar o conteúdo diante ao aluno, com isso um tripé entre o professor, o aluno e o saber se formará e pode se consolidar. Então, observa-se que é fundamental sempre o educador fazer uma análise sobre a sua ferramenta, porque é através dela que se desbrava o repasse do conhecimento.

Conclusão

O que ficou visível é que a desigualdade no Brasil é muito forte, sabe-se que as desigualdades sempre existiram, o que aconteceu foi que a pandemia escancarou essas diferenças deixando-as em maior evidência. As desigualdades são diversas, desigualdade de recursos, de condições para estudar, e é claro que isso afeta a educação.

A princípio a tecnologia foi vista como um meio de “salvar” a educação, já que esta permitiria a continuidade das aulas em meio à quarentena e a pandemia, no entanto em pouco tempo já se pode perceber que não era assim, a realidade mostrou que

para muitos a aula remota não era viável por diversos fatores.

Para que a aula remota se tornasse plausível para grande parcela dos estudantes seria necessário que os mesmos tivessem acesso a internet de qualidade bem como a equipamentos tecnológicos, para então poder acompanhar as aulas. Mas como esperar que esses indivíduos tenham esses meios por conta própria quando lhes falta o básico para viver, como alimento e saneamento.

Com a suspensão das aulas presenciais surgiu a preocupação de como seria feito o estágio, que é um componente indispensável nos cursos de licenciatura. No estágio nas escolas é esperado dos estagiários que usem de alternativas criativas no ensino, a fim de melhorar a experiência do processo de ensino-aprendizagem, então em meio ao momento novo que estamos passando na educação buscamos viabilizar o ensino através dos meios digitais, buscando nos adequar a nova realidade do ensino remoto com o objetivo de ajudar os alunos e garantir na medida do possível o seu aprendizado.

Em nossa experiência durante o estágio ficou evidente que mesmo com os esforços dos professores, uma parte dos estudantes não está conseguindo ter acesso às aulas remotas por diversos motivos, então a alternativa pensada para lidar com este problema foi usar material impresso, assim os alunos poderiam ir até a escola e pegar as atividades e conteúdos, também foram usados outros meios como os canais de TV aberta e a rádio, ainda assim é difícil saber se esses meios estão realmente ajudando os alunos.

Não há dúvidas que a educação foi fortemente afetada e que dificilmente o ensino que está sendo perdido pelos alunos será restabelecido, o déficit gerado neste período ficará marcado na vida dos estudantes e na história do mundial.

Referência Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo ministro começa a mudar o ensino médio. MEC – Governo Federal, 20 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71211-homologacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-pelo-ministro-comeca-a-mudar-o-ensino-medio?Itemid=164>>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

DUBUC, Alfred. História e cultura, ou defesa do ensino de história. In: DUBUC, Alfred. A história e seu ensino. Tradução de Gustavo de Fraga. Coimbra: Almedina, 1976.

EVOLUA. Desafios da Educação em tempos de pandemia da Covid-19. In.: Ensino Interativo [S.I], 18 de junho de 2020. Disponível em: <<https://ensinointerativo.com.br/desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-da-covid-19/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

NOGUEIRA, Olavo Filho. (ABRIL de 2020). Ensino a Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19. In.: Todos Pela Educação [S.I].https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=. Acesso em 21 set. 2020.

NOGUEIRA, Olavo Filho. (MAIO de 2020). O Retorno às Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19. In.: Todos Pela Educação [S.I]. Publicado em 06 mai. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-covid-19/>. Acesso em 21 set. 2020.

REIS, Carlos Nelson. Capitalismo, Direitos Sociais e Políticas Sociais no Brasil: algumas notas exploratórias. In: FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). Entre caridade, solidariedade e cidadania: história comparativa do serviço social Brasil/Alemanha. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

RICCI, Maike Cristine Krezschmar.; VIEIRA, Leticia. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. In: OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA editorial de abril/2020: oemesc, 2020.

SOMOS DOUTRINADORES? OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS DISCURSOS DESLEGITIMADORES DO OFÍCIO

Francisco Júlio Sousa Ferreira¹

Considerações iniciais

A partir da publicação, no jornal O Globo, de três artigos² de autoria do jornalista Ali Kamel³ – diretor de jornalismo deste Jornal, intitulados: “O que ensinam as nossas crianças” (18/09/2007); “Livro didático e propaganda política” (02/10/2007) e “Efeitos didáticos” (16/10/2007) os debates acerca dos conteúdos dos livros didáticos, dos conteúdos das aulas de história e da orientação política ou ideológica dos professores ganhou considerável espaço nas mídias, especialmente em sites, blogs, redes sociais e por meio de artigos e editoriais publicados de forma digital em sites de veículos jornalísticos de relevante circulação nacional. De outra forma, estes debates já aconteciam na grande mídia muito antes de 2007, com a publicação de diversas reportagens, editoriais e entrevistas abordando a qualidade dos livros didáticos, seus autores e seus usos pelos docentes em sala. No entanto, representando o jornal O Globo um importante veículo de circulação nacional, este tema foi potencializa-

¹ Mestre em Ensino de História – Universidade Regional do Cariri (URCA).
Professorjulioferreira@gmail.com

² Disponíveis em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/index.php>

³ Ali Kamel nasceu no Rio de Janeiro em 1/1/1962. É diretor geral de Jornalismo e Esporte da TV Globo. Formou-se, em 1983, em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, em 1984, em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Trabalhou na Rádio Jornal do Brasil, na revista Afinal, na revista Veja e no jornal O Globo, de onde saiu em 2001 como seu diretor-executivo.

Fonte: <http://www.alikamel.com.br/autor/index.php>

do, ainda mais por ter publicado editoriais do próprio diretor de jornalismo da instituição. Assim, outros tantos profissionais das mais diversas áreas de conhecimento também se manifestaram no sentido de repudiar especificamente um livro didático, intitulado, “Nova História Crítica” utilizado no ensino médio, de Mário Furley Schimdt⁴, livro aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2005”. A principal crítica feita por Ali Kamel refere-se à distorção de conceitos e interpretação de sujeitos históricos. Para Kamel, o livro “Nova História Crítica” apresentou-se maniqueísta e ainda pior, fazia elogios ao Líder da China Comunista Mao Tsé Tung, chamando-o de “grande estadista” o que na visão de Kamel não pode ser tolerado, pois, esta ação representa uma clara manifestação de doutrinação política-ideológica de cunho comunista. Para incrementar ainda mais as discussões a respeito deste tema o autor do livro “Nova História Crítica” não possuía nenhuma formação específica para a escrita de livros didáticos e tão pouco era historiador, o que na visão de Kamel agrava ainda mais a situação. Ali Kamel vai além quando afirma que em outro livro de História do 8º ano, dessa vez o material do “Projeto Araribá”, também usado em muitas escolas públicas naquele contexto, havia notória propaganda político partidária realizada pelo governo federal, na época chefiado pelo Partido dos Trabalhadores, cujo ministro da Educação era Fernando Haddad⁵. Kamel apon-

⁴ Mario Furley Schmidt é professor, escritor e enxadrista. Iniciou os cursos de engenharia e filosofia na UFRJ, porém, não os concluiu. Mesmo não sendo historiador escreveu o livro “Nova História Crítica” que foi aprovado pelo Ministério da Educação.

