

COLEÇÃO
ANPUH/2023

TÚLIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CHAVES (ORG.)

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

Editora
CABANA

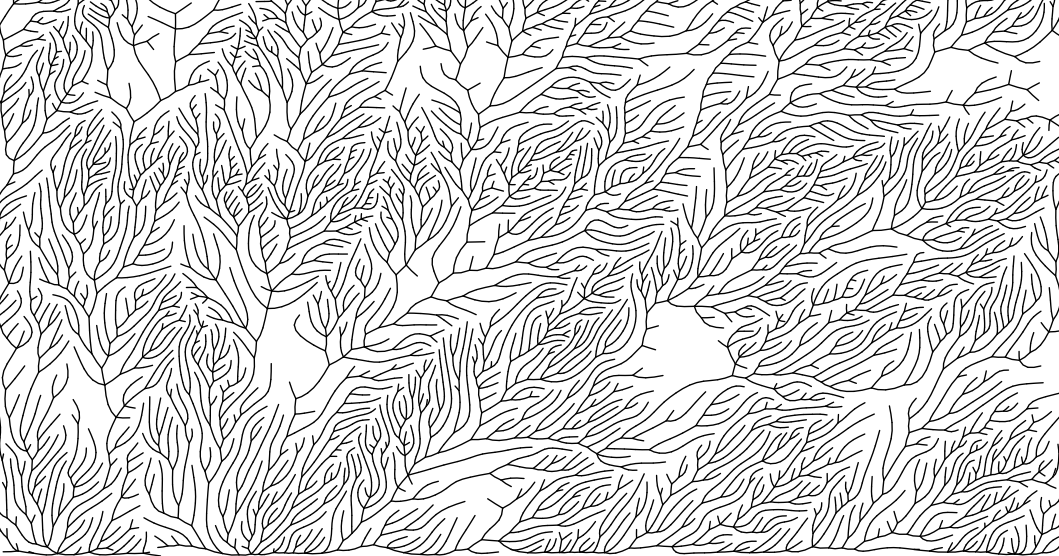
ANPUH PA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

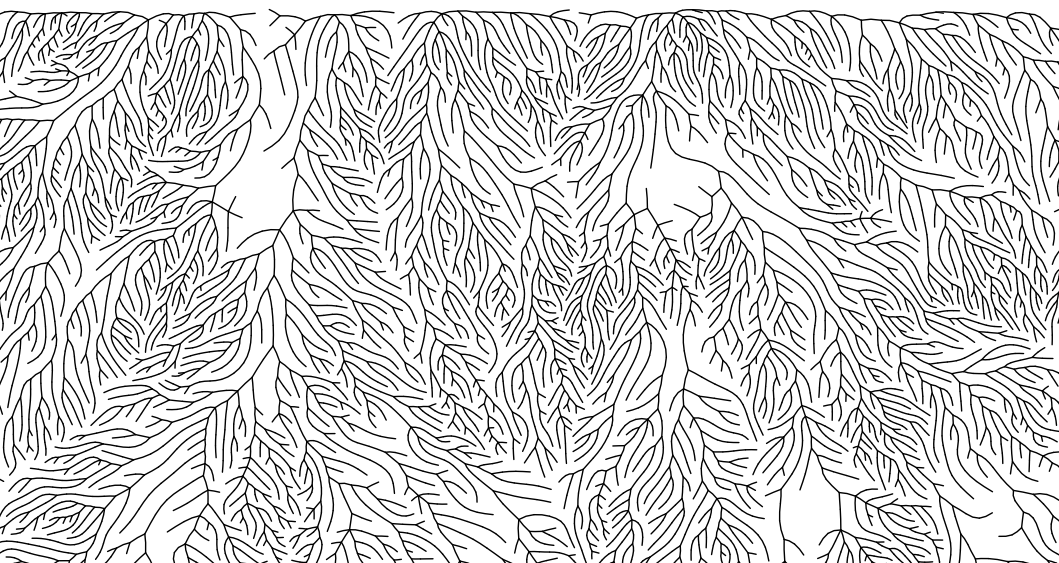


XIII

**ENCONTRO
DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PA**



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



TÚLIO AUGUSTO PINHO DE
VASCONCELOS CHAVES (ORG.)

COLEÇÃO
ANPUH/2023

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

Editora
CABANA

ANPUH PA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

norman

Copyright © by Os organizadores
Copyright © 2023 Editora Cabana
Copyright do texto © 2023 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2023, organizadores e autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Diagramação, capa e projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: os autores

Crédito da imagem da capa: *The Problem We All Live With* de Norman Rockwell, 1967.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de história nas séries iniciais: formação de professores, novos métodos e conteúdos [livro eletrônico] / Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (Organizador). – Ananindeua-PA: Cabana, 2023.

Outros autores: Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves, Adhilio Victor Muniz Almeida, Edivania Santos Alves, Francisca Elaine Nascimento do Nascimento, Erick Jean da Rosa Silva, Iolene Carvalho de Lima, Irian Butel, Tobias Vilhena de Moraes, Marcelo Victor Barbosa Pimentel, Roberto Souza Costa, Romyel Cecim de Oliveira.

137 p.: il.

Formato: PDF

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-89-6

1. História - Estudo e ensino. 2. Formação de professores. I. Chaves, Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos (Organizador). II. Título.

CDD 372.89

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. História - Estudo e ensino



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL



Dr. Raimundo Moreira das Neves Neto (IFPA)
Dr. João Antônio Fonseca Lacerda Lima (EA-UFPA)
Me. Diego Pereira Santos (UEPA)
Me. Victor Hugo Modesto (UFPA)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Ma. Aline Barros dos Reis (SEMED/Marabá)
Dra. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Ma. Raimunda Conceição Sodré (IFPA)
Dr. José M. Almeida Neto
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves
Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti (IFRN)
Dra. Eliana Ramos Ferreira (UFPA)
Dra. Iane Maria da Silva Batista (UFPA)
Me. David Durval Jesus Vieira (IFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Fábio Pessoa (UFPA)

Me. Anderson Clayton Fonseca Tavares (UFPA)
Me. Daniel da Silva Miranda (UFPA)
Dr. Marcus Vinicius Reis (UNIFESSPA)
Dr. Angelo Adriano Faria de Assis (Universidade Federal de Viçosa)
Me. Bruno de Souza Silva (UFPA)
Me. David Rodrigues Farias (UFPA)
Me. Bernard Arthur Silva da Silva (UFPE)
Dr. Wlisses James de Farias Silva (UFAC)
Ma. Livia Lariça Silva Forte Maia (UFPA)
Ma. Sara da Silva Suliman (UFPA)
Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (UFPA)
Me. Oslan Costa Ribeiro (UFG)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa);
Ma. Maria Raimunda Santana Fonte (SEDUC-PA)
Dr. Cleodir da Conceição Moraes (EA/UFPA)
Dr. Thiago Broni de Mesquita (EA/UFPA)
Dr. Ernesto Padovani Netto (Seduc/PA)
Dr. Elias Diniz Sacramento (UFPA)
Dr. Raimundo Nonato de Castro (IFPA)

APRESENTAÇÃO



COLEÇÃO ANPUH DE HISTÓRIA DE 2023 **HISTÓRIA, INDEPENDÊNCIA E ENSINO**

A Associação Nacional de História em sua seção Pará, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), com o apoio da ANPUH Nacional, promoveu o XIII Encontro de História em 2022 com o tema “História e Historiografia na Amazônia - Independência e Ensino”, que ocorreu entre os dias 28 de novembro e 01 de dezembro de 2022 na cidade de Belém, em formato híbrido, reunindo cerca de 400 pessoas entre alunos, professores e pesquisadores de história e área relacionadas.

Nos dois primeiros dias contamos com três seções dos Diálogos Amazônicos que abordaram as “Políticas de Ações Afirmativas”, o “Programa Forma Pará e a Formação em História”, e “O Pará na O.N.H.B.”. Ainda tivemos na conferência inicial a presença de Valdeci Lopes de Araujo (Presidente da ANPUH-Nacional/UFOP) que focou “A ANPUH Brasil nas comemorações do Bicentenário: desafios da comunicação pública da história”. Enquanto na conferência final a professora Magda Ricci (UFPA) abordou “De tudo o que se viu ao pouco que sabemos: memórias e esquecimentos entorno da independência no antigo Grão-Pará”.

O evento foi um momento de reflexão sobre os desafios da história social e do ensino de história no tempo presente, com interface com os eventos comemorativos da Inde-

pendência do Brasil em contexto amazônico. A perspectiva foi debater a historiografia desenvolvida por historiadores e professores de História sobre a região amazônica a partir da história social em diálogo com o ensino de história, considerando ainda a questão da Independência.

Os dois últimos dias do evento ficaram reservados as atividades remotas, quando os Simpósios Temáticos tiveram vez, foram ofertados 18 Simpósios com temáticas variadas, que contaram com a participação de 32 proponentes, recebendo 270 inscritos para as comunicações.

O XIII Encontro de História da ANPUH-PA, culminou com uma série de ações que foram desenvolvidas pela diretoria no biênio 2021-2022, como a publicação da “Coleção ANPUH de História de 2022”, o Prêmio “Nossa História do Pará” e o desenvolvimento do Site da associação que agora receberá a “Coleção ANPUH de História de 2023”, resultante dos simpósios temáticos que acabaram por originar dezessete e-books, publicados pela Editora Cabana e bancados pela ANPUH-PA.

De tal modo, todos os artigos que foram selecionados e enviados pelos coordenadores/as dos STs foram publicados na coleção e disponibilizados no site <https://www.anpuh-pa.org/> possibilitando o acesso irrestrito aos conteúdos que trazem várias abordagens do campo da história do Pará, da Amazônia e do Brasil. Uma série de ações para a organização e estruturação da ANPUH-PA vem sendo implementadas nas últimas três gestões da associação, o que possibilitou o pleno cumprimento de todas as atividades e proposições oriundas do XIII Encontro de História, assim completamos todas as atividades do evento.

Com a publicação deste novo repertório de e-books, no site da associação, chegamos a quarenta e quatro obras

disponibilizadas gratuitamente que constituem um dos maiores acervos digitais do estado que pode auxiliar no desenvolvimento de um grande leque de pesquisas e atividades sobre a Nossa História do Pará.

Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Presidente da ANPUH-PA (2023 – 2024)

SUMÁRIO



TÚLIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CHAVES

Apresentação.....12

ADHILIO WICTOR MUNIZ ALMEIDA

Letramento histórico e os anos iniciais do
ensino fundamental: algumas reflexões
.....18

EDIVANIA SANTOS ALVES

Feiras livres no ensino de história ou estudos sociais
nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões
acerca do percurso Metodológico
.....30

FRANCISCA ELAINE NASCIMENTO DO NASCIMENTO

TÚLIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CHAVES

História e cultura local: uma análise a partir da escola Prof^á
Cícera Lima do Nascimento no município de Igarapé-Açu/Pa
.....42

ERICK JEAN DA ROSA SILVA

Cidadania e ensino de história:
abordagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental
.....57

IOLENE CARVALHO DE LIMA TÚLIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CHAVES <u>Educação e cidadania: a perspectiva docente</u> <u>frente o Ensino de História</u>	68
---	-----------

IRIAN BUTEL TOBIAS VILHENA DE MORAES <u>Expressões visuais dos povos da amazônia:</u> <u>história e memória no Ensino Fundamental</u>	82
---	-----------

MARCELO VICTOR BARBOSA PIMENTEL <u>O Ensino de História e a Educação Inclusiva</u>	94
---	-----------

ROBERTO SOUZA COSTA <u>Ensino de história: uma análise da prática docente e percepção</u> <u>discente sobre história local</u>	106
--	------------

ROMYEL CECIM DE OLIVEIRA <u>A estrada esquecida: uma relação entre a estrada de ferro de</u> <u>Bragança, memória e o ensino de história nas séries iniciais</u>	121
--	------------

Sobre os Autores	133
-------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO



[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. (ARENDT, 2013, p. 246).

Hanna Arendt ao refletir, no fim dos anos 1950, sobre o que chamava de “crise geral do mundo moderno” e seus impactos no universo educacional capitalista no pós-guerra, alertava para os perigos de uma sistema educacional que se construía como projeto político e econômico no mundo capitalista, que percebia a educação como sinônimo de progresso econômico e de um novo estilo de vida na sociedade de massa industrial. Um mundo novo que lançava a criança já em seus primeiros anos em um mundo público, como uma espécie de aprendiz do mundo do trabalho e do consumo.