⁵ Possui graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Economia pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996). É Professor Doutor do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Professor do Insper. Foi Subsecretário de Finanças do município de São Paulo (2001-2003), Assessor Especial do Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (2003 -2004),

ta que, de forma deliberada, o livro faz propaganda político partidária ao trazer um texto que explica o programa “Fome Zero” e o colocava com uma salvação para o povo brasileiro atrelando-o, obviamente ao governo do PT. Em relação à ação docente temos uma prática discursiva, publicada no dia 26 de julho de 2016 o artigo intitulado: “A vergonhosa doutrinação nas escolas: mais um vídeo de professor doutrinador” publicado no site do Instituto Liberal e de autoria de Thiago Kistenmacher, que descreve um caso de doutrinação, segundo o autor:

Há dois dias circula nas redes sociais um vídeo com a fala de um professor doutrinador. O vídeo foi publicado por uma estudante e reforça o debate em torno da doutrinação em sala de aula que, apesar de cansativo, é profundamente necessário, dado que existem sujeitos mentindo sobre sua existência. Tal como escrevi em um texto anterior, só os doutrinadores negam a doutrinação e aqueles que de fato não enxergam são os mais aguerridos. (INSTITUTO LIBERAL, 2016, s/p).

O site faz a transcrição do vídeo publicado na internet, vejamos:

Segue a transcrição do que o professor diz: “Da mesma maneira que aconteceu em 37, a classe trabalhadora, no caso, vocês, né, estão completamente alijados e alienados do que aconteceu. Apenas a classe média, branca, é quem foi à rua vestido de camisa do Brasil querendo que o governo fosse deposto. Mas é porque a classe média que foi à rua, galera, tava insatisfeita com o fato de pobre tá pegando avião no aeroporto [...] com o fato de ter mais negro e gente de periferia dentro de universidade. Gente da origem de vocês. A classe média que foi à rua [...] tava insatisfeita porque pobre tava financiando carro. Infelizmente,

Secretário Executivo do Ministério da Educação (2004 -2005) e Ministro da Educação (2005-2012). Foi Prefeito da cidade de São Paulo (2013-2016).

como a gente tem uma sociedade de analfabetos políticos, as pessoas não se deram conta disso [...] devidamente manipuladas pela Globo.” (INSTITUTO LIBERAL, 2016, s/p).

Temos a partir das fontes citadas acima um campo de disputas discursivas, onde diferentes interesses propõem suas estratégias, suas ações por meio dos discursos. Neste momento, portanto, cabe-nos recorrer a análise dos discursos. Acima exemplificamos alguns casos que compõem uma ampla demanda de construção e disseminação de práticas discursivas. Veremos adiante como estes discursos se constituem – suas características basilares – e sua forma de operação nas mídias.

Deslegitimando o ensino de história: como operam os discursos?

No campo da análise do discurso (ORLANDI, 2015) afirma que práticas discursivas são opacas, densas, turvas, sendo necessário observar o contexto de criação e enunciação. Observar através delas, ver além das frases, atentar para os aspectos da língua e das ideologias. Os discursos dizem muito mais do que aparentam dizer. Nessa lógica, “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15). Nos discursos supracitados na introdução deste texto é preciso realizar este exercício, observar os criadores e suas intencionalidades. Pensar, como afirma (CERTEAU, 2012), no lugar social de criação dos discursos, ver de onde falam seus atores.

O discurso desvela o cotidiano, traz à tona as intencionalidades e as relações de poder. Para (FOUCAULT, 2014, p. 08-09) “em todas as sociedades exis-

tem discursos que são controlados, selecionados e redistribuídos por procedimentos que tem por função construir/manter poderes e perigos, dominar”. Da mesma forma, os discursos veiculados nas mídias e aqui citados pretendem algo. Foucault (2014) ainda alerta sobre os procedimentos de interdição dos discursos, locais onde, para ele, a “grade é mais cerrada”, cujos temas de cunho sexual e político quase não podem ser trabalhados, pois quase não há espaço para escapar, por entre as brechas da grade, de suas prisões discursivas. Assim se disseminam os discursos relativos aos livros didáticos e aos professores, estes não devem comentar assuntos “tabus”, no caso dos artigos de Ali Kamel e do vídeo que circulou na internet com a fala, supostamente doutrinadora, do professor de História e transcrito no site do Instituto Liberal. Compreendendo este contexto, Maingueneau (2015, p. 25) também aponta observações importantes sobre os discursos. Para ele o discurso é uma forma de ação, “pois considera-se que falar é uma forma de ação sobre o outro”, e como tal influencia o cotidiano, ou seja, é uma ação de mudança. Observamos isso com as reverberações proporcionadas pela disseminação dos discursos deslegitimadores relativos aos livros e ao ensino de história. Indo além, o autor também pondera que o discurso constrói socialmente um sentido, “ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido, é certamente, obra dos indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 29). Temos então a possibilidade de compreender que, neste texto, os dois discursos selecionados – o de Ali Kamel e do Instituto Liberal – carregam as suas intenções, ambos fazem questão de deixar explícitos seus pensamentos neoliberais, defensores de um Estado míni-

mo e, acima de tudo, um Estado que deve combater o socialismo. Observa-se, nestes discursos, a defesa do sistema econômico liberal e o ataque às ideias socialistas deslegitimando, ao mesmo tempo, as práticas discursivas dos professores e dos livros didáticos. Dessa forma Durval Muniz de Albuquerque Júnior se refere aos discursos e pronunciamentos como importantes “por implicarem uma intervenção pública de alguém, uma saída a cena de personagem que, com suas palavras, pretende causar algum tipo de efeito, algum tipo de acontecimento” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 225). Nesse sentido, os discursos interessam aos historiadores e, foram aqui colocados com uma possibilidade para a pesquisa sobre o ensino de História e os livros didáticos. Nessa construção discursiva que se estende nas mídias, especialmente as digitais, é possível evidenciar um caminho trilhado, um percurso discursivo, afinal os discursos possuem uma estratégia e um objetivo. Portanto, “todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais partilha enunciados, conceito, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 225).

Como primeira característica, os discursos apresentam uma ideia. São assim chamados por possuírem um conteúdo. Algo que é dito e não dito. Uma mensagem, um modelo de pensamento, uma forma de comportamento, padrões linguísticos, uma ideia política, social ou econômica. Para nossa escrita, as ideias consideradas serão aquelas que tentam deslegitimar o ensino de História, especificamente a sua função social. As ideias pressupõem uma subjetividade, toda ideia carrega em si uma temporalidade. O pensamento que será transformado em discurso pressupõe uma escolha e, toda escolha, por mais objetiva que possa ser, está ligada à uma que lhe é anterior, por vezes inconscientes.

Agora, sabemos a lição na ponta língua. Os ‘fatos históricos’ já são constituídos pela introdução de um sentido na ‘objetividade’. Eles enunciam, na linguagem da análise, ‘escolhas’ que lhe são anteriores, que não resultam pois da observação – e que não são nem mesmo ‘verificáveis’, mas apenas ‘falsificáveis’ graças a um exame crítico. A ‘relatividade histórica’ compõe, assim, um quadro em que, sobre o fundo e uma totalidade da história, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais [...]. (CERTEAU, 2015, p. 48-49).

Como segunda característica os discursos apresentam uma estrutura, uma ordem própria, um corpo. Precisam de um arcabouço, necessitam de uma base teórica que determine seu caminhar dentro do percurso. Esta estrutura fornece ao discurso credibilidade, desta forma assume a condição de uma ideia válida.

Uma regularidade, esta é a terceira característica da prática discursiva. Precisam estar ativos, disseminados e comentados, ressignificados. É preciso estar em evidência, no caso das mídias sociais, as postagens e comentários sobre o ensino de história são feitos e refeitos diariamente. A regularidade possibilita ao discurso ocupar um lugar de fala - o discurso fala a alguém -, com sua posição tomada e confirmada pelo constante aparecimento, a regularidade permite ao discurso participar das disputas por espaço, no final, toda prática discursiva representa uma disputa.

A quarta e última característica marcante das práticas discursivas é o projeto. Estes exalam seus objetivos. O analista do discurso – neste caso o historiador – entende que os discursos trazem consigo uma forma de pensamento, um modelo de sociedade que se quer construir. Este modelo estará associado ao grupo que o dissemina, carregando suas expectativas e frustrações. O projeto, desta forma, carrega o ponto final do discurso, onde se

quer chegar, que tipo de ideia, de sociedade, de ensino ou de educação parece a ideal.

A análise do discurso considera que a linguagem não é transparente. É opaca, densa, turva, e o fato de atravessá-la com a análise discursiva “não visa somente encontrar um sentido do outro lado. O assunto que ela coloca é: Como este texto significa?. (ORLANDI, 2015, p. 16).

À medida que produzem são afetados pela prática que acabaram de construir e, ao mesmo tempo, apesar de produzirem os discursos, os produtores não têm controle sobre como a prática discursiva afetará as pessoas. “Daí a definição de discurso: o discurso é o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20).

Para realizar a análise discursiva o historiador deve entender a conjuntura intelectual da análise do discurso, isto é, “tendo como fundamental questão do sentido, a análise do discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Os fatos reclamam explicações, em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só constrói significados porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p. 23). Assim sendo, a análise do discurso converte-se em um dispositivo de interpretação de uma conjuntura histórica.

A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analisa, com seu dispositivo, deve capaz de compreender. (ORLANDI, 2015, p. 24).

Parece-nos, neste sentido, que o discurso e sua análise são frutos de um contexto histórico, são dinâmicos, carregados de sentido, de significação, de ressignificação. Estão impregnados de valores dos quais o historiador deve, em sua escrita, estar constantemente atento. Desta forma, os discursos possuem condições de produção, possuem sujeitos que o constroem, que os disseminam e que o adicionam às situações e seus significados.

Para ser um discurso, além de conter um enunciado a ideia precisa ter um sentido, um propósito. Este sentido se dá na subjetividade da vida cotidiana, nas interpretações em variadas esferas de pensamento e na pretendida objetividade da escrita histórica. Com sua ordem própria, a língua manifesta os interesses contidos nas entrelinhas do discurso, ordem que não se refere às regras gramaticais ou à sequência cronológica, mas sim à forma como é criada, carregado de subjetividades, o discurso é imprevisível.

Compreende-se que os discursos existentes num contexto histórico não podem ser previstos, não se sabe onde chegarão, quais as reverberações poderão ser geradas. De tal maneira, baseado nos pressupostos de Orlandi (2015) identificamos quatro características que são recorrentes nas práticas discursivas: A ideia, o corpo (estrutura), a regularidade e o projeto (objetivo). Embora produzidos por diferentes indivíduos, pertencem a um mesmo contexto. Da mesma forma, também observamos discursos que se contrapõem às ideias deslegitimadoras do ofício, isto para identificarmos que as práticas discursivas representam um campo de disputa, revelam relações de poder, pois são carregados de ideias.

É preciso compreender que as práticas discursivas só fazem sentido se estiverem inseridas em um contexto e que o discurso é uma forma de ação (MAIN-

GUENEAU, 2015). Esta afirmação acentua a ideia de existência dos objetivos dos discursos, por estarem em seus respectivos contextos, apresentam seus planos, sua estrutura e funcionamento. Os discursos são interativos e contextualizados, uma vez que, atuando como hóspedes das mídias digitais, estão sempre em ação. Dessa forma, “Não diremos apenas que o discurso intervém em um contexto como se não passasse de uma moldura, de um cenário: fora de contexto, não pode atribuir um sentido a um enunciado” (MAINGUENEAU, 2015, p. 26).

Ação, interação e contexto nos remetem à construção daquilo que Michel de Certeau (2015) conceituou como lugar social, já que os discursos são práticas que necessariamente precisam agir em um contexto (tempo e espaço). Aqui, identificamos que os discursos representam algo além do que simplesmente a fala ou a escrita, identificamos o seu poder de transformação, quer seja de pensamento, de fala ou de ação. Inseridos no cotidiano, os discursos atuam de inúmeras formas, transformando-se de acordo com os meios sociais, digitais ou não. Assim, estão sempre em movimento, em mutação, sofrendo reapropriações e gerando diferentes interpretações. Observamos nesse sentido que há nas mídias digitais o que chamamos de direcionamento das interpretações, pois ao escrever os artigos, os jornalistas e os demais profissionais envolvidos na construção dos discursos, articulam os caminhos de interpretação, de tal feitio que a leitura destes, de alguma forma, tenciona as interpretações de maneira mais ou menos direcionada. Isto fica claro, quando observamos as críticas feitas ao material didático ou às ações docentes nas aulas de história e, mais evidente ainda, quando o especialista contratado para comentar a reportagem ou o artigo possui a mesma linha editorial do jornal ou do site autor da reportagem. Isto evidencia uma falsa

imparcialidade, característica de orgulho e tão apregoada pelos meios de comunicação. “Ninguém na mídia “cria” conhecimento. O prestígio do conhecimento percebido como autêntico é sempre produto de especialistas treinados” (SOUZA, 2019, p.17)

O discurso é assumido por um sujeito. “O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais [...] e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário [...]”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 27). Em todas as fontes selecionadas para este trabalho procuramos identificar o sujeito pronunciador do discurso, quem é, de onde vem, o que pensa e defende.

É preciso lembrar neste caminho que o EU citado por Maingueneau (2015) é assumido, em diversas ocasiões, por uma companhia, um jornal, uma revista ou um site. Isto, além de dar maior relevância ao que é publicado, muitas vezes esconde quem está escrevendo, o sujeito, neste caso um outro EU, aquele que é indivíduo de fato. As corporações midiáticas, transformam-se em indivíduo quando dão a autoria de algum artigo ou reportagem à redação. Diante disso, disseminam as ideias da empresa como se fossem individuais, mas que causam tanta indignação a setores conservadores da sociedade que merecem ser socializadas, desenvolvendo um sentimento comum de repulsa à suposta doutrinação nas escolas.

No interior de um trabalho como este é necessário relacionar diferentes práticas discursivas. Argumentos heterogêneos relacionados ao ensino de história devem ser confrontados à luz de outros discursos teóricos. Dessa forma, é possível identificar a existência de outros níveis além daquele em que avistamos o discurso principal. Nestes outros níveis, quer sejam nos comentários existentes nos sites logo após a ma-

téria e/ou artigo publicado, nas discussões em sala de aula ou em textos acadêmicos que analisam discursos, percebemos a existência do interdiscurso, assim o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso. “O discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo conscientemente ou não, a todos os outros tipos de enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

O discurso constrói socialmente um sentido. “Ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 29). De fato, como evidenciamos nos tópicos anteriores indivíduos de diferentes configurações sociais, tais como: jornalistas, advogados, professores, empresários, escritores, leitores, internautas e historiadores constroem e reconstróem as práticas discursivas propostas na grande mídia sobre o ensino de história, seus professores e livros didáticos.

Agora, pensemos em como tantos discursos circulando por mais de uma década nas mídias digitais e físicas atuaram e ajudaram a construir ideias diversas sobre o ensino de história, seus livros didáticos e as metodologias empregadas em sala de aula. A partir de 2007, evidenciamos um acirramento das disputas políticas e culturais relativas ao ensino da disciplina. De lá até 2019, movimentos como o Escola sem Partido, o Movimento Brasil Livre (MBL), e sites como o Instituto Liberal e Instituto Millenium, construíram práticas discursivas que rotularam os professores e os livros didáticos como doutrinadores. Ato isolados de professores foram postos como regra, se algum professor numa cidade brasileira

qualquer, em algum momento, apresentou uma postura radical sobre um determinado assunto na aula de história, logo seria escrita uma reportagem sobre o caso, publicada e repercutida intensamente na mídia e nas redes sociais, de tal maneira que aquilo passaria a ser visto como regra e não como exceção.