Em meio a crise, Hanna Arendt lembrava que a educação para resistir a este mundo, precisa ser vista como um meio de mediação, de preparação para inserção de um ser em formação em um mundo estranho, complexo e hostil. A escola, nesse sentido, é um lugar de uma exposição controlada entre as esferas públicas e privadas, comprometidas com a continuidade do mundo e com o desenvolvimento social do indivíduo. Mais do que preparar para o mundo capitalista, a Escola para Arendt é um lugar de reflexão so-

bre o legado histórico humano, uma reponsabilidade com a continuidade da espécie humana.

Este legado histórico, no entanto, não serve como mera repetição ou erudição que serviria apenas para semear continuidades. Para Arendt a reflexão sobre o passado é arma de liberdade, é instrumento de leitura de mundo em que através do velho se torna possível a construção do novo e revolucionário.

O ensino de História nas últimas décadas tem sofrido inúmeras transformações, de uma disciplina pensada como construtora da nacionalidade e de uma cidadania ufanista da pátria, para uma disciplina centrada na percepção crítica do homem no mundo, atenta as diferentes necessidades da escola, da comunidade e de seus discentes a fim de dota-los de consciência crítica quanto à natureza do conhecimento histórico bem como capacitá-los a refletir sobre sua própria inserção neste campo embasando suas estratégias de luta no presente.

O historiador alemão Rüsen (2006) compreende que um desafio do conhecimento histórico é o despertar para uma “consciência histórica”, entendida por este autor como incorporação de conceitos historiográficos voltados a ampliação da consciência crítica, capaz de compreender, interpretar e oferecer sentido as experiências do passado no presente. O conhecimento histórico aparece neste sentido como instrumento de percepção crítica do presente. Para este autor a construção do conhecimento histórico no espaço escolar “está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro” (RÜSEN, 2006, p.)

Os desafios apresentados para um novo modelo de ensino de história representam questões importantes para todos os níveis de ensino, mas são particularmente complexas quan-

do se pensam as series iniciais do ensino fundamental, um universo particularmente novo e ainda carente de estudos no campo da história.

Ainda que tenham crescidos os espaços de reflexão sobre o ensino de história nas últimas décadas, este tem se centrado em sua maioria sobre os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Neste sentido é importante frisar que a tradição escolar Brasileira a inserção dos conteúdos históricos se dá desde a primeira série do ensino fundamental, mas é apenas no sexto ano que o discente tem contato com um professor de formação específica na área da história. Tal característica gera impactos na própria formação docente que ainda pouco capacita professores para refletir sobre métodos e conteúdos para as series iniciais.

Em especial após a nova BNCC foram introduzidas novas temáticas e possibilidades de trabalho que precisam ainda serem melhor mapeadas, debatidas e estudas pelos historiadores, visando a construção de formas de resistências e aperfeiçoamentos ainda muito necessários aos sistema educacional brasileiro. Nos textos apresentados seguem preocupações similares buscado compreender melhor as formas de trabalho e inserção de temáticas nesta etapa inicial do Ensino fundamental.

No texto “Letramento Histórico e os anos iniciais do Ensino Fundamental” , Adhilio Almeida reflete sobre centralidade dada ao letramento e a educação matemática nas series iniciais do ensino fundamental e o pouco espaço destinado as outras áreas do conhecimento bem como a dificuldade docente em articular as habilidades de leitura com esses outros campos em especial da Educação Histórica.

Edivania Alves no texto “Letramento Histórico e os anos iniciais do ensino fundamental: Algumas Reflexões” discorre sobre a importância dos espaços não formais no en-

sino de histórias nas Series iniciais, demonstrando a potencialidade do uso das feiuras livres como recurso para debates no ensino de história focando a experiencia pratica de pesquisa nesta etapa de ensino.

No Texto “História e Cultura Local: Uma análise a partir da escola Prof.^a Cicera Nascimento no município de Igarapé-Acú/Pa” Elaine Nascimento e Tulio Chaves analisam as formas de articulação da História Local amazônica nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Erick Jean da Rosa Silva no artigo Cidadania e Ensino de História: Abordagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental busca analisar os significados atribuídos ao conceito de cidadania a partir de professores das series iniciais em sua relação com datas comemorativas como Independência do Brasil, Dia do Índio, Semana da Consciência Negra, Proclamação da República.

No Texto Educação e Cidadania: a perspectiva docente frente ao ensino de História Túlio Chaves e Iolene Lima analisam representações de professores da educação Básica sobre cidadania e Ensino de história a partir das ações do projeto de Extensão “Cidadania e Ensino de História da Amazonia” da Universidade Federal do Pará.

No artigo “Expressões visuais dos povos amazônicos: história e memória no ensino fundamental”, Irian Butel e Tobias Vilhena de Moraes analisam a utilização didática de diversas expressões visuais de povos indígenas amazônicos como técnicas da cerâmica e grafismo, representações religiosas, geográficas e políticas a partir da experiencia realizada na Escola Estadual São José Operário em Parintins no Amazonas.

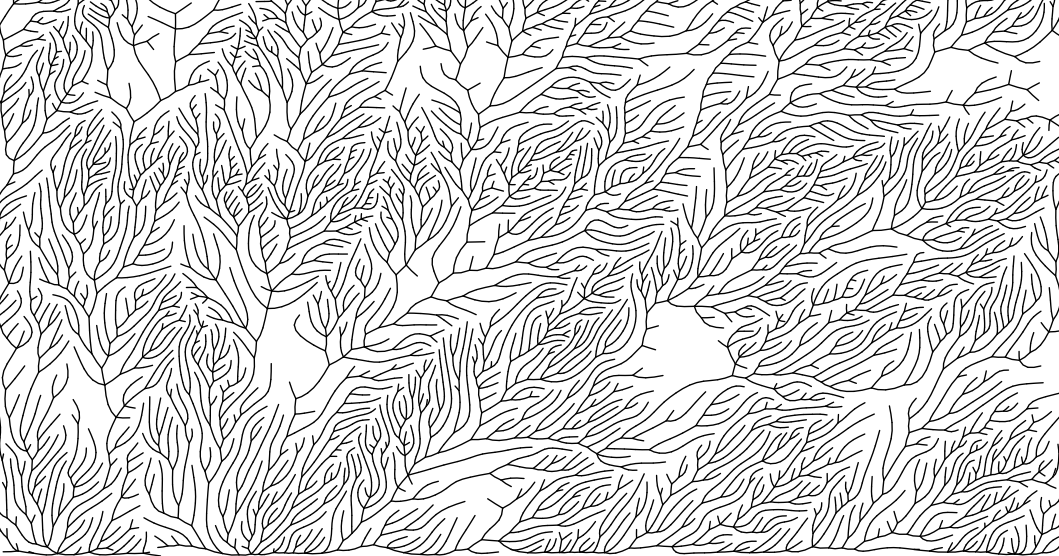
Marcelo Pimentel analisa do ponto de vista teórico o direito a cidadania e educação Inclusiva com debates sobre Ensino de História a da História Vista de Baixo com foco na história ensinada nas series iniciais do Ensino fundamental.

No texto “Ensino de História: Uma análise da prática docente e percepção discente sobre história local” Robero Costa apresenta parte da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (Profhistória) sobre as formas de utilização da história Local no Ensino fundamental a partir da nova BNCC.

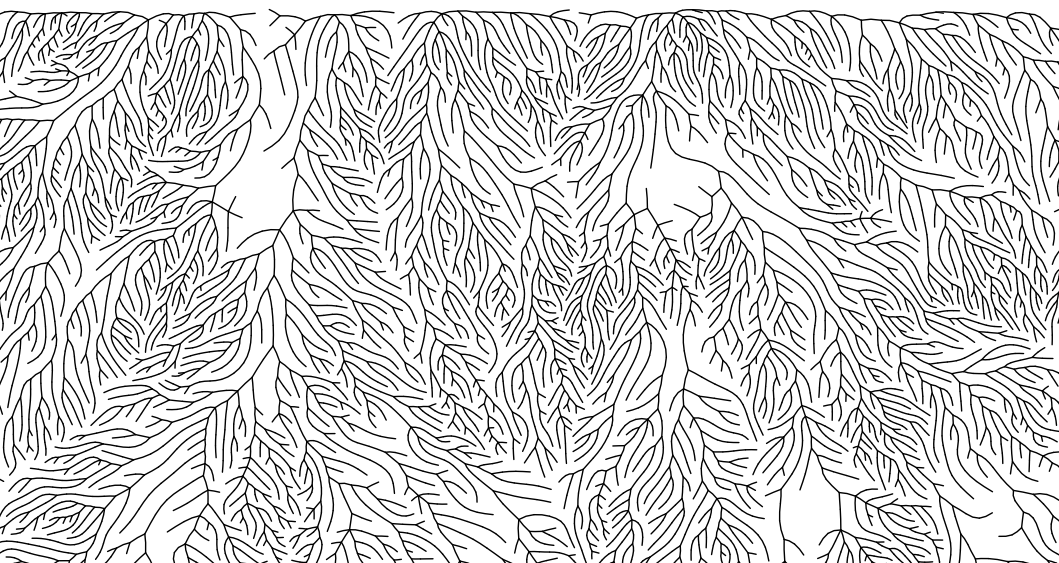
Por fim, o texto de Romyel Oliveira “A Estrada esquecida: Uma relação entre a Estrada de Ferro de Bragança, memória e o ensino de história nas séries iniciais”, analisa uma experiência didática realizadas em uma turma de 3º ano do Ensino fundamental utilizando a memória histórica da antiga Estrada de ferro Belém-Bragança.

Boa Leitura!

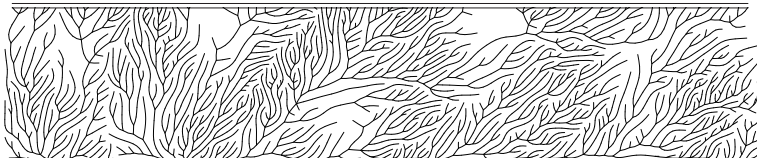
Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves
Professor Adjunto – Universidade Federal do Pará



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



LETRAMENTO HISTÓRICO E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES



Adhilio Victor Muniz Almeida

INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil é dividida em três etapas: Educação infantil que vai de 0 a 5 anos; Ensino Fundamental que corresponde a um período que vai do 1º ao 9º ano, dividido em Anos Iniciais 1º ao 5º ano, e Anos Finais do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio. A criança inicia sua vida escolar com seis meses de idade e vai até os dezessete anos¹, destes, dez anos estão sob a responsabilidade docente do pedagogo e sete anos correspondem aos professores formados em disciplinas específicas (BRASIL, 1996).

Na Educação Infantil, etapa na qual o profissional que atua é o pedagogo, o currículo escolar é preconizado pelos “direitos de Aprendizagem”, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esta etapa está

¹ Isso se considerarmos que no meio do caminho não haja intercorrências como evasão escolar, repetência, ou demais situações que acabe por ocasionar um tempo maior deste aluno na escola.

estruturada em cinco “Campos de Experiências”, que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Os Campos de Experiência são: 1) O eu, o outro e nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Após o processo de ensino-aprendizado próprio da Educação Infantil: as crianças adentram na etapa mais longa da Educação Básica, o Ensino Fundamental. É nela que se insere a noção disciplinar do currículo. Nesta etapa os “Campos de Experiências” são substituídos por disciplinas, sendo nos Anos Iniciais ministradas por pedagogos e somente nos Anos Finais que elas são ministradas por professores licenciados em formação específica. É nos Anos Iniciais que ocorre a consolidação das aprendizagens preconizadas na Educação Infantil, bem como a paulatina progressão das práticas de linguagens e experiências estéticas e interculturais das crianças.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa que corresponde aos cinco primeiros anos, apresentam como componente curricular obrigatório as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Mesmo não sendo foco de atuação profissional do historiador, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são de suma importância para o fomento e produção autônoma do conhecimento histórico dos alunos. De acordo com documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), nesta etapa da Educação Básica a prática pedagógica deve ser orientada partindo do pressuposto

da prevalência do processo de alfabetização e letramento. Entendemos que o Letramento Histórico não é o mesmo que é preconizado pelo componente de Língua Portuguesa. Porém, seria ele um dos responsáveis pela produção de sentido nas práticas elencadas por esses documentos. Compreende-se assim, que a história não é uma disciplina concorrente, muito menos complementar do processo de alfabetização e letramento, ela, dentro de seus pressupostos, objetivos, métodos e técnicas constituiu-se como parte fundamental deste processo, sendo ela indissociável e imprescindível nesta etapa.

Esse trabalho objetiva apresentar de forma parcial e sucinta alguns apontamentos elencados na minha pesquisa para dissertação que será defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História. Buscar-se-á traçar a relação entre ensino de História, Letramento histórico e Currículo dos Anos Iniciais.

BNCC, ENSINO DE HISTÓRIA E ANOS INICIAIS

Como já foi falado, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a prática docente deve ser orientada para a consolidação das habilidades de Letramento dos alunos, porém o que vemos em muitas escolas é uma quantidade muito grande de aulas de Português e Matemática em detrimento das demais disciplinas, em alguns momentos é até comum escutar justificativas como “[...] as outras disciplinas eles veem depois [...]” ou argumentos como “[...] os alunos precisam aprender a ler e contar [...]”. Neste sentido, as aulas das disciplinas História e Geografia têm sido deixadas de lado, ou, quando muito, sendo utilizadas apenas como “datações do calendário”, trabalha-se “o dia do índio” “descobrimiento do Brasil”, “Abolição da escravatura”, “folclore” etc. Por mais que essas práticas sejam

encontradas até mesmo de forma corriqueira nas escolas, elas não encontram respaldo em documentos oficiais e nem mesmo amparo teórico para tal.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), esta etapa da Educação mobiliza o universo escolar de modo que seja necessário um trabalho que tenha por princípio o “interesse manifesto pelas crianças” partindo de suas experiências imediatas. Pois, é a partir delas, que é possível paulatinamente ampliar a mobilização de operações cognitivas de forma progressivamente mais complexas (BRASIL, 2018).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p. 58-59)

Nos Anos Iniciais, percebe-se a responsabilidade do educador, na figura do pedagogo, de iniciar e instigar a autonomia dos educandos relativo aos processos de investigações que são próprios das Ciências Humanas, esses “[...] procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam” (BRASIL, 2018, p.355). O ensino de Ciências Humanas deve levar em conta a relação progressiva entre a escola, comunidade, o Estado e o país. Essa concepção é percebida na forma como estão distribuídos os conteúdos nesta etapa. Ao obser-

varmos a BNCC é possível identificarmos essa progressão do conhecimento, que são desenvolvidas e trabalhadas ao longo dos cinco anos dessa etapa de ensino da Educação Básica.

O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam (BRASIL, 2018, p.403).

No primeiro ano do Ensino Fundamental, tem-se duas unidades temáticas, são elas: “o mundo pessoal: meu lugar no mundo” e “Meu mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”. Os objetos de conhecimento neste ano passam pela noção das fases da vida, as diferentes formas de organizações familiares e de vínculo pessoais. Posteriormente insere-se a escola enquanto espaço social importante, bem como apresenta a diferença entre espaços públicos (escola) e privado (o espaço familiar). Já no segundo ano as Unidades Temáticas passam a ser três tendo a noção de Comunidade, seus registros, experiências, trabalho e sustentabilidade como fundamentais. Novamente temos a retomada da concepção do “eu” e do “outro”, porém é neste ano que temos o início da noção de temporalidade, bem como a noção de Fontes e Históricas e Narrativas². No terceiro ano essas noções ampliam-se mais ainda, nele, as Unidades Temáticas passam a incorporar

² O segundo ano dos Anos Iniciais marca um momento muito peculiar no que tange aos processos de alfabetização e letramento, pois de acordo com a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a prática pedagógica do professor deve ter como foco principal a alfabetização do aluno. Porém, o mesmo documento ressalta que esta prevalência deve ser de modo articulado com as demais habilidades, proporcionando assim o envolvimento deste com práticas diversificadas de letramento (BRASIL,2018).

os sujeitos que compõe a cidade e o município, o local em que se vive e amplia-se a noção dos espaços públicos e privados. O quarto ano apresenta para as crianças as noções transformações e permanências dos grupos humanos, bem como a cultura e a circulação da mesma em diferentes espaços, é no quarto ano em que os objetos de conhecimento passam a trazer a noção do surgimento da humanidade no continente africano, agricultura, comércio, escrita. Estuda-se também a presença indígena, a diáspora forçada africana, e os processos migratórios que ao longo dos anos contribuiu para a formação do Brasil. O último ano dos Anos Iniciais apresenta duas Unidades Temáticas, “Povos e cultura: meu lugar no mundo e meu grupo social” e “Registros da história: linguagens e culturas”, no quinto ano os objetos de conhecimento retomam algumas noções trabalhadas no quarto ano e apresentam também as formas de organização do Estado, as noções de cidadania, diversidade, tradições orais, memória, e patrimônio histórico (BRASIL, 2018).

De acordo com Carie (2022), bem como partindo de nossas análises da BNCC, percebe-se que nos três primeiros anos a centralidade do Ensino de História recai sobre a criança, sua família, comunidade escolar e a sua cidade, mesmo sendo abordados de formas progressivas, esses conteúdos não oferecem conexões aprofundadas entre o espaço e suas dimensões temporais. No 4º ano tem-se a inserção do Brasil e seus processos migratórios e no 5º ano essa escala temporal e espacial ampliam-se ao abordarem o passado dos primeiros grupos humanos e as diversas teorias sobre o início da civilização. Para uma melhor visualização utilizamos o esquema apresentado pelas autoras, de como está a disposição desses conteúdo (CARIE; LIMA; GIAVARA, 2022).

**FIGURA 1 - Objetos dos conhecimentos na BNCC -
História, Anos Iniciais.**



Fonte: Extraído de Carie; Lima; Giavara (2022, p. 102)

Portanto o que podemos observar é que ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os conteúdos curriculares do Ensino de História, proposto pela BNCC, buscam sobretudo proporcionar a criança “habilidades” que lhe possibilitem se entender como “sujeitos históricos” e as suas “relações sociais” com o Espaço e com o Tempo –muito embora, em uma leitura superficial e hegemônica de um currículo “comum”, que por vezes, acaba por não atender as especificidades locais e regionais em que os alunos estão situados, principalmente na “leitura de mundo” que na lógica freireana permite promover uma educação crítica e emancipadora . Sem perder de vista o imperativo das práticas de letramento que são inerentes desta etapa da Educação Básica.

Mesmo sendo um documento norteador das políticas curriculares brasileiras, não podemos deixar de salientar o caráter de exceção em que a Base Nacional Comum Curricular foi construída e promulgada. Este documento é extremamente criticado, seja pela forma em que ele foi construído, bem como pelo seu conteúdo que em deveras apresenta uma série de contradições, fruto das políticas neoliberais e

de grandes corporações que se apropriaram de um momento de instabilidade política para implementarem seus objetivos privatistas na educação.³

LETRAMENTO E LETRAMENTO HISTÓRICO: ALGUMAS PONDERAÇÕES

De acordo com o dicionário Aurélio Letramento seria um “Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos”. É importante para este trabalho apresentarmos os diferentes conceitos de letramentos, bem como os conceitos de alfabetização, pois, como já foi exposto, esses seriam os objetivos macros dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Moraes e Albuquerque (2007) compreendem a alfabetização como uma atividade procedural em que o educando passa a apropriar-se do que os autores chamam de “tecnologia da escrita”, ou seja, de um conjunto de técnicas, que são necessárias para as práticas de leitura e escrita, de igual modo, “as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico)”. Já sobre o conceito de Letramento Kleiman (1995) aponta que ele seria um processo que envolve diversas capacidades e conhecimentos em

³ Para compreender melhor este assunto, indicamos a leitura do artigo de Pereira, J. N., & Evangelista, O. (2019). QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: BNCC, NOVA ESCOLA E LEMANN. Movimento-Revista De educação , (10), 65-90. Nele as autoras buscam compreender os movimentos políticos em todo dos anos de 2016 e 2018, anos esses que formam marcados por instabilidade política que aceleram o processo de aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular alvo de severas críticas de pesquisadores e estudiosos da área, mas que foi abraçado por grandes editoras e fundações educacionais privadas. Uma das principais analisadas pelas autoras é a Fundação Leman onde concluiu-se que “Nova Escola atuou para elaborar e difundir um modelo docente estruturado sobre a apropriação das Competências Socioemocionais e o manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação. Associando-as chegar-se-ia ao ‘professor 4.0’, preocupado com a aprendizagem pragmática, sinônimo de qualidade de ensino. Ao contrário do protagonismo docente, configura-se o professor gerenciado.”

relação à leitura de mundo, o qual se inicia quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em que vive. Não trata-se de letrar ou alfabetizar, muito pelo contrário, por mais que sejam processos distintos, ambos complementam-se; como bem aponta os autores Moraes e Albuquerque (2007, p.47) “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.”

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seriam a etapa em que ocorreria a mobilização de um conjunto de práticas objetivando a alfabetização do aluno, para que assim concretize-se a expectativa de desenvolvimento de formas fluentes de ler e escrever, e, no decorrer do processo de escolarização este aproprie-se da linguagem científica o que pode ser denominado de letramento disciplinar.

A acepção de letramento iria, assim, de um processo plural, multifacetado e relacionado a todas as interações com as culturas escritas presentes na sociedade e nos grupos em que as pessoas vivem, até sua acepção escolar, em que ganha um contorno unidirecional, intencional e com expectativas de superação de etapas dirigidas aos alunos em processo de escolarização. O letramento disciplinar, entre eles o histórico, faz parte desse conjunto de expectativas e proposições presentes na escolarização. Este é um dos fatores de tensão em torno dessa noção ambígua e disputada em seus sentidos. Quando um professor se queixa que um aluno chega ao 6º ano sem saber ler ou escrever, ele se refere a um letramento específico, anterior ao disciplinar (BASTOS, 2021, p. 276).

Patrícia Bastos de Azevedo (2012) é categórica em afirmar que a ação do historiador em sala de aula é uma ação de letramento. Mesmo escrevendo sobre professores dos Anos

Finalis ela aponta questões inerentes ao nosso trabalho, pois entende como desafiador essa correlação entre Ensino de História e processos de Letramento, um desses problemas é a formação, assim, ao propor essa discussão para professores licenciados em História ela salienta que os mesmos não são formados para isso, e sim, para ministrarem aulas de história. Neste sentido o inverso também poderia ser posto, outrossim, que os licenciados em pedagogia não possuem formação específica para operar conceitos históricos, porém são melhores preparados para desenvolverem práticas de letramentos.

Essas práticas, no tocante ao Ensino de História iniciam-se primordialmente por meio da oralidade porém elas estruturam-se em torno da tríade oralidade, leitura e escrita.

Na sala de aula de História, as práticas de oralidade, leitura e escrita são dimensionadas de forma diferente da vida cotidiana e da ciência de origem (em nosso caso, da História). Ademais, as práticas de letramento são um conjunto de signos sociais e, como tal, são constrangidas e cerceadas pelas questões sócio históricas que permeiam a escola e constituem sua tradição. Como produtoras de cultura, essas práticas extrapolam o espaço físico da escola e compõem a sociedade de sentido e de significação. Todavia, não podemos esquecer ou negar que se trata de uma via de mão dupla, e, como tal, a escola também é impactada pela sociedade e seus diferentes e diversos movimentos culturais (AZEVEDO; MONTEIRO, 2013 p. 559).

O 5º ano do Ensino Fundamental pode ser entendido como um Ano singular neste processo, pois ao final dele, espera-se que o aluno já esteja em processo de consolidação das práticas de alfabetização e em um estágio de ampliação das práticas de letramento. Não é foco deste trabalho compreender o processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, entretanto pontuamos as particularidades dessa transição, pois o aluno deixa pela primeira vez de ter um pro-

fessor ou uma professora polivalente e passa a ter um número muito maior de professores, estes tratam de modo geral, suas disciplinas de forma particularizadas e não mais de forma tão articuladas como eram até o 5º ano.

O que era o centro e os esforços do professor e do aluno nas séries iniciais muda de configuração. Oralidade, leitura e escrita não são mais o objeto a ser apreendido, mas tornam-se o instrumento para aprender a disciplina, isto é, não se estuda para aprender a falar, ler e escrever corretamente, agora se fala, lê e escreve para aprender, em nosso caso, História. É uma mudança paradigmática brutal no sentido do ensino e da aprendizagem. (AZEVEDO; MONTEIRO, 2013 p. 556)

Nesta nova etapa as práticas de leitura e escrita tomam outra conotação e entram em uma nova dinâmica. Não é mais os conhecimentos científicos disciplinares que são utilizados para a aquisição da escrita e da leitura, mas sim, a leitura e a escrita que são utilizadas para a aquisição de conhecimentos científicos disciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo desta perspectiva, ancorados nas reflexões de Azevedo (2013) entendemos que a história enquanto componente curricular e parte integrante do processo de alfabetização afasta-se do cerne dos seus objetivos mais restritos de codificação e decodificação do sistema alfabético, entretanto, o letramento é compreendido como uma ampliação desses objetivos, pois ele incorpora tanto a oralidade, como a escrita e leitura, porém não só isso, mas insere essas competências em uma perspectiva de uma sociedade que é marcada por práticas de leitura e escrita. No momento em que ocorre as aulas de história o seu ensino constitui-se de atos de oralidade, escrita e

leitura, porém eles são mediados por signos históricos, “as práticas de letramento que habitam a História ensinada, distintas da aquisição inicial da alfabetização, estão entrelaçadas com a dinâmica escolar e com o mundo da vida.” (AZEVEDO; MONTEIRO, 2013 p. 559).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. B. de; FERREIRA DA COSTA MONTEIRO, A. M. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 559–580, 2013.