Considerações finais

O discurso representa uma escrita, é fala e é acontecimento. O historiador só consegue pensar o passado por meio dos discursos, que, na verdade representam apenas uma versão deste passado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017). Apontamos aqui dois casos de práticas discursivas disseminadas na grande mídia e suas possibilidades de entendimento dentro do campo da análise do discurso. Ressaltamos que estes e tantos outros discursos disseminados na grande mídia tem um papel definido: deslegitimar o ensino de história e os livros didáticos desta disciplina, acusando-os de desenvolver práticas de doutrinação ideológica de cunho socialista, seja por meio dos textos presentes nos livros didáticos ou pelos pronunciamentos dos professores em suas aulas. Movimentos como o Escola sem Partido se desenvolvem nesse contexto de disseminação discursiva e propõem dentro desse campo de disputas um novo discurso. Disseminam a possibilidade de doutrinação ideológica promovida por partidários de uma esquerda comunista. Como já foi dito, este trabalho de deslegitimação docente foi realizado de tal maneira que, em parte, logrou sucesso ao pôr em dúvida a função social do professor de história e dos livros didáticos desta disciplina, apontando que aos professores cabe a tarefa de instruir, ou melhor, dar aulas imparciais e, à família cabe o papel de educar e, dessa forma, escolher o que seus filhos devem ou não aprender.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. “Discursos e Pronunciamentos: A dimensão retórica da historiografia”. In: O historiador e suas fontes. Carla Bassanezi Pinsky e Tânia Regina de Luca (orgs.). – 1. Ed., 5º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. 3ª ed. Rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer; 18º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da História. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- FERREIRA, Francisco Julio de Souza. As práticas discursivas sobre o ensino de história na grande mídia: 2002 a 2019. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, 2020.
- FERREIRA, Francisco Julio de Souza. As práticas discursivas sobre o ensino de história nas mídias digitais. In: Saberes de Docência: experiências e práticas de pesquisas no ProfHistória. MELO, F. E; SANTANA. I. M. (Org.). Curitiba, CRV, 2020.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, Paris, 2014.
- FOUCAULT, Michel. A Microfísica do Poder. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- KAMEL, Ali. “O que ensinam às nossas crianças?”. In.: Ali Kamel [S.I]. Artigo publicado em: 18 set. 2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em: 22 out. 2020.
- KAMEL, Ali. Livro didático e propaganda política”. In.: Ali Kamel [S.I]. Artigo publicado em: 02 out. 2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/livro-didatico-propaganda-politica.php>. Acesso em 22 out. 2020.
- KAMEL, Ali. Efeitos didáticos. In.: Ali Kamel [S.I]. Artigo publicado em: 16 out. 2007. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>. Acesso em 22 out. 2020.
- KISTENMACHER, Thiago. A vergonhosa doutrinação nas escolas: mais um vídeo de professor doutrinador”. In.: Instituto Liberal [S.I]. Artigo publicado em: 26 set. 2016. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/a-vergonhosa-doutrinacao-nas-escolas-mais-um-video-de-professor-doutrinador/>. Acesso em 22 out. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso. Tradução Sírio Possenti. – 1ª Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso: Princípios e procedimentos. Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

SOUZA, J. A elite do atraso. 1. ed. [recurso eletrônico] - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

O ESTUDO DA HISTÓRIA DA CIDADE EM SALA DE AULA: É SÓ O PASSADO QUE IMPORTA?

Emanuele Dias Lopes¹

Introdução

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”. (FREIRE, 2001, p. 60).

Em pleno século XXI são tantas as ferramentas digitais disponíveis, são tantas informações que temos acesso, mas afinal falar sobre o ensino de história tem sido mais fácil? Evidente que o acesso as essas informações, simuladores, aos passeios virtuais, ferramentas digitais que “transportam” nossos alunos ao passado, fazem com que o ensino seja repleto de experiências, mas estamos nós professores de história, geografia, português, enfim... professores conseguindo ouvir nossos alunos e assim dar voz a eles? Estamos rodeados de tecnologias e de ferramentas digitais e didáticas, mas nossos estudantes se sentem protagonistas? Se consideram construtores da sua história? Da história da sua cidade?

Para tanto, trazemos um recorte do trabalho de dissertação, que apontou como o ensino da cidade foi apresentado as crianças e principalmente aos apontamentos que conseguimos levantar ao final dessa investigação. Junto com este trabalho, iremos abordar algumas provocações, no que tange, nosso papel enquanto professores e nossas práticas em sala de aula.

¹ Professora da rede pública municipal da cidade do Rio Grande. Mestra em Educação pelo PPGEDU-FURG. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG – E-mail: manudlopes@gmail.com

Neste primeiro momento, iremos discorrer sobre o respectivo trabalho que é um recorte da dissertação intitulada *O ensino da cidade para crianças em perspectiva: olhares sobre materiais didáticos utilizados por professoras dos anos iniciais*, que tinha como problema de pesquisa: *Qual/is cidade/s é/são apresentada/s às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?* A abrangência do questionamento desdobrou-se na necessidade de dividi-lo em outras questões para responder como: *Quais são os materiais didáticos que professores dos Anos Iniciais utilizam na rede municipal para ensinar a cidade? Que critérios são usados nessa escolha? Que fontes e concepções permeiam esses materiais didáticos? As crianças aparecem como sujeitos de suas geografias e histórias? Como produtoras de territórios? Seus espaços vivenciais são considerados como parte da cidade?* Essa investigação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sendo construída junto com o Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória – EDUCAMEMÓRIA, na linha de pesquisa “Redes de Cultura, Estética e Formação na/da cidade – RECIDADE no período de 2016 à 2018.

Nosso objetivo geral visava compreender a concepção de cidade apresentada em sala de aula às crianças nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade do Rio Grande, no extremo sul do Rio Grande do Sul, dentro dos objetivos específicos elencamos: identificar os materiais didáticos que professores da rede municipal utilizam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que abordam a cidade do Rio Grande; levantar critérios para seleção desses materiais e concepções presentes; identificar fontes que abastecem os materiais didáticos selecionados pelos professores; inferir sobre o lugar das crianças nesses materiais didáticos.

Nosso problema foi analisado através da pesquisa qualitativa e utilizamos como metodologia a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2012) que nos subsidiou no processo referente a organização do material que foi coletado, logo, o material de empiria.

Através da metodologia, conseguimos responder aos questionamentos, sendo possível identificar qual cidade(s) foi apresentada as crianças. Para isso, tivemos a participação de seis escolas da rede municipal e oito professoras da rede municipal envolvidas.

O primeiro contato se deu com o questionário aberto que continha detalhes sobre informações profissionais; dados da escola; dados sobre a seleção dos materiais didáticos e outros questionamentos sobre o ensino da cidade.

Para uma melhor organização, dividimos esta pesquisa em três fases. Na fase I, coletamos os materiais de empiria (livros, fotografias, agendas, folders e outros), todos os materiais disponibilizados tiveram a autorização das professoras, além do registro de notas (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Durante a fase II começamos a organização e classificação dos materiais coletados e ao fim analisamos os mesmos. Essa análise permitiu chegarmos as nossas respostas.

Essa metodologia nos permitiu cruzar os materiais de empiria, ao qual já citamos, e assim categorizá-los em: Localização das escolas, tempo de carreira e carga horária de cada professora, formação acadêmica, ano que (normalmente) abordam o estudo da cidade, possíveis materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria da Educação, fontes e materiais didáticos utilizados em sala de aula (como era feita a seleção), a produção de materiais didáticos, saídas de campo, contribuições das crianças e por fim, aspectos que as professoras consideraram importantes ensinar sobre o ensino na/da cidade.