AZEVEDO, P. B.. Ensino de história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. *In: 35ª Reunião anual Anped*, 2012, Porto de Galinhas. Anped, 2012.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CARIE, Nayara Silva; LIMA, Carollina Ramalho Ramos; GIAVARA, Ana Paula. “A BNCC de História para os anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências.” *In: A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife, PE. Editora Universidade de Pernambuco, 2022

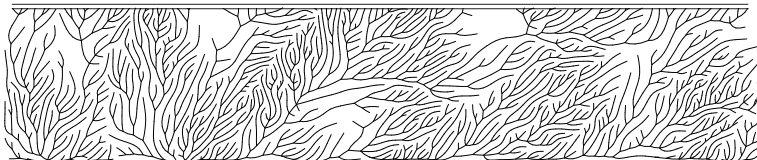
KLEIMAN, Angela B. (org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

PEREIRA, J. N., & Evangelista, O. (2019). QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: BNCC, NOVA ESCOLA E LEMANN. **Movimento-Revista De educação**, (10), 65-90.

BASTOS Rocha, H. A. (2021). Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios E Fronteiras**, 13(2), p.276.

FEIRAS LIVRES NO ENSINO DE HISTÓRIA OU ESTUDOS SOCIAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES ACERCA DO PERCURSO METODOLÓGICO



Edivania Santos Alves

INTRODUÇÃO

O ensino de História se tornou objeto de estudo, nos últimos cinquenta anos, de inúmeros pesquisadores das áreas da História e da Educação que abordam a produção, a socialização e a apropriação de saberes relacionados com o currículo e a prática docente no ambiente escolar. Dentre essas pesquisas, utilizo aquelas que tem caráter interdisciplinar, relacionam educação formal e não formal e investigam as possibilidades de alargamento do horizonte temático em uma conjuntura de temporalidades socioeconômicas e culturais complexas e superpostas, a exigir criatividade para borrar as fronteiras estabelecidas e produzir conhecimentos mais adequados para responder às indagações do nosso tempo histórico.

O artigo em tela objetiva fazer o registro de uma exitosa atividade curricular interdisciplinar que teve como tema

e objeto de investigação as feiras livres na cidade de Belém, realizada no primeiro semestre letivo do ano de 2019, com uma turma do curso de Licenciatura Integrada na Universidade Federal do Pará (UFPA). A definição pela abordagem do percurso metodológico se justifica na importância da reflexão, compreensão, avaliação e revisão de conhecimentos consolidados e também nas possibilidades de produção de novos conhecimentos escolares no ensino de História ou Estudos Sociais nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A empreitada teórico-metodológica no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e na pesquisa de campo utilizou como referências os trabalhos de Jörn Rüsen (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (1999), Renata Fernandes (2009), Glória Gohn (2006) e Farias & Alves (2022).

A sistematização por meio da escrita acerca da atividade curricular interdisciplinar focada na educação não formal reconhece a importância da construção de conhecimentos históricos a partir de experiências práticas e de pesquisa em espaços não formais de educação sob orientação profissional; colabora com as pesquisas sobre o campo do ensino de História ao fornecer contribuições significativas a respeito das interfaces entre práticas de pesquisa e construção de saberes conforme apontado nos estudos do historiador Jörn Rüsen sobre “aprendizagem histórica” fundamentada nas dimensões da percepção, interpretação, orientação e motivação e da “consciência histórica” constituída pela “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 57).

A FEIRA LIVRE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

No primeiro semestre letivo do ano de 2019 do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, como parte do conteúdo programático da disciplina Alfabetização em Estudos Sociais, com ênfase no ensino de História e Geografia nos Anos Iniciais, dividida com o colega de faculdade, Carlos Aldemir Farias, decidimos pela realização de atividade curricular interdisciplinar desenvolvida com base no tema feiras livres como espaço não formal de educação. Na ocasião, a opção pela temática teve razão na percepção de que

As feiras livres estão presentes no cotidiano de grande parte das cidades brasileiras. Espaços em constante transformação, elas são lugares de mudanças que, conforme os anos passam, simbolizam uma parte importante da história social e cultural das cidades. São locais onde diferentes grupos sociais se encontram, comercializam produtos, trocam conhecimentos e experiências, forjam práticas socioculturais que reverberam na sociedade como um todo. (FARIAS & ALVES, 2022, p. 8)

Portanto, as feiras livres constituem um campo interdisciplinar de pesquisa com inúmeras possibilidades teórico-metodológicas a serem exploradas nas aulas de História ou Estudos Sociais nas séries iniciais; considerando: 1. Que nos bairros e comunidades funciona ao menos uma feira livre permanente ou itinerária; 2. Por ser lugar de comércio e trocas propicia o exercício de distintas sociabilidades entre feirantes, fornecedores, frequentadores e consumidores gerando redes e dinâmicas associativas que podem produzir efeitos em toda a comunidade; 3. Por meio das vivências experimentadas nas feiras livres, é possível trabalhar para alcançar a orientação presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Esse

processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas ...” (2018, p. 353).

Um importante aspecto se refere à possibilidade de que os conteúdos obrigatórios articulados por meio de “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” devem estar articuladas com as áreas das Linguagens, Arte, Educação Física, Matemática e Ciências da Natureza. Para José Santos (2021, p. 63): “A feira mantém elementos do passado, experiências e memórias vivenciadas de feirantes e consumidores, tradições e manifestações culturais. Sendo assim, é importante que se veja a feira livre no ensino de história como um espaço que pode e devem ser problematizadas as conexões entre passado-presente. Além de serem observadas as permanências e mudanças presentes nas diferentes cidades onde se desenvolve essa atividade comercial.

Conta-se atualmente com razoável número de pesquisadores que têm se debruçado para entender as interações estabelecidas entre a produção das cidades e a produção, apropriação e significação de saberes formais e não formais. A esse respeito a professora de Educação, Renata Fernandes (2009) analisa:

O espaço da cidade é um local de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos culturais. Da mesma forma, apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público. Isso implica em formas variadas de inter-relação e interação entre os sujeitos, promoção de sociabilidades e socializações, entre

o que está disponibilizado para consumo e para desfrutar, entre o que exige participação e produção mais ou menos ativa e dinâmica, em uma infinidade de estímulos e motivações. (FERNANDES, 2009, p. 2)

O movimento proposto acima por Fernandes (2009) acentua a importância do caráter educativo das cidades e especialmente de seus espaços não formais com seus agentes sociais envolvidos. Quanto à metodologia empregada para o estudo e utilização didático-pedagógica dos espaços não formais nos processos de escolarização, foi feita a opção de trabalhar com a produção teórica da socióloga Glória Gohn (2006) que enumera dentre os objetivos da educação não formal a

Educação para cidadania; Educação para justiça social; Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); Educação para liberdade; Educação para igualdade; Educação para democracia; Educação contra discriminação; Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais. (GOHN, 2006, 32-33)

PERCURSO METODOLÓGICO DO TRABALHO EM SALA DE AULA E NO CAMPO DE PESQUISA

Durante trinta dias, no mês de maio de 2019, foi empreendido um trabalho de orientação em sala de aula com o propósito de que os alunos da graduação em Licenciatura Integrada da UFPA se apropriassem da ideia de realizar uma pesquisa de campo em diferentes feiras livres dos bairros da cidade de Belém do Pará.

Por isso, a pesquisa sobre as feiras livres como espaço de educação não formal teve como objetivos: 1. Aquisição, construção e utilização de conceitos históricos, geográficos, antropológicos e sociológicos pelos/as alunos/as com vistas à sua utilização em diferentes situações de suas vidas; 2. Pro-

porcionar à turma de estudantes da Licenciatura Integrada experienciar o contato com o rico universo de personagens e paisagens como espaço de construção de laços sociais, de relações interpessoais, de sistematização de conhecimentos sobre economia popular, de trabalho de comercialização de produtos que começa na madrugada; 3. Possibilitar o diálogo entre o universo urbano e rural da região amazônica, a exemplo da comercialização do fruto do Açaí, originário de ilhas e municípios próximos à capital paraense.

Para que a atividade curricular interdisciplinar alcançasse os objetivos traçados e obtivesse resultados qualitativos consistentes, partiu-se de um itinerário, previamente discutido e elaborado pelos professores encarregados, que sofreu ajustes à medida que se obtinha informações a respeito do andamento da pesquisa de campo. Foram realizadas reuniões com os discentes por equipe para orientações técnicas segundo as premissas elementares do trabalho da pesquisa de campo. Ou seja, antes de visitar a feira livre, foi feito o levantamento de informações sobre seus aspectos históricos e socioeconômicos.

As sete feiras livres: Açaí, Cabanagem, Cremação, Guamá, Porto da Palha, Ver-O-Peso e Mercado Central de Ananindeua, na medida do possível, tiveram como critério de seleção, o lugar de moradia dos discentes. A partir disso, orientou-se a respeito da adequada abordagem junto aos interlocutores elencados destacando a observância na constituição de vínculos de confiança entre aluno-pesquisador e feirante que possibilitaram extrair maior número de informações e acessar as barracas de venda de produtos, dando atenção aos horários de funcionamento e à dinâmica socioterritorial das feiras livres estudadas. Foi preciso deixar escurecido que a abordagem não era indicada no primeiro contato com a feira, ainda que algum discente fosse seu assíduo frequentador e/ou consumidor visto

que naquele momento, encontrava-se imbuído no papel social de pesquisador. Na pesquisa de campo, é preciso desenvolver e apurar sensibilidades posto que conforme a escrita das geógrafas Fernanda Ramos Lacerda e Geisa Flores Mendes (2017):

A experiência de compartilhar o espaço da feira é sentida por meio dos cheiros, dos gestos, da audição e das percepções apresentadas pelo lugar àqueles que circulam sobre ele, nos modificando pelas marcas das diversas trajetórias que se intersectam. Essa negociação ocorre entre articulações nos olhares, nas falas, nos gestos e nos fazeres. (LACERDA & MENDES, 2017, p.731).

A preocupação com o aprendizado do olhar e da observação esteve presente em todo o processo. Tanto que para guiar o levantamento de informações e a produção de videodocumentários curtos, foram elaborados quatro roteiros para direcionar a observação e o olhar a um aspecto peculiar ou setor da feira escolhida, visto que a pluralidade e a abrangência do tema geram dificuldades para a realização da pesquisa com os feirantes, considerando que os alunos não possuíam experiência com atividades dessa natureza. Os professores Carlos Aldemir Farias e Edivania Alves (2022), responsáveis pela atividade curricular interdisciplinar, buscaram minimizar este problema, e,

Atentos à importância dos suportes tecnológicos digitais na educação, tivemos a cautela de orientar sobre as dimensões do trabalho com o audiovisual dentro e fora da sala de aula, uma vez que os alunos fizeram uso de aparelhos celulares para fotografar e gravar pequenos vídeos com os feirantes. Também foi indicada uma bibliografia acerca da utilização de mídias móveis na educação para possibilitar a construção de narrativas audiovisuais combinadas com práticas pedagógicas, de modo que fossem alargados os horizontes cognitivos dos estudantes de graduação. (FARIAS & ALVES, 2022, p. 10)

Houve permanente estímulo por meio de exercícios dirigidos com vistas a promover a interdisciplinaridade, por meio do diálogo e da integração de conhecimentos das áreas de História, Antropologia, Sociologia Urbana, Geografia e Artes Visuais, em sintonia com o pensamento de Nílson Machado (2018) que reafirma a importância da “... tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas”, um esforço teórico e metodológico que exige a entrega dos docentes e discentes no sentido de promover o diálogo de distintos campos de saberes para transpor a barreira entre as disciplinas escolares, pois “tanto na escola básica quanto no ensino superior, o conhecimento encontra-se excessivamente fragmentado em múltiplas disciplinas que interagem fracamente umas com as outras” (MACHADO, 2018, p. 13).

Devido ao pouco tempo disponível para a realização da pesquisa de campo combinada ao fato do horário de trabalho de alguns estudantes conflitar, as etapas da pesquisa de campo nas feiras livres consistiu no levantamento de informações fornecidas por feirantes, administrador e presidente da associação de feirantes do Porto da Palha, por meio de entrevistas gravadas em *smartphones* e registros fotográficos. Isso implicou na decisão da não realização de entrevistas com consumidores ou fregueses, no linguajar dos feirantes. As entrevistas centraram-se em questões do seu ambiente profissional e da sua relação com a feira, com o propósito de entender suas impressões acerca dos produtos comercializados e das relações sociais que se estabelecem nesses locais.

Após a seleção das informações empíricas registradas, passou-se ao momento da produção escrita em formato de relatório da pesquisa de campo, que foi objeto de rigorosa leitura e análise com vistas a verificar se os objetivos haviam sido capturados e entendidos possibilitando adquirir a forma textual, obrigatória em trabalhos dessa natureza.

A terceira e última etapa de responsabilidade direta do alunado refere-se à socialização por meio do seminário avaliativo. Esta modalidade de avaliação permitiu que as equipes trocassem informações e se tivessem conhecimento de aspectos das feiras livres por meio dos vídeos, fotografias e narrativas discursivas. Em seus próprios relatos, ficaram evidentes alguns dos apontamentos feitos por Gohn (2006) ao assinalar que:

Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana;

Os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas;

Os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo.

O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas.

(...) o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal. (GOHN, 2006, p. 31-32)

Durante as apresentações, foi possível também estabelecer debates sobre as singularidades de cada uma das feiras, bem como as dificuldades enfrentadas pelos feirantes entrevistados, a exemplo da constante referência aos problemas da ausência ou precária infraestrutura e segurança pública nesses espaços de trabalho.

A depender da localização geográfica, do setor selecionado e das características gerais da feira livre selecionada, emergiram temas e discussões relacionados ao mundo do trabalho, à economia global e local, à cultura, à religiosidade,

etc. que foram posteriormente aprofundados e aprimorados no *e-book* intitulado “Feiras livres de Belém: abordagens históricas e socioculturais para os anos iniciais do ensino fundamental”, publicado em outubro de 2022, um paradidático dirigido especialmente aos professores dos anos iniciais no intuito de estimular a permanente leitura, reflexão e intervenção no ambiente escolar alinhado a ótica de autores como Maria Auxiliadora Schmidt (1999) ao problematizar a construção sistemática dos conceitos históricos, assinala que eles devem se relacionar diretamente com a referência das próprias ideias prévias do educando, estendidas ao ensino das humanidades na educação básica, em diferentes linguagens. Para essa autora, “uma das preocupações daqueles que lidam com o ensino de História, hoje em dia, é fazer com que os alunos construam um vocabulário histórico, que seja facilmente assimilável, mas que, principalmente, ele possa utilizar em diferentes situações de sua vida.” (SCHMIDT,1999, p.148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indicação das feiras livres como espaço de educação não formal considera a escrita de Lacerda e Mendes (2017, p.729): (...) a feira se constitui como lugar de encontro, de vivências, de práticas, fazeres e saberes que reforçam significados à medida que os sujeitos sociais se apropriam do espaço produzido. Considerando a experiência narrada e vivenciada, defendo a necessidade imperiosa de articulação permanente entre a disciplina escolar História com as práticas socioculturais na perspectiva de atribuir sentido epistemológico e ontológico ao conteúdo curricular obrigatório ministrado ao longo da vida escolar, mais especialmente no Ensino Fundamental.

A publicação do *e-book* “Feiras livres de Belém: abordagens históricas e socioculturais para os anos iniciais do ensino fundamental” que teve como ponto de partida a atividade curricular desenvolvida da pesquisa de campo é uma prova contundente da importância de atribuir sentido e significados aos conteúdos da História como disciplina escolar que possibilita apropriações e nova produção de conteúdo pelos alunos e professores conforme suas experiências vividas.

Por fim, destaco que a pesquisa de campo exige organização, disciplina e planejamento e a atividade curricular interdisciplinar que teve como tema as feiras livres como espaço não formal de educação realizada com a turma mencionada cumpriu seu objetivo expressos na metodologia que diferente do senso comum que a restringe à preparação de projetos e trabalhos acadêmicos ou a confunde com as normas da ABNT; se bem orientada e articulada à teoria cumpre precípua tarefa de articuladora da realidade estudada com a elaboração de possíveis respostas aos problemas que se apresentam no cotidiano como enfatizou Jörn Rüsen.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

FARIAS, Carlos Aldemir & ALVES, Edivania Santos. **Feiras livres de Belém: abordagens históricas e socioculturais para os anos iniciais do ensino fundamental** -- 1. ed. -- São Paulo: Livraria da Física, 2022.

FERNANDES, Renata Sieiro. – A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 58-74, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 17.03.2019

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://escoladagestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso em 27.09.2018.

MACHADO, Nílson José. **Integração de saberes: considerações, constelações.** Curitiba: CRV, 2018.

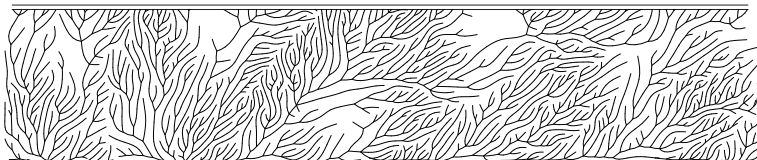
SANTOS, José Wilson Moura. **A feira e o ensino de história: caderno de sequências didáticas a partir da feira de Itabaiana/SE.** – São Cristóvão, SE, 2021.

LACERDA, Fernanda Ramos; MENDES, Geisa Flores. A feira como lugar de memória: tradições e relações sociais na produção do espaço geográfico. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**, Vitória da Conquista - BA, 2017. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6866/pdf_558. Acesso em 27.09.2018

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: “a captura lógica” da realidade social. **Hist. Ensino, Londrina**, v. 5, p. 147-163, out. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12443/10933>. Acesso em Acesso em 27.09.2018

HISTÓRIA E CULTURA LOCAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA PROF^a CÍCERA LIMA DO NASCIMENTO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA



Francisca Elaine Nascimento do Nascimento
Júlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

INTRODUÇÃO

O presente texto socializa os resultados de uma investigação que versou sobre a história e cultura local. Destacando a história local como um tema que precisa ser discutido e estudado, principalmente nas escolas, pela contribuição na construção da identidade dos estudantes. Visto que, o conhecimento da história local se faz importante, pois contribui para a compreensão da identidade cultural de um povo. O estudo constituiu como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal.

A pesquisa partiu da seguinte questão problema: como a história e a cultura local são abordadas no ensino fundamental na escola Prof.^a Cícera Lima do Nascimento

em Igarapé-açu/PA? O referido estudo orientou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, a qual foi realizada com 03 professoras do 3º ano do ensino fundamental e 02 coordenadoras pedagógicas da escola Prof.^a Cícera Lima do Nascimento. Considerando o roteiro de entrevista utilizado com as professoras e as coordenadoras, o presente ensaio abordará, à luz da teoria que discute o assunto em destaque, os seguintes aspectos: a importância da história local, a forma de trabalho das professoras e das coordenadoras, com ênfase na formação continuada.

Procurou-se fazer um levantamento de documentos relacionados à legislação municipal, onde foram encontrados no Conselho Municipal de Educação – CME e na Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Igarapé-açu, pareceres, resoluções, que aprovam a matriz curricular municipal, por meio da resolução 002/2018, baseada na Base Nacional Comum Curricular, determinando uma parte diversificada que inclui a disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu” no currículo e no ensino escolar municipal. As inferências foram feitas também baseadas nesta disciplina.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL

No ocidente, a história regional, municipal é utilizada há muito tempo, pois o interesse pelas contribuições da História Local é reconhecido. No Brasil, a História Local tem ganhado destaque nas últimas décadas, por volta de 1970 com a História Nova, a partir da revista *Annales* com o aumento de trabalhos científicos referentes ao tema,

buscando dar enfoque aos aspectos regionais e locais contribuindo com a identidade cultural das pessoas do lugar. Alguns historiadores como, Mach Bloch, Jacques Le Goff e Pierre Nora desenvolveram contributos significativos ao apresentar visões que se difere da história tradicional. Com isso, historiadores são desafiados a observar o passado e o presente fazendo uso da antropologia e da geografia associada à história para analisar o passado a partir das mudanças ocorridas em determinado tempo e espaço. Pensando o ser humano em uma relação com a natureza, com o espaço e a sociedade, denominando como um ser social, cultural e histórico (DONNER, 2012). Diante dessas afirmações procuramos entender o que é história local.

[...] A história local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente (TOLEDO, 2010, p.751).

Ou seja, a história dos sujeitos que compõem a cidade, que diz respeito à identidade das pessoas, levando em consideração os variados espaços: onde vivemos, estudamos, passeamos, trabalhamos, nos relacionamos com outros sujeitos, compramos, etc., portanto fazemos parte do local. Onde há dominação de poder, desigualdade e conseqüentemente, submissão e preconceito. Também não se restringe apenas a formação do povo ou a vivência do passado, mas principalmente, a forma como as pessoas vivem e constroem relações com os outros, com os espaços, com a cidade, por exemplo, entre o urbano e o rural, vistos de perspectivas e contextos diferentes ligados os aspectos individuais e coletivos. Bittencourt (2009) também enfatiza:

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

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

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

Estar diretamente relacionada à constituição da identidade do aluno, o direito à cidadania, a necessidade que ele tem de conhecer a própria história, para se constituir enquanto um ser humano crítico, questionador, protagonista de sua realidade, ciente de seus direitos e deveres, e principalmente, de seu papel perante a sociedade. Desta forma, as particularidades de cada lugar servem de análise para o entendimento do global, já que a cidade dispõe de situações reais da vida cotidiana. Neste sentido,

A história local requer um nível de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seu eco no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p.220).

Assim, o professor enquanto pesquisador da realidade local encontra descobertas e vivencia momentos até então desconhecidos porque a aproximação com o local gera uma visão real das mudanças, semelhanças, diferenças, das atividades que acontecem cotidianamente. Nesta busca por respostas conhece um pouco da relação do hoje com o passado, utiliza-se de objetos atuais, interpretando a dinâmica do presente.

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

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

A ABORDAGEM FEITA PELAS PROFESSORAS SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA LOCAL

a) A importância dada ao ensino de história local

O entendimento que se tem sobre a história local repercute na forma de ensinar e na aprendizagem dos alunos. Com isso, ao indagarmos as professoras sobre a importância do ensino da história local na escola, obtivemos as seguintes respostas:

É repassar para os alunos todo o conhecimento que a gente tem... o que eles tem que aprender, fazer alguma pesquisa, passar trabalho para eles pesquisarem sobre os antigos moradores, os prefeitos, as pessoas que já passaram aqui pela cidade, trabalhar os pontos históricos... o que foi importante, o que está sendo hoje (PROFESSORA A).

É importante, faz com que os alunos no seu início de estudo eles conheçam a sua própria história que é o nosso passado e o que aconteceu (PROFESSORA B).

É necessário que dentro da escola se busque de que maneira a sua cidade foi construída, que povos contribuíram pra isso. Então, essa necessidade de trabalhar a história estar principalmente relacionada ao resgate e a valorização local (PROFESSORA C).

Com base nas respostas percebe-se o entendimento da história local associada apenas ao tempo, sem levar em consideração a problematização dos fatos, fazendo uma mera reprodução da história tradicional. Como destaca Bittencourt (2004, p. 166): “A história do cotidiano, além da história social, está intimamente ligada à história cultural”. Seja referente aos gostos, costumes e a vida cotidiana, isto é, a cultura, dando visibilidade à vida dos moradores do lugar.

Com efeito, entendemos que o cotidiano pode ser visto como objeto de investigação, onde as relações humanas acontecem, seja entre os grupos sociais, podendo ser: homens,

mulheres, homossexuais, trabalhadores, crianças, etc, no confronto de vivências que se convergem no passado e no presente, como forma de problematizar a realidade. A professora A cita o valor de estudar os personagens e pontos históricos para que os alunos conheçam a história local. Por isso, Bittencourt (2004, p. 169) dispõe:

A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder e classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...

Ou seja, tendo elementos da vida cotidiana como foco, utilizando-se das memórias individuais como dados para o conhecimento da história e da cultura de determinado grupo. E a respeito dos “os pontos históricos”, Otto (2015, p. 2-3) adverte:

A materialização da memória associada ao patrimônio histórico, em alguns casos, torna-se alvo de manipulação, haja vista sua dimensão funcional e simbólica. Ao longo dos tempos, grupos políticos na disputa de poder têm se apropriado e manipulado o conceito de memória segundo seus interesses. Por exemplo, elegem memórias e constroem “lugares de memória” na tentativa de representação objetiva da memória social de uma cidade, em detrimento de tantas outras memórias deixadas no silêncio e condenadas ao esquecimento.