Tendo essa categorização/organização, nossa pergunta central e outras perguntas que contemplaram a pesquisa, conseguimos assim, respondê-las e identificar que as crianças pouco apareceram como protagonistas de seus territórios e que seus espaços praticados (CERTEAU, 2014), em grande parte, não foram mencionados/considerados como parte da cidade.

Entre estes apontamentos, foi possível averiguar que a cidade que foi apresentada, no ano de 2016², teve cunho histórico e turístico, mas será mesmo que essa constatação/afirmação sobre o ensino da cidade, refere-se, somente a este ano?

Este trabalho, sobre tudo, abordou dados importantes para a área, possibilitando a compreensão sobre a realidade em sala de aula e os desafios que professores enfrentaram ao elaborarem seus trabalhos docentes, como apresentar a cidade, sem materiais planejados especificamente para as crianças do local onde praticam seus lugares, suas territorialidades.

Sabemos sobre a importância em trabalhar com questões da fundação da nossa cidade, sobre seus pontos turísticos, considerando toda importância que elas representam, mas por que a cidade que é praticada pelas crianças pouco apareceu nessa pesquisa e são mínimas nos demais contextos da sala de aula?

Poderíamos nós, professores da rede pública, dialogar com o tema cidade, considerando questões sobre sua fundação, seus lugares históricos e turísticos e ainda sim abordar uma cidade que faz parte da vida de nossos alunos?

O estudo da cidade geralmente restringe-se exclusivamente ao espaço da sala de aula (...) E, no entanto, a cidade é um caleidoscópio de imagens, cores, sons, vivenciada pelos educadores e pelos educandos, mas alheia a sua própria investigação quando se deseja melhor conhecê-la. (POSSAMAI, 2010, p. 2977).

² No ano de 2016 foi realizada a coleta dos materiais empíricos.

Ao pesquisar sobre a temática - cidade -, optamos no decorrer da pesquisa, recorrer a outros documentos para nos subsidiar na investigação, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto da cidade, Plano Municipal de Educação e Objetivos de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio Grande. Ao final da leitura de cada um, percebemos que não havia em nenhum deles alguma orientação para que os espaços praticados pela(s) criança(s) fizessem parte desse conteúdo e de futuros materiais didáticos, tão pouco, encontramos uma nota que pudesse complementar um aspecto de cunho histórico-cultural. Outro ponto que nos chamou atenção foi que os materiais de empiria que nos foram disponibilizados pelas professoras, não eram materiais elaborados pela Secretaria da Educação, tudo que era apresentado as crianças, sobre a cidade, foi elaborado e adaptado pelas professoras.

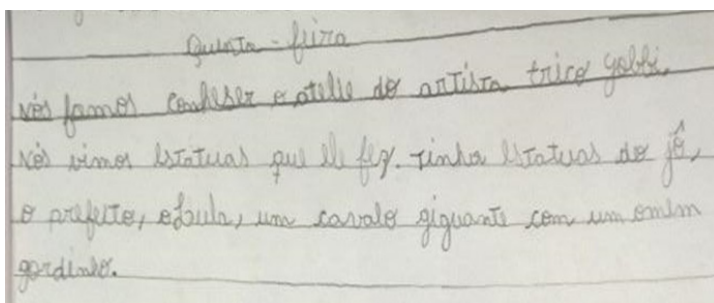
Tendo esta pesquisa e o Simpósio Temático pretendido – O ensino de História ontem e hoje: Perspectivas e desafios para a educação do século XXI – a qual este trabalho foi contemplado, podemos relacionar o ensino da cidade, quanto ao seu passado (considerando seus vultos históricos), mas pensar nela quanto a seu papel no presente, ao considerar nossos alunos como protagonistas dessa história, visto que, muitas vezes esquecemos de nos colocar em sua história, João Vitor Xavier, em seu poema (2017) discorre sobre esses distanciamentos, que muitos de nós inconscientemente vivem ... “(...) Descobri que vivo na cidade, mas não vivo a cidade. Descobri que vejo a história, mas nunca me botei muito nela (...)”.

Falar sobre o passado, respectivamente a história dele, se torna possível ao retomá-lo através dos feitos e dos personagens que fizeram parte da construção

dela [cidade]. Muitas vezes, durante as aulas expositivas, os alunos não se sentem representados nessa (re) construção, eles identificam alguns vultos históricos, mas não percebem que ambos fazem/fizeram parte dessa construção, mas como falar da história da cidade e não trazer essas questões? É possível estudar a cidade e aproximá-la de nossos alunos? É possível relacionar o passado com o presente deles? Há uma forma correta de fazer isso? Um manual, um livro didático? Será que os livros didáticos sanariam essas questões?

Corroborando com essa questão, optamos em trazer, na figura abaixo, o registro de uma saída de campo que ocorreu com uma turma do 3º ano do ensino fundamental no ano de 2015, na cidade do Rio Grande, ao ateliê de um artista Riograndino, que registrava, através de esculturas, personagens que fizeram parte da fundação da cidade. Ao final do passeio as crianças deveriam escrever um texto sobre essa experiência, abordar pontos que mais lhe chamaram a atenção, logo, é possível perceber a relação entre esses vultos históricos e essas crianças.

Figura 1 - Recorte da escrita – criança de 9 anos



Fonte: LOPES (2017) – Imagem autorizada.

Este relato marca o distanciamento, no que se refere os vultos históricos, apesar da professora ter trabalhado com os alunos sobre alguns fundadores da

cidade, conseguimos observar que não há uma aproximação entre eles. Durante a escrita foi mencionado como “um cavalo gigante com um homem gordinho”, referindo-se ao militar Rafael Pinto Bandeira, com isso são inúmeras as reflexões que podemos fazer quanto ao distanciamento do papel do militar para essa criança, seria a ausência de entendimento de quem ele foi ou simplesmente uma falta de representatividade.

Todos nós somos responsáveis pela construção da cidade, pela construção da sua história, mas que acaba sendo nossa história também, seja quando

[...] caminhamos pela cidade e percebemos, em nós, sentimentos diversos sobre pessoas de nossa rede de pertença (e outras que estranhemos), sobre ruas que nos são familiares (evitamos outras), sobre espaços frequentados (ignoramos outros) (...). São nessas formas de perceber a cidade que tecemos nossas rotinas, traçamos nossos percursos, planejamos nossos afazeres, enfrentamos nossos temores e constrangimentos. (ROCHA e ECKERT, 2010, p. 85).

Estudar sobre a cidade, vai além de olhar para seu passado, ela faz parte de quem nós somos, a cidade fala muito sobre quem, de fato, somos. Por isso devemos falar dela e sobre ela e ir para além de um estudo voltado a questões de sua fundação e turísticas, mas abordar os lugares ao qual praticamos diariamente, os lugares que nos representam.

Cidades são formas extraordinárias de vida coletiva – meios para nossas interações em intensidades talvez impossíveis de serem alcançadas sem sua espacialidade particular. Elas expressam nossa natureza profundamente comunicativa, habitam nosso imaginário, amparam e ampliam nossa capacidade de produzir as ideias, artefatos e técnicas que viabilizam nossa continuidade(...). As cidades são sistemas de referências para guiar e mediar nossas práticas o tempo todo; são sistemas mne-

mônicos que articulam atos passados, presentes e futuros. Ricas em suas estruturas e formas são um modo único de dobrar a extensão rígida do espaço e colocá-la ao lado da fluidez das nossas práticas e interações. Cidades também mediam nossa experiência do mundo e do Outro. (...) Podemos dizer que, para a maioria de nós, as cidades são a primeira natureza. (NETTO, 2014, p. 19).