Neste sentido, reconhecemos o valor do patrimônio histórico no ensino da história, porém o professor precisa abordá-lo de forma problematizada que desperte no aluno, a criticidade e a reflexão. Sabemos que muitas memórias são

esquecidas ou menosprezadas, principalmente aquelas consideradas da cultura popular. Portanto é importante ter clareza que a patrimônio histórico pode ser manipulado de acordo com interesses de determinado grupo social. Não podemos ser ingênuos e adotar uma história sem contestar e pôr a prova sua representação. Diante disso, sua utilização requer um cuidado que o professor precisa ter ao ensinar para os alunos, contudo não deixamos de ressaltar a relevância da utilização do patrimônio histórico no ensino da história.

b) A forma de trabalho das professoras

Em relação à metodologia utilizada, as professoras falam:

Eu passei para os meus alunos o hino do município de Igarapé-açu, primeiramente eu passei para eles copiarem a letra falei quem é o autor, agora eu vou trabalhar as palavras com eles, de forma interdisciplinar, trabalhando a história e o português. [...] Faço uma roda de conversa, faço algumas perguntas pra eles relacionadas ao local, o que eles conhecem, o que não conhecem, aí eu vou explicando pra eles, e depois vou escrever alguma coisa no quadro e com o meu auxílio eles vão realizando as atividades. (Professora A)

Eu trabalho com os alunos mais através de textos, roda de conversa, desenho, pintura. Por exemplo, eu trabalhei esses dias com eles o hino de Igarapé-Açu, eu apresentei o hino, cantamos juntos e depois em cima desse hino trabalhei o português, as palavras, a letra inicial, de forma interdisciplinar. (Professora B)

Fiz recentemente uma atividade que acho que rendeu bem com eles, a atividade era pra eles trazerem fotos antigas, das famílias deles, o que eles tinham aí nós fizemos um pequeno mural, essa atividade foi relacionada à questão da moradia no município, apareceu fotos antigas que tinham aquelas casinhas de barro que eram mais comuns. [...] a questão do resgate da história e da cultura agora nas

festas juninas eles vão fazer uma pequena entrevista com a família procurando saber como eram as festas juninas no município na época que os avós eram adolescentes, e a partir daí nós vamos moldar essa diferença do antes para hoje. Então, gosto muito de trabalhar a entrevista que eu acho que eles fazem um bom resgate. (Professora C)

As professoras A e B citam o mesmo conteúdo, no caso, o hino do município, com metodologias semelhantes utilizando a roda de conversa e de forma interdisciplinar com a disciplina de português, percebe-se aqui uma preocupação das professoras em interligar as duas disciplinas, sempre preocupadas com a leitura e escrita. Neste viés, apresentamos algumas atividades educativas:

As diversas possibilidades de desenvolver atividades educativas utilizando fontes orais, memórias, patrimônio material e imaterial, objetos familiares, praças, ruas, fábricas, clubes, escolas, igrejas e museus são potenciais pedagógicos para o estudo da história local. Os conteúdos, além de serem encontrados em todos os lugares, também são (re) significados (OTTO, 2015, p. 8).

A cidade oferece vários espaços latentes de relações humanas que podem ser utilizados no ensino da história local, contando com conteúdos pensados na perspectiva do cotidiano dos habitantes da cidade, deste modo, os professores poderiam trabalhar também a discussão do tempo presente, os acontecimentos, a estrutura social, etc. E mesmo na sala de aula com o uso de objetos antigos pode-se ensinar sobre o passado/presente. A utilização de elementos que estejam relacionados com a vida em comunidade proporciona uma formação histórica aos alunos e uma maior aproximação com o lugar.

A professora C traz uma abordagem interessante ao trabalhar com fotos antigas e entrevistas, quando se preocupa em resgatar memórias individuais, dar visibilidade as inquieta-

ções dos estudantes por permitir a sugestão de perguntas para a entrevista e buscar envolver a comunidade no processo de formação da identidade dos alunos. Neste trecho da entrevista quando a aluna sugere a seguinte pergunta: “Professora, eu quero saber se o vovô deixava a mamãe ir às festas?”, este questionamento mostra a curiosidade da aluna em saber qual era a relação entre o avô e a mãe (pai e filha) no contexto passado. Deste modo à aluna propõe um olhar reflexivo que ultrapassa o pensamento limitado sobre a família, no que se refere à árvore genealógica.

Como destaca Samuel (1990, p. 236), “Ao invés de tratar a família como uma unidade monolítica, é possível tratar de relações específicas - mãe-filha, pai-filho, assim como a relação marido-mulher”, podendo entender como era essa relação no passado, por meio da história oral, relacionando com o presente. Assim, esta maneira escolhida pela professora para o ensino da história local proporciona uma relação escola/comunidade ao valorizar a cultura local.

O contato direto com o ambiente estudado desperta o interesse e a curiosidade do aluno, o conhecimento da sua realidade, das suas origens, faz sentido para a vida deles. A elaboração da entrevista também gera uma interação com as outras pessoas, valoriza o saber das pessoas antigas, dar voz de fala para que eles retratem um passado ao revisitar suas memórias, por meio da oralidade.

A entrevista é um instrumento importante para ensinar, pois “O ensino e aprendizagem de história é um processo de construção do conhecimento, o qual requer pesquisas mediadas pelo professor e assumidas como princípio educativo e formativo” (OTTO, 2015, p. 4). Ao coletar informações o entrevistador assume papel de investigador e argumentador do assunto em questão, para tanto o professor pode direcionar

e orientar atividades para que os alunos sejam protagonistas do processo. Então, a partir dos dados obtidos por meio da entrevista, o professor pode fazer inferências e indagações aos alunos sobre a fala dos entrevistados, fazer comparações entre o passado e os dias atuais ou vice-versa, falar das mudanças, além de ouvir o ponto de vista dos alunos. A forma trabalhada pelo professor pode facilitar bastante o aprendizado do aluno, quanto ao nível de conhecimento histórico.

Em destaque, enfatizamos que apenas a professora C tem trabalhado a disciplina de maneira aceitável, utilizando conteúdos relacionando a memória, enquanto a professoras A e B utilizam formas tradicionais para ensinar conteúdos tradicionais. De modo geral, as professoras não trabalham a disciplina totalmente de maneira apropriada, em consequência da falta de formação continuada, de informações, de conteúdos próprios da história local porque a disciplina apresenta uma concepção de história tradicional e o currículo influencia na prática docente.

A IMPORTÂNCIA DADA PELAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO ENFOQUE SOBRE A HISTÓRIA LOCAL NA ESCOLA

a) Orientação Pedagógica

A partir da necessidade de se conhecer o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas na escola a fim de verificarmos o ensino oferecido na escola baseado na exigência da disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu”. Buscamos saber como a coordenação pedagógica tem orientado os professores a trabalharem a história local:

[...] Na hora pedagógica a gente conversa, orienta com aquilo que a gente consegue de material, material acadê-

mico, até mesmo de arquivos, fotos, informações. Então se você perguntar professora cadê esse material? Não temos. Nós temos uma junção de informações que a gente compartilha com os nossos alunos. Assim, oficialmente eu não posso dizer que tenho esse material assim pronto, mas na roda de conversa a gente vai esclarecendo para as crianças. Resgatando a origem do seu bairro, a origem de sua família, como tem vídeo que fala sobre a estrada de ferro, como começou. (COORDENADORA A).

O professor vem pedir orientação, por exemplo o hino do município, a partir dessa disciplina já ficou bem mais explícito que tem que ter o conhecimento do hino, tem que saber a bandeira do município, o brasão, conhecer as cores, onde quer que ele vá que ele saiba que aquilo faz parte do município dele. A gente faz a interdisciplinaridade também porque no hino a gente orienta pra ensinar o português porque a gente atrela a outra disciplina na questão de localidade, geografia (COORDENADORA B).

A diferença no trabalho das coordenadoras se constituem desta forma, a coordenadora A orienta no sentido da utilização de rodas de conversas, entrevistas, pesquisas. Já, a coordenadora B apenas diz aos professores que eles tem que ensinar o conteúdo determinado, de forma interdisciplinar. Deduzimos que estas orientações não sanam as dúvidas e dificuldades das professoras, quando nos remetemos às respostas das professoras entrevistadas.

Nesses relatos fica explícito que as coordenadoras não auxiliam os professores no trabalho com a disciplina quando se trata dos conteúdos, apenas adiciona o propósito da disciplina aos projetos e as datas comemorativas Ou seja, a coordenação não propõe novas metodologias, nem exige do professor um trabalho mais comprometido, ficando a cargo de cada professor o planejamento de seu trabalho.

b) Formação continuada para os(as) professores(as) sobre a disciplina “História e identidade cultural do município de Igarapé-Açu”

Ao perguntarmos se teve/tem formação para o ensino da disciplina, obtivemos as seguintes respostas:

Não teve formação, mas eu acho a formação muito importante e necessária e deveria vir numa parceria entre o município e a UFPA ou a UEPA, os professores se viram como podem mesmo. (COORDENADORA A).

Não houve formação, mas seria excelente (COORDENADORA B).

A formação continuada se apresenta como um fator determinante na atuação do professor e da coordenação, quando a coordenadora A expõe: “os professores se viram como podem mesmo”, neste modo observamos a ausência de apoio pedagógico e colaboração para os professores por parte da coordenação, da escola e da SEMED. O professor é visto como cumpridor do currículo, porém precisa de capacitação profissional para se sentir valorizado e ter um bom desempenho. Segundo Imbernón (2009, p. 22), *“A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente”*. Esta formação pode ser ofertada tanto para os professores como para a coordenação concedida pela escola, como também pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com vista na atuação individual e coletiva.

CONCLUSÃO

De modo geral, constatamos que as formas de trabalho das professoras são consequência da escolha de conteúdos curriculares tradicionais para a disciplina “História e Identi-

dade Cultural do município de Igarapé-Açu”, pois estes não beneficiam o conceito de história local defendido neste estudo, impossibilitando que o professor desenvolva um trabalho condizente com as exigências da história local, resultante ainda da falta de formação continuada dos professores, de apoio pedagógico e da valorização profissional.

Portanto, o apoio pedagógico as professoras se faz necessário na introdução de novas metodologias e na busca de superação das dificuldades, pois as orientações promovidas pelas coordenadoras não são suficientes para ajudar no bom desempenho docente. Visto que, as formas de trabalho abordadas pelas professoras não estão de acordo com a real concepção de história local.

A necessidade da formação continuada é um fator importante ao propiciar aos docentes a ampliação do campo de atuação, que ultrapasse as aulas tradicionais, na busca de atualizações e inovações para facilitar o ensino/aprendizagem. Muitas vezes, apenas a dedicação do professor não é suficiente para a execução de um bom trabalho, por isso a valorização profissional tem suma importância para a qualidade da educação. Em suma, ressaltamos que o professor enquanto profissional da educação precisa estar em constante renovação, utilizando-se da práxis e da capacitação profissional que visem a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. (Versão final). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1_10518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

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

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

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

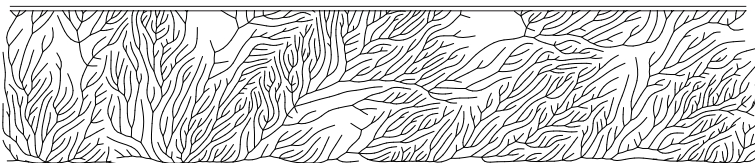
SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Marco Zero, 1990.

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

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

TOLEDO, Maria Aparecida Leolpodino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010.

**CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
ABORDAGENS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



Erick Jean da Rosa Silva

Este artigo surgiu de uma inquietação durante minha experiência docente, que é a existência de um ar rarefeito e obtuso quando o assunto envolve os significados da cidadania e sua relação com a cultura histórica escolar, acarretando num desperdício de múltiplas potencialidades pedagógicas e de aprendizado histórico, na medida em que esses conceitos são tratados - pelo corpo escolar mais amplo - de maneira vazia de sentidos que preencham a carência estudantil.