A provocativa aqui, está voltada para a forma que a cidade é apresentada, obviamente sabemos a importância de falar da sua história e de tudo que está atrelado na sua construção, mas podemos, a partir disso, problematizar com nossos alunos se a cidade apresentada é a mesma que eles “praticam”, ouvi-los, trazer pontos, construir outras questões que os façam perceber que são parte dessa história, já que

A cidade, destarte, é portadora de significados distintos que se modificam conforme os sujeitos e o tipo de interação/leitura produzida. Repetem-se, no entanto, as surpresas em relação ao que a cidade é capaz de nos ensinar e proporcionar no campo das experiências humanas. (CHAIGAR e REDIN, 2013, p. 3).

É possível falar do passado e não contextualizar com o presente? Distanciar essa história, essa cidade!?! É preciso fundamentar o estudo da nossa cidade, mas junto com isso abordar a cidade que faz parte da vida dos nossos alunos, se isso não ocorrer estaremos discutindo sobre a “mesma” cidade, mas totalmente distante daquele de nossos alunos. Nossos lugares são, na verdade, parte de nossas vivências e dizem muito sobre nós, que o (nosso) lugar vai sendo construído com um sentimento de segurança (TUAN, 2013), pois ele nos representa e diz muito sobre nós.

Tendo essas questões, no que se refere ao estudo da cidade-passado e da cidade-presente, podemos refletir sobre esses dois pontos atrelados a espaços

educativos, unir o passado e o presente em prol da educação e a questões de representatividade, nessa cidade que diz muito da nossa história, que diz muito de nós e de nossas escolhas, pois a

(...) cidade como espaço educativo e protagonista das relações sociais travadas no cotidiano, cujo desvelamento, entretanto, não é assim tão fácil e espontâneo como poderia dar a impressão numa primeira vista. Temos fatias da cidade e a compreendemos em doses homeopáticas, muito em função da organização capitalista do espaço que a secciona em territórios, ligados por corredores como avenidas e bairros de travessia, restringindo-nos de percebê-la como um todo. O habitual, provavelmente, é vivenciar apenas algumas de suas porções desconectadas das demais. CHAIGAR e REDIN, 2013, p. 3).

Nesse momento, o mais importante, de fato, é proporcionar meios para que o conhecimento, sendo no ensino de história, português, matemática, aconteça de forma significativa, porque através da cidade conseguimos nos “misturar” e assim sermos coletivos na sua construção. Em Perec “A cidade está aí. (...) É nas cidades que respiramos. Não há nada de desumano em uma cidade, senão nossa própria humanidade” (PEREC, apud DOSSE, 2009, p. 88).

Por fim, sabemos de todos os desafios que o ensino em pleno século XXI tem abordado, desde questões atreladas ao acesso à tecnologia, como (re)significações a esses conhecimentos e, sobretudo, tendo nossos alunos como seres críticos e protagonistas de suas caminhadas já que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 2001, p. 60).

AS NARRATIVAS DIDÁTICAS SOBRE O BANDEIRANTE: HERÓI DA NAÇÃO OU EXPLORADOR VIOLENTO?

Andressa da Silva Gonçalves¹

Em 2011, um levantamento realizado pelo Instituto Pró-livro apurou que o livro didático é o livro mais lido pelos brasileiros, perdendo apenas para a Bíblia Sagrada (2011, p. 77). Dados como esses acabam por estimar a importância do livro didático para sociedade brasileira. O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) é o responsável pela avaliação, indicação, compra e distribuição desses materiais escolares. Criado em 1985, o programa é a culminação de pelo menos dois séculos em que o livro didático de variadas formas fez parte do aprendizado escolar no Brasil (BITTENCOURT, 2004, p.171). Durante esse período, os livros didáticos em muitas ocasiões foram alvos da regulamentação promovida por políticas públicas. Atualmente, a regulamentação da literatura didática é fomentada pelo PNLD, criado em 1985, a partir de 1996 passa a realizar uma avaliação das obras didáticas.

Segundo Holien Bezerra, que no período foi o responsável pela implementação da medida, para avaliação do livro didático ficaram estabelecidos pontos como; a coibição de erros conceituais e preconceitos, assim como a valorização da cidadania (GOMES; DE LUCA, 2013, p.179). Tal política representou uma inflexão no consumo pelo Estado desses produtos, já que a partir desse ano o governo brasileiro não apenas gerencia a produção, mas também promove uma avalia-

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST-UFPA). E-mail: Andressa_g.m@hotmail.com.

ção gerida por especialistas (SIQUEIRA; SOUZA, 2011, p. 2). É válido ressaltar que o PNLD é o maior programa voltado para a compra e distribuição de livros didáticos, em nível mundial. Segundo Batista (2011, p. 24) quase 37 milhões de estudantes são atendidos pelo programa, o que ajuda a explicar a grande utilização deste material pelos professores e alunos, desta forma, pela disponibilidade, esta literatura é possivelmente o único contato com a história profissional que a maioria dos alunos da educação básica tem acesso (SILVA, 2012, p.156).

Mesmo com os cuidados por parte do Ministério da Educação no sentido de evitar equívocos, as recentes pesquisas em torno dos manuais escolares concordam em relação à existência de numerosos erros e falhas na escrita dessa literatura. Os livros de história que contém imprecisões e preconceitos tem sido numerosos, apesar dos guias e editais que repetidamente estipulam as mesmas regras e parâmetros (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 127). É importante ressaltar, como explana Choppin (2004, p. 552-3), que o livro didático é um objeto extremamente complexo, que pode adquirir diferentes funções, inclusive ser portador de discursos oriundos do poder vigente, que servem como instrumento de *controle* da massa estudantil. Diante da importância e complexidade da literatura didática, refletiremos sobre este recurso escolar, especificamente a respeito da temática das Entradas e Bandeiras.

A mitologia bandeirante

Nas leituras de diversas coleções de livros didáticos publicadas desde 1996, quando o PNLD introduziu a avaliação das obras, percebemos a existência de vários discursos dentro da literatura escolar que remetem à historiografia, ao saber esco-

lar e a diversas culturas históricas. Neste texto dedico-me a pontuar algumas percepções sobre a literatura didática e o conhecimento veiculado por ela em relação ao bandeirantismo.

Uma cultura histórica relevante em relação aos bandeirantes surge no alvorecer da República na cidade de São Paulo e se mantém até 1960. Este ano marca uma mudança na forma de conceber não só os bandeirantes, mas todos os personagens históricos, pois como indica Paiva (2011, p.8), o mundo ocidental estabelece novas demandas com o avanço da globalização e da industrialização. A mitologia criada em torno do bandeirante na região paulista encontra seu apogeu na década de 1920, quando toda a sociedade o via como um símbolo nacional. Neste trabalho, adotamos o conceito de mitologia bandeirante construído por Ricardo Souza (2007, p.151), que a entende como um “(...) conjunto de narrativas e tradições referentes à imagem do bandeirante enquanto fundador da nacionalidade e enquanto símbolo do paulista”.

No começo do século XX, a cidade de São Paulo estava se modernizando rapidamente, mas ainda sim tinha uma estrutura conservadora, e as classes dominantes buscavam manter seu poder e prestígio. Tal tarefa era árdua já que a população paulista naquela época era extremamente heterogênea, além de industriais estrangeiros, médios e pequenos fazendeiros, uma enorme população operária, a própria nata da sociedade não era homogênea, já que seu convívio era marcado por rivalidades entre a burguesia em ascensão e os conservadores fazendeiros de café.

A criação do mito bandeirante era uma forma de remediar a heterogeneidade da cidade, assim a partir de documentos, mapas e crônicas dos séculos anteriores o bandeirante começa a habitar o cotidiano da população paulista. Na década de 1920, esse perso-

nagem já era extremamente popular e uma lembrança constante para todos os setores daquela sociedade. Alguns autores como Joseph Love (1982, p. 31) e Candido Campos (2002, p. 89) afirmam que entre o fim do século XIX e a década de trinta do século seguinte é um período que pode ser visto como um segundo nascimento da cidade de São Paulo, já que com a modernização da região era preciso também reinventar o cotidiano, sem perder os laços com o passado, neste sentido o bandeirante era o símbolo escolhido para a conexão entre passado e futuro.

Como salienta Souza (2007, p. 154), os bandeirantes eram o elo de ligação temporal e identitário entre os antigos desbravadores e os grupos de poder ligados à cafeicultura e ao governo. Essa valorização de um passado grandioso era necessária, já que embora São Paulo fosse o centro econômico do país, ainda ficava em segundo plano politicamente. A solução então seria lembrar através da mitologia bandeirante o pioneirismo e contribuição para o país feita pelos paulistas.

Como afirma Kátia Maria Abud (1985, p. 139), a construção de uma mitologia bandeirante era conveniente naquele momento histórico por lembrar a descendência e as qualidades herdadas do sertanista e também para ressaltar o papel crucial realizado na construção da nação. Essa perspectiva romântica, construída no começo do século XX, faz parte de uma cultura histórica que ainda permanece, como trataremos mais à frente. Na construção dessa mitologia, não era apenas necessário apontar os antigos desbravadores, mas também apontar indivíduos que continuavam essa empreitada, entre eles estava Rondon. Como afirma De Luca: “O trabalho de Rondon acabou sendo engolfado pelo apetite voraz de São Paulo, que o incorporou à extensa folha de serviços que o Estado orgulhava-se de haver prestado à nação” (DE LUCA, 1999, p. 123). Assim, desde as pri-

meiras contribuições até as mais recentes, São Paulo se orgulhava de lembrar ao resto do país sua importância. Como afirma Waldman (2015, p. 7), a partir da década de 1920, o bandeirante não habita somente as páginas dos livros, ele começa a fazer parte da cidade e do cotidiano das pessoas, através do cinema, teatro, museus, entre outros. Assim percebe-se a grande disseminação que a imagem épica do bandeirante teve, imagem essa que ainda ecoa no presente, inclusive nos livros escolares.

Bandeirantes nas narrativas escolares

A função do livro didático é mais complexa do que apenas a mera transmissão de conhecimentos científicos, e como ressalta José Maria Paiva (2011, p.8), o livro é instrumento para a formação de novas gerações, e nesse processo a perspectiva perpassada irá se dar de acordo com o discurso predominante na sociedade.

O personagem bandeirante se conforma à regra, já que sua representação no saber escolar se dará de acordo com os valores estabelecidos em determinado contexto. Apesar de percebermos ao longo da análise da literatura didática a crescente problematização do bandeirante com o passar dos anos, constatamos também que ainda existem resquícios da cultura histórica formada em grande parte na década de 1920 em São Paulo. Manuel Pacheco Neto explica que a imagem épica do bandeirante ainda é muito difundida e durante muito tempo esteve presente na historiografia tradicional e nos livros didáticos, no entanto, a realidade sertanista ditada pelas necessidades era bem diferente deste viés epopeico:

Uma figura descalça, andrajosa e mestiça. Um caminhante aturdido, atormentado pela pobreza reinante num contexto rústico. Um homem ordinário, nada extraordinário, que palmilhou paragens matagosas desconhecidas, distantes do vilarejo

onde morava, em habitações de taipa, onde não havia camas. Este homem, nos extremos da fome, comeu ratos e sapos, e nos limites da sede, bebeu sangue de animais selvagens. Andando a pé, ele foi um viajor que cumpriu distâncias desmedidas, às vezes trôpego, exangue. Antítese de herói, ele subsistiu muitas vezes graças ao índio, com quem aprendeu preciosas técnicas de sobrevivência no meio selvagem. (PACHECO, 2011, p. 12).

A descrição esboçada pelo autor sobre os bandeirantes corresponde à perspectiva que a historiografia recente adota e que os livros escolares desde o começo da década de 2000 estão absorvendo, embora seja uma mudança gradativa e que ainda apresente vestígios de uma visão apologética do bandeirante. Nas análises realizadas, essa lenta mudança que começou no século XXI ficou clara, na primeira década deste século eram comuns as narrativas maniqueístas, ora colocando os bandeirantes como heróis, ora colocando-os como vilões, ou então a utilização de um tom condescendente, evitando discutir a índole dos sertanistas:

Não se pode afirmar que os bandeirantes fossem representantes da Coroa. Ao contrário, eram mamelucos que se aproveitavam de sua boa relação com alguns povos indígenas para lutar e escravizar os inimigos de seus aliados. Muitos andavam descalços como os índios, falavam sua língua e não respeitavam as ordens do rei luso. Eram exploradores da terra e caçadores de índios. Foram os bandeirantes que também primeiro descobriram ouro na região onde hoje fica o estado de Minas Gerais. (MONTELLATO; CABRINI; JUNIOR; CATELLI, 2004, p. 106).

Como se pode perceber no fragmento acima, retirado de uma obra didática, os autores de uma só vez abordam os “dois lados” dos bandeirantes. Primeiro, falam deles como oportunistas e desordeiros, para

depois acrescentar que além de tudo isso, eles também descobriram Minas Gerais. É importante notar que em momento algum há uma discussão em torno da moral bandeirante, o que se apresenta é uma sobreposição de informações revelando aspectos distintos das ações sertanistas. Embora, não tenha uma problematização em torno desse aspecto, já há a disponibilidade de informações que destoam da heroicização do bandeirante. Isso pode ser explicado pela conjuntura da década de 2000, que foi um período em que a perspectiva em torno do símbolo paulista já apresentava mudanças, ainda com resquícios das décadas anteriores, nas quais a mistificação em torno dessa figura era preponderante (PACHECO, 2007, p. 457).

Como expõe Pacheco (2007, p. 450), esse processo se inicia nos primeiros anos do século XXI, de maneira gradual, e toma mais força e nitidez nos últimos anos, já que em sua maioria, os livros didáticos não somente fogem da conceituação clássica, como também realizam uma discussão em relação ao bandeirante. Essa lenta mudança tem contornos bem definidos nos últimos anos, pois os autores já instigam o leitor a participar da discussão, que têm acesso a informações mais atuais, e condições de formar sua própria opinião sobre o tema, como se pode ver nos trechos abaixo:

Os bandeirantes ficaram conhecidos como homens corajosos que ajudaram a aumentar o território do país. Ou como homens violentos, que prendiam e escravizavam pessoas. Afinal, eles foram heróis ou vilões? Nem uma coisa nem outra. Os bandeirantes agiam pela força, mas isso era considerado legítimo por muita gente na época. (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 240).

Os estudiosos atuais, no entanto, têm procurado rever criticamente essas interpretações. Em primeiro lugar, eles ressaltam que os bandeirantes não

eram exatamente “bonzinhos”(…) Finalmente, é preciso lembrar que o “mito” dos bandeirantes foi criado por historiadores do estado de São Paulo, que desejavam identificar os paulistas aos “desbravadores do Brasil”. (VICENTINO; CLÁUDIO, 2013, p. 260).