Em minhas observações, principalmente durante as datas “comemorativas”, como Independência do Brasil, Dia do Índio, Semana da Consciência Negra, Proclamação da República, a tônica dos eventos escolares, reuniões pedagógicas, discursos de educadores, gestão e coordenação pedagógica é atravessado por uma mentalidade conservadora da noção de cidadania, que sempre estão presentes nessas efemérides históricas. Isso é problemático por que, em última instância, dissemina (entre alunos e alunas) ideias apressadas, polêmicas,

historicamente equivocadas, misturando tudo em um mesmo balaio confuso, por exemplo, conceitos como fascismo, conservadorismo, regimes totalitários ou militares, nacionalismo, patriotismo e civismo.

Desde pelo menos o século XIX, o então recém-criado estado brasileiro transformou a escola em um espaço de perpetuação da memória nacional. A “História oficial” andava lado a lado com ideia de nação, afirmação estatal, heróis e signos pátrios: tudo estava imbricado e participante de uma lógica instrumental de oficialidade e legitimidade, mais ainda no alvorecer da República brasileira.

Essa lógica que marcou os oitocentos serviu ao nascedouro do estado nacional brasileiro, com o suporte da criação simbólica de elementos sinalizadores de uma memória nacional institucionalizada, uma identidade nacional comum. E esses usos do nacionalismo criado se modificou ao longo do tempo, assumindo contornos diversos, seja na Era Vargas (1930-1945), no regime civil-militar (1964-1985), até a atualidade. (FERREIRA, 2001; FICO, 1997.).

Assim, é possível entender que os espaços escolares seriam terreno fértil para disseminação de discursos oficiais de exaltação ao estado, onde novos cidadãos seriam preparados para o futuro próspero de uma nação civilizada. Assim, o ensino de História sempre manteve o caráter, permeado ali e acolá, com reorganizações e reelaborações curriculares desde o início do Brasil independente e monárquico até os dias atuais, de instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional, formação moral e cívica necessariamente atrelada à valorização da pátria. (BITTENCOURT, 2007).

No entanto, em alguns momentos específicos da história brasileira esse aspecto era visto de soslaio, desconfiança e até crítica de profissionais da área. Vejamos o contexto pós ditadura

civil e militar, onde o esforço de todos os lados era de reivindicar o protagonismo das vozes plurais anteriormente solapadas por um sistema político violento e repressor, em que os governos militares usavam de um suposto patriotismo para justificar práticas que feriram os direitos humanos e a democracia.

Como consequência, em um processo que caminha desde esse período e permanece na atualidade, as orientações da educação básica procuram se afastar dos mecanismos de controle e disciplinarização social que formavam indivíduos uniformes em comportamento e ideologia, portanto, acríticos em relação a sua realidade social. (BRITO, 2021).

Apesar desse esforço, eu vejo um cenário com algumas permanências. Minha hipótese é que o mencionado patriotismo ufanista deixou resquícios no ensinar e aprender, particularmente no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. No cotidiano complexo escolar, percebo nos corredores, reuniões pedagógicas, eventos, encontros informais, que a visão predominante – e isso se estende à gestão escolar e coordenação pedagógica- mais geral sobre temas da história é a mais tradicional que reforça ideias problemáticas e até mesmo preconceituosas.

Ao tratar o tema da cidadania brasileira é preciso resistir à sedução inicial do tema, que não raras vezes cai no reducionismo, como por exemplo afirmar que cidadania é apenas o direito de votar e ser votado. A história é extensa, imbricada, conflituosa e perpassa as grandes dimensões sociais, civis e políticas brasileiras. O cidadão e a cidadã seriam os que possuísem, plenamente os direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são os fundamentais à vida, à liberdade de pensamento, enfim, à liberdade individual. Os políticos são relacionados à participação no governo da sociedade, ou seja, na sua organização política, aqui entra, por exemplo, o direito de votar e ser votado. Os

direitos sociais recaem sobre a justiça social, bem-estar coletivo: para tal, é necessário um governo organizado e participativo. (CARVALHO, 2012).

A história da cidadania no Brasil possui um “longo caminho”, para usar o termo do autor supracitado: mais de três séculos sendo colônia de Portugal (1500-1822) e sua herança para os próximos anos; a ideia de nação sendo criada ao longo do Império (1822-1889) e os direitos políticos para poucos; os primeiros anos da República brasileira e seus conflitos e contradições; o “passo atrás” durante a ditadura (1964-1985); e finalmente, o processo da cidadania após a redemocratização que ainda caminha até hoje.

A noção de cidadania é um conceito este que está difuso em vários ambientes da nossa sociedade: mídia, espaços públicos, núcleos familiares, discursos oficiais, etc. Por isso mesmo, tal ideia já está embotada no imaginário geral, estando sujeita a um processo histórico longo e complexo, assim, entendemos que o tema cidadania é da ordem do dia, particularmente no ambiente escolar. Um dos maiores desafios do ensino de História é proporcionar um aprendizado significativo e conectado com a realidade do alunado, e partindo de carências do tempo presente construir um conhecimento histórico em sala de aula que faça sentido para a sua realidade, atendendo uma das fundamentais orientações dos documentos curriculares, que é criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado.

APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS

O debate sobre a possibilidade ou não das crianças nas primeiras séries em aprender a disciplina História perpassa por duas grandes questões. A primeira é a dificuldade de apren-

dizagem em assimilar as relações entre tempo e espaço nos conteúdos específicos; e a segunda é sobre a particularidade abstrata do conhecimento histórico, pois entender sobre algo que não existe efetivamente – o passado – seria exigir demais dos nossos pequenos. (CAINELLI, 2006).

Considerando o desenvolvimento cognitivo de crianças que estão estudando nos anos iniciais, não podemos exigir que elas entrem em contato com noções complexas da história, como uma compreensão maior do que é o tempo histórico, por exemplo. Mas o alunado nesse período tem uma noção mínima e própria de temporalidade, do que é o tempo. Do que é o espaço do outro, o seu espaço, o espaço coletivo. E isso descamba na noção sobre o que é cidadania, conceito tão presente na vida escolar (pelo menos em um verbalismo vazio, muitas vezes) e tão pouco explorado, pelo menos não com todo o seu potencial.

O ensino de história possui o papel de mediar esses conflitos, e entendo que abordar a cidadania com criticidade e responsabilidade no ambiente escolar proporciona ao alunado todas as condições de desenvolver um aprendizado histórico significativo, reforçando valores democráticos. Ao trabalhar o civismo de maneira plural, responsável, progressista, ensinaremos as crianças a cultivar atitudes e comportamentos cotidianos que valorizem a cidadania, direitos e deveres fundamentais para a vivência coletiva, indo na contramão de um neoconservadorismo característico da contemporaneidade.

Eu entendo que, com o estímulo e planejamento certo, crianças de 8 anos podem se engajar na investigação histórica, e desde essa tenra idade podem começar a delinear no seu cognitivo as bases do pensamento histórico, que vão tomando corpo de acordo com o avançar das séries escolares: noção de causas e efeitos; mudanças e permanências no tempo; inter-

pretações a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a escolha consciente de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e o entendimento das múltiplas perspectivas históricas. (COOPER, 2005).

Ao ter esse cuidado de inserir a criança nesse universo incompleto da História (sabemos que não há História que dê conta de toda uma realidade, um documento representa um fragmento do passado, isso a partir de perguntas feitas a ele, bem como as contextualizações pertinentes, etc.), ela, aos poucos, compreende que não há narrativas definitivas ou verdades históricas, mais versões mutáveis de acordo com inúmeros fatores. Vejamos:

As histórias que as crianças reconstróem e encenam e num jogo podem parecer fantásticas, devido à imaginação, e pouco relacionadas com o que é conhecido, mas o que importa é o processo de considerar como e por que versões diferentes são construídas. Somente em sociedades fechadas há uma 'história verdadeira' do passado de um país, e isso é construído politicamente, aberto à manipulação e nega a identidade individual" (COOPER, p.180, 2005).

Assim, através de atividades lúdicas – como a criação de história através de um jogo – a criança desenvolve habilidades para combater a noção de uma História oficial única, bem como valorizar a diversidade, percebendo os subtextos das narrativas de acordo com os interesses dos sujeitos e contextos envolvidos.

Ao se debruçar sobre o ensino de História nos anos iniciais, o professor tem um interessante índice do horizonte de expectativa do seu aluno, bem como as possibilidades do seu desempenho escolar, ao olhar a herança cultural familiar e suas condições materiais de existência. A 5ª série é o momento crucial em que o futuro da criança é definido, em regra orien-

tado pelo seu lugar social. Para “quebrar” essa regra, é necessário ofertar o máximo possível de condições para o alunado, construindo uma educação que trate os indivíduos na medida das suas desigualdades, um desafio e tanto para a educação. Para não reafirmar injustiças sociais dentro do espaço escolar, é preciso um olhar cuidadoso para essas lacunas sociais. (BOURDIEU, 2007).

Em uma sociedade em que tudo está esfacelado - presente, passado, futuro - uma geração sem projeção de horizonte, referências mais concretas se desmancham no ar e delineiam orientações difusas, muitas vezes confusas em um mosaico global e multicultural. É a cultura líquido-moderna, em que se despreza a “aprendizagem e a acumulação”, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (BAUMAN, p.19, 2013). Assim, entendo que a abordagem sobre a cidadania tem potencial significativo para educar crianças e jovens, que precisam ser reconhecidos e considerados no processo formal de construção da cidadania no regime democrático.

Para tanto, é necessário estar atento para as orientações da nova BNCC de história em que a noção de cidadania deve acompanhar o reconhecimento da diversidade das sociedades em prol de uma educação que respeite todos os povos, um enfoque pedagógico no desenvolvimento de competências, que é um : “um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que os estudantes devem mobilizar para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (CARIE, LIMA e GIAVARA, p. 86, 2022.)

Ou seja, a prática docente do professor de história não deve estar desconectada da realidade do aluno. Sua ação

deve partir da demanda do seu público. Com o norte da nova BNCC, é possível estabelecer a seguinte relação: entre o “saber”, conhecimentos e habilidades, e o que devem “saber fazer”, que é a ação desse capital intelectual para resolver situações do cotidiano, o pleno exercício da cidadania e questões do mundo do trabalho. Em outros termos, é inter-relacionar o “saber” possuindo ligação com o saber histórico escolar e suas potencialidades práticas e o “conhecimento histórico”, que é a apropriação intelectual dos objetos próprios da disciplina história. (SCHMIDT, 2005).

ÚLTIMAS LINHAS OU TECENDO UM HORIZONTE DE EXPECTATIVA

Levando em conta o período de crise que estamos vivendo por conta da pandemia de COVID 19, é notório que a área da educação foi abalada de maneira múltipla de acordo com o contexto escolar. Minha escola está inserida numa realidade em que a maioria esmagadora dos discentes não possui acesso à internet de qualidade, portanto, inviabilizando um ensino remoto com tecnologias virtuais, o que comprometeu muito o ensino e aprendizagem. No retorno às aulas presenciais no início deste ano, nos deparamos com inúmeras dificuldades, lacunas e problemas de continuidade. É necessário criar estratégias para retomar um aprendizado satisfatório.

Logo, o aprendizado foi extremamente prejudicado por conta de incontáveis fatores: muitas crianças e adolescentes não tinham o suporte de um adulto que pudesse orientá-los na feitura do material remoto; acesso à internet na zona rural é muitas vezes precária, então nossa escola não optou por fornecer orientações por este meio, apenas mas tínhamos um canal de comunicação para avisos pontuais; dada a situa-

ção de vulnerabilidade social e econômica de várias famílias, muitos jovens passaram a ter uma rotina de adulto nos empreendimentos familiares, já que não tinham o compromisso de frequentar a escola, entre outras problemáticas.

Traumas psicológicos, econômicos, crianças e adolescentes que passaram por situações abusivas, perda de entes queridos, questionamentos sobre a função da escola, a função da própria História enquanto campo do conhecimento e disciplina escolar. Em meio a todo esse turbilhão de questionamentos emergiu o desafio de ensinar história de maneira que preencha os anseios de indivíduos mergulhados num mar de informações que se atravessam e muitas vezes prejudicam a visão de quem quer entender o mundo.

Esse é o cenário caótico, não só da minha realidade escolar, mais um problema que podemos colocar em termos universais, visto que a Pandemia não escolheu país ou realidade específica. O desafio estava lançado: que currículo, abordagens e metodologias seriam efetivas para recuperar uma educação tão abalada depois de anos de crise sanitária, humanitária, política, crise esta que ainda agoniza na atualidade?

No caso específico brasileiro, é notável uma depressão cívica e um desalento nacional dos últimos tempos, onde um horizonte turvo se desenha cada vez mais ameaçador com o conservadorismo galopante que avança...não há gradações de cinza nos debates diversos, mais apenas posições radicais, intransigentes e sem condições de travar um diálogo minimamente civilizado. Fica a questão para os educadores: Qual o lugar do Ensino de História nesse embate político?