Como os excertos acima apontam, os livros didáticos mais atuais estão inserindo em seus enredos não somente discussões em torno dessa questão, como no primeiro excerto em que os autores lançam uma pergunta ao seu interlocutor, mas também trazem dados da historiografia, familiarizando os alunos com essa literatura, como é o do caso do segundo excerto. É fundamental também falarmos sobre a relação que os livros didáticos estabelecem entre a região paulista e o movimento bandeirantista. Nossas análises demonstraram que a maioria dos autores estabelece uma relação íntima entre o planalto paulista e o início das bandeiras, como podemos observar no excerto abaixo:

Os colonos da vila de São Paulo organizavam expedições que percorriam o interior do território brasileiro em busca de indígenas para escravizar e, também, de minerais preciosos. Essas expedições eram chamadas de bandeiras e seus membros ficaram conhecidos como bandeirantes. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 260).

O trecho acima é um exemplo do que encontramos nas coleções didáticas analisadas, essas narrativas apresentam São Paulo como ponto de partida das bandeiras, algumas inclusive descrevem a geografia da região e ressaltam a importância das bandeiras para aquelas terras, é válido ressaltar que o termo bandeirante e paulista são sinônimos nessas narrativas. É evidente que a historiografia confirma a relação entre o paulista e o bandeirante, mas o que é interessante notar é como os livros didáticos acentuam tal arrolamento, o descrevendo como essencial para o desenvol-

vimento do sertanismo, talvez a importância legada a São Paulo na literatura didática seja ligada a mitologia bandeirante construída ainda nos séculos XIX e XX. A ligação inerente apontada nos livros didáticos não se dá apenas pela relação entre o planalto paulista do século XVII e o bandeirantismo, os livros também relacionam a atual cidade de São Paulo com o movimento estudado, como se percebe no excerto abaixo:

As bandeiras que se dedicavam à captura de indígenas e à procura de metais preciosos partiam geralmente de São Paulo e das vilas vizinhas. Essa região ficou conhecida como a “terra dos bandeirantes”. (COTRIM; RODRIGUES, 2015. p. 228, grifo nosso).

Como se pode perceber na transcrição acima, a cidade de São Paulo é chamada nas narrativas de ‘terra dos bandeirantes’, um reconhecimento que foi conquistado na década de 1920 através de muitas ações estatais para a construção de uma imagem em que São Paulo fosse vista como berço da nação brasileira (RAIMUNDO, 2004, p. 3). Podemos observar pelos excertos evidenciados que a cultura histórica fundada no começo da República ainda persiste nos livros didáticos.

Considerações Finais

Nosso intuito foi realizar um diagnóstico das narrativas históricas contidas nos livros didáticos, o parâmetro foi a temática das Entradas e Bandeiras, visto suas diversas interpretações historiográficas e a importância que o bandeirante adquiriu depois do advento da República. Percebemos nos livros analisados a persistência de uma memória histórica criada ainda no começo do século XX. A permanência dessa memória histórica ainda está bem clara nas narrativas analisadas, que situam São Paulo como ponto de partida do

movimento bandeirante, além da evocação de símbolos que representam esse período, como, monumentos e pinturas da época. É certo que gradativamente a temática vem sendo explanada com contornos mais críticos, principalmente a partir dos anos 2000, contudo ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a mitologia bandeirante seja abandonada.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o bandeirante. Tese (Doutorado em história). Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

BATISTA, Amanda Penalva. Uma análise da relação professor e o livro didático. Monografia (graduação em educação). Departamento em educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático (Apresentação). Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n.3, p. 471-473, 2004.

CAMPOS, Candido Malta. Os rumos da cidade: urbanismo e modernização. São Paulo: Senac, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar. São Paulo: Saraiva, 2015.

DE LUCA, Tânia Regina. A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (n) ação. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GOMES, Ângela Maria de Castro; DE LUCA, Tania Regina. Entrevista – Holien Gonçalves Bezerra. Revista História Hoje, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 177-210, 2013.

HOMEM, Naclério Homem. O Palacete Paulistano. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. Ed. 3. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011, p. 1-185.

LOVE, Joseph. A Locomotiva: São Paulo na federação brasileira 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira

de História, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123- 144, 2004.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; JUNIOR, Roberto Castell. História Temática- Diversidade Cultural e conflitos. São Paulo: Scipione, 2004.

NETO, Manuel Pacheco. O bandeirante como tema da educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006. Universidade Metodista de Piracicaba. 2007.

NETO, Manuel Pacheco. Heróis nos livros didáticos: bandeirantes paulistas. Dourados: Editora UFGD, 2011.

PAIVA, José Maria de. Prefácio. In: PACHECO, Manuel. Heróis nos livros didáticos: bandeirantes paulistas. Dourados: Editora UFGD, 2011, p. 5-9.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. Vontade de saber história. São Paulo: FTD, 2015.

RAIMUNDO, Sílvia Lopes. Bandeirantismo e Identidade Nacional: Representações Geográficas no Museu Paulista. Terra Brasilis, Rio de Janeiro, v. 6, p. 77-103, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. Orfeu Estático na Metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do ?índio? e contribuições para a alteridade. Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 151-168, 2013.

SIQUEIRA, Barbara Bezerra; SOUZA, Juliana Rodrigues de. As transformações na Historiografia e no Ensino de História a partir do século XX. ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH, XIII, 2008, Guarabira. Anais do XIII encontro estadual da ANPUH-PB. Guarabira: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008.

SOUZA, Ricardo Luiz. A mitologia bandeirante: construções e sentidos. Revista História Social, Campinas, v. 1 n.º 13, 151-171, 2007.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Projeto Mosaico. São Paulo: Scipione, 2016.

WALDMAN, Thais Chang. A presença bandeirante na São Paulo dos anos 1920. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, XI, 2015, Montevideu. Anais da XI Reunião de Antropologia do Mercosul. Montevideu: Universidad de la Republica, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Paulo de Oliveira Nascimento

Graduado em História pela UEPB, Campina Grande – PB (2012), Mestre em História pela UFCG, Campina Grande – PB (2014), doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da UFPE, Recife – PE (2020). Professor EBTT – História, do IFAM/Campus Eirunepé.

E-mail: paulo.nascimento@ifam.edu.br

William Fonseca Freire

Professor da rede estadual do Pará, mestre em Ensino de História pela UFPA.

E-mail: william.freire@escola.seduc.pa.gov.br

Rossano Rafaele Sczip

SEED/PR. E-mail: rossano_sczip4@hotmail.com

Edilson Aparecido Chaves

IFPR – Campus Curitiba. E-mail: edilsonhist@gmail.com

Candida Lisboa Belmiro

Mestranda do programa de pós-graduação em ensino de história PROFHISTÓRIA, bolsista da (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, graduada em História pela (UNIFESSPA) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2018, e em Pedagogia Pela (UNOPAR) Universidade Norte do Paraná 2012, em que foi bolsista do (PROUNI) Programa Universidade para Todos, Professora da educação básica Ensino fundamental I, 1º ano das séries iniciais e EJA 1ª Etapa do ensino Fundamental da rede pública de Xinguara/Pará.

E-mail: candidalisboa930@gmail.com

Ronny Pyterson Romano dos Santos

Mestrando do Profhistória-UNIFESSPA. E-mail: ronnypyterson@gmail.com

Amanda Thamara da Silva Ferreira

Acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em História, na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, no Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST.
E-mail: amandathamara1999@gmail.com

Adriana Nonato Braga

Acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em História, na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, no Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST.
E-mail: adriananonato2014@gmail.com

Francisco Júlio Sousa Ferreira

Mestre em Ensino de História – Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: rofessorjulioferreira@gmail.com

Emanuele Dias Lopes

Professora da rede pública municipal da cidade do Rio Grande. Mestra em Educação pelo PPGEDU-FURG. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG.
E-mail: manudlopes@gmail.com

Andressa da Silva Gonçalves

Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST-UFPA).
E-mail: Andressa_g.m@hotmail.com.



ISBN 978-658984901-8



9

786589

849018