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude:** conversas com Riccardo Mazzo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Espaço Plural

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. *In:* PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988.

_____. História do Brasil: identidade nacional e ensino de história do Brasil. *In:* **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (org.) – 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* **Escritos Sobre a Educação.** P.39-64. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) 9 ed. Petrópolis, RJ. Vozes , 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_verseofinal_site.pdf.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino fundamental, história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRITO, Adilson Junior Ishihara. Identidade fraturada: o desmemoriamiento da “Adesão do Pará” no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2021.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica:** perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Educar, Curitiba, especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. – 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: companhia das Letras, 2004.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. *In: A BNCC de História: entre prescrições e práticas/ Org. Arnaldo Pinto Junior, Felipe Dias de Oliveira Silva, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha.* 1 ed. Recife, PE, 2022.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Educar, Curitiba, especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

ESCOLA Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Palheta Batista. **Projeto Político Pedagógico.** Ipixuna do Pará, 2021.

FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história:** debate e crítica. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo:** ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro, FGV, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas. *In:_____.* **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.pp. 305-327.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

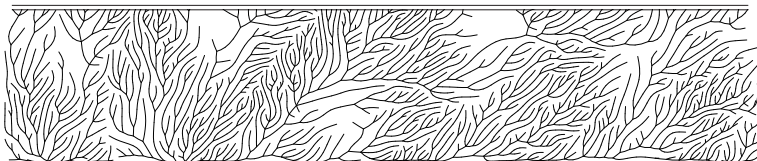
NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História,** São Paulo, n. 10, dez. 1993.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **HISTÓRIA & ENSINO,** Londrina, v. 11, jul. 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa.** V, n. 2, p. 7 – 16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

SOUZA, R. F. Tempos da infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa,** v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE O ENSINO DE HISTÓRIA



Jolene Carvalho de Lima
Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

INTRODUÇÃO

A história como disciplina escolar surge no século XIX, na Europa. Através do tempo tem seu papel relevante na formação dos sujeitos para a vida em sociedade, contribuindo na construção da democracia e da cidadania. Este artigo constitui parte dos resultados do projeto de extensão “*Ensino de história: Educação, Cidadania e Direitos Humanos na Amazônia*”, desenvolvido pela faculdade de pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenado pelo professor Túlio Augusto Chaves. O projeto tem seu enfoque na formação continuada de professores da educação básica, alunos da graduação em pedagogia e demais licenciaturas, com seu local de abrangência o Campus Universitário de Castanhal e escolas públicas estaduais de Castanhal-Pará.

No ensino de história, a construção de um modelo educacional que ofereça embasamento à formação cidadã e aos direitos humanos se constitui ainda em um enorme desafio para a sociedade brasileira, especialmente após a constituição de 1988. Nesse sentido, este estudo contribuirá para entendermos a perspectiva dos saberes docentes frente o ensino de cidadania nas aulas de história, visto que a escola, além de ser um ambiente que trabalha os aspectos cognitivos da aprendizagem e da formação profissional, tem como função preparar os educandos para o desenvolvimento crítico, a fim de que possam exercer plenamente sua cidadania. Com isso, podemos analisar o papel do professor como formador crítico ao dialogar com seus alunos sobre as temáticas educação, direito humanos e cidadania.

Em 2020, ao iniciarmos as atividades do projeto de extensão, o mundo viveu a pandemia do Novo Corona Vírus do COVID-19, em virtude disso a pesquisa sofreu modificações no seu desenvolvimento. A princípio seria realizada uma pesquisa de campo com professores da rede pública de Castanhal, a fim de obtermos as informações necessárias para o estudo. Porém, em cumprimento ao decreto³ n° 609 de 16/03/2020, que dispôs sobre as medidas para o enfrentamento à pandemia do COVID-19, no Estado do Pará, as escolas foram fechadas impossibilitando que a pesquisa de campo fosse realizada e que atingíssemos um número maior de docentes.

Diante desse contexto, reformulamos como a pesquisa seria realizada com os professores(as), em decorrência das medidas de distanciamento social para proteger a saúde de todos, e assim foi desenvolvido um questionário semiestruturado na plataforma do google forms com perguntas relacionadas às temáticas do projeto, a fim de observar as concepções de cidadania presentes nos professores das séries iniciais, pois, histo-

ricamente, a disciplina de história se vinculou a essa temática de construção cidadã. Em meio ao contexto exposto conseguimos realizar seis entrevistas com professores(as) de história da rede pública de Castanhal.

Para obtermos o material necessário, o presente estudo foi desenvolvido e estruturado em quatro etapas. Inicialmente, fora realizada uma revisão bibliográfica com viés histórico, sociológico e pedagógico, que segundo Severino (2007) é aquela realizada mediante pesquisas anteriores, em documentos, artigos, livros, teses, entre outros. Assim, a investigação parte de contribuições teóricas de Freire (1996), Perrenoud (2002), Carvalho (2008) entre outros. Na segunda etapa, construímos um questionário que possibilitou maior liberdade nas respostas dos(as) entrevistados(as). Na terceira, analisamos as respostas dos(as) docentes frente ao ensino de cidadania nas aulas de história. E na última etapa, foram realizados minicursos de formação docente mediante as necessidades que envolviam as temáticas. Para mais, a pesquisa também se fundamenta nas diretrizes normativas para uma maior compreensão acerca das políticas de ensino, educação, cidadania e ensino de história, a exemplo da Constituição de 1988 e a LDB, lei 9.394/96.

A fim de responder a problemática do estudo, adotou-se a pesquisa empírica, definida “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p.128). Dessa forma, tal estudo foi realizado a partir da aplicação de questionários para professores da rede pública de Castanhal-Pará, no período pandêmico. No processo de tabulação e sistematização dos dados, a pesquisa materializou-se em uma abordagem descritiva, que “suas características mais

significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados” (GIL, 1999, p.44), dessa maneira, descrever a perspectiva dos docentes frente ao ensino de história através da cidadania. Logo, com o levantamento bibliográfico indispensável para o desenvolvimento da investigação, decorrente a coleta de dados por intermédio da pesquisa empírica através dos questionários respondidos pelos professores, torna-se esta uma abordagem qualitativa.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: APRESENTAÇÃO DA DISCUSSÃO

A pesquisa tem seu enfoque nos saberes docentes dos(as) professores(as) de história da rede pública de Castanhal, frente ao ensino de cidadania nas aulas de história. Conceituar cidadania é complexo e problemático, uma vez que, historicamente, a noção que se tem de cidadania no Brasil não é a mesma que se tinha no mundo Grego. Segundo Carvalho (2002), uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível (CARVALHO, 2002, p.10).

A escola, além de ser um ambiente que trabalha os aspectos cognitivos da aprendizagem e da formação profissional, tem como função preparar os educandos para o desenvolvimento crítico, a fim de que possam exercer plenamente sua cidadania. Com isso, podemos analisar o papel do professor como formador crítico ao dialogar com seus alunos sobre as temáticas educação, direitos humanos e cidadania. Hoje, muito se tem falado de cidadania, o nosso país tem sua origem colonizadora, e viu a colonização ir sofrendo alterações nas forças geopolíticas e econômicas mundiais, o exercício da cidadania tem sido sempre tênue, eivado de controvérsias e con-

tradições. Depois de duas décadas de um regime de exceção, a última década tem sido marcada pelo discurso da construção da cidadania. Também muito se tem falado da educação e seu papel; a mídia, o governo, os empresários, a sociedade a têm posto na ordem diariamente. E não são poucos os discursos que colocam para a educação a tarefa de formar o cidadão.

“Assiste-se, desde então, a uma inversão de perspectivas: se antes a cidadania só era outorgada aos que davam garantias suficientes de civismo, agora é preciso preparar para ser bons cidadãos todos aqueles que se tornarão “simples cidadãos” sem nada terem pedido. Quanto mais o círculo se amplia às classes populares e às pessoas nascidas em outros lugares, aparentemente menos se confia em sua educação familiar. Daí o desafio de instrução e de socialização que ultrapassa a família e está na origem da educação cívica confiada à escola. No âmbito do Estado-Nação, que supostamente agruparia os cidadãos, a escola é encarregada de formá-los para esse papel, sendo inclusive o motor principal de sua extensão ao XIX.” (Perrenoud, 1997, p. 32-54.)

Muito se fala da educação para a cidadania e como podemos ver é uma expressão antiga rebatizada para revigorar uma educação moral e cívica tradicional. À medida que, nos últimos tempos, o ensino de história vem passando por uma grande renovação, no que se refere à incorporação de novos temas e novas abordagens, a história conheceu uma grande transformação resultante da intenção de seus escritores de elevá-la ao estatuto de ciência, a exemplo do que ocorria com o conhecimento da natureza, apoiado em métodos críticos voltados para a obtenção do conhecimento objetivo, livre do pensamento mítico, religioso ou filosófico. Nas próximas linhas, entraremos na discussão sobre como os docentes entrevistados trabalham os conceitos de cidadania no ambiente escolar.

SABERES DOCENTES: CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA

No Brasil a história como disciplina vai surgir em meados do século XIX, como disciplina específica na grade curricular nacional, e ligada ao IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) e ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, a História serviu naquele momento para a formação da identidade nacional do relativamente novo país. A história é uma disciplina de grande importância para a formação e desenvolvimento do aluno, ao analisar os documentos curriculares podemos observar considerações importantes acerca do ensino de história que estes documentos trazem. A Base Nacional Comum Curricular vai nos propor um ensino de história voltado para compreensão dos acontecimentos históricos, relações de poder e processos, assim como mecanismo de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços. No entanto, podemos trabalhar dentro da disciplina temáticas que vão além do que é proposto no currículo escolar.

Nesse sentido, pretendemos discutir sobre a cidadania no ensino de história, enfatizando que:

ensinar história se processa no interior de lutas políticas e culturais que podem impactar também os currículos, além de ter clareza que essa disciplina não é a única na formação para a cidadania, mas afirmando seu compromisso educativo, formador, emancipador e libertador e, seu papel central na formação da consciência histórica, na construção de identidades, na elucidação do vivido, na intervenção social e praxes individuais e coletivas (GUILMARÃES, 2016, p. 55).

Dessa maneira, ao compreendemos que o conhecimento histórico está para além do repasse de conteúdo. No ambiente escolar encontramos um reflexo da sociedade, no entanto é permeada por uma realidade específica, o ensino-aprendizagem. Para esse processo pedagógico, os professores(as) agem como agentes facilitadores(as), cabendo aos mesmos a dinâmica de mobilizar esses saberes dentro de uma discussão na sala de aula, segundo Moraes (2021):

Não existe homogeneidade de pensamento na cultura escolar, pois cada agente interage segundo seus próprios valores, posição política ou religiosa. A escola como instituição de ensino possui a função de construção de conhecimentos mais para além disso é preciso educar as crianças e jovens para (re)conhecer historicamente, identificar e construir uma perspectiva de mudança em seu quadro social (MORAES, 2021, p. 33).

O professor é um ser histórico-social, a sua prática docente se entrelaça com a sua vida, seus interesses, ideologias, sentimentos, trajetórias etc. Logo, segundo Moraes, a compreensão dos saberes docentes está para além da construção de conhecimentos ao longo da formação acadêmica dos(as) professores(as). Diante disso, ao estruturarmos o questionário procuramos descobrir como esses agentes histórico-sociais se desenvolvem dentro do ensino de história. Nas entrevistas os(as) professores(as) dialogam sobre seus processos de construção de conhecimento ao longo de suas formações profissionais e responderam perguntas relacionadas ao ensino de história, direitos humanos, cidadania, diversidade cultural, gênero e ensino ético racial.

Sendo assim, foi perguntado aos professores(as) se “você acha importante o estudo dos direitos humanos na formação dos professores e alunos?”. No geral, os entrevistados responderam que sim, pois é possível articular a temática na formação de

professores e alunos, uma vez que, conhecer e entender os direitos humanos é essencial para a formação de qualquer pessoa como cidadão crítico. Ao analisarmos a resposta podemos ver que a educação crítica é parte importante nesse processo, uma vez que, o(a) professor(a) crítico-reflexivo contribui na libertação e auxilia seus alunos na luta pelos seus direitos.

A inexistência ou pouca eficácia de uma educação popular que coloque a cidadania e os direitos humanos como base de construção de uma sociedade, se constitui em outro fator que agravou construção histórica dos direitos civis no Brasil, sendo assim, a experiência política brasileira e a luta pelos direitos sociais foram de uma certa forma desconectada de uma percepção nítida de direitos e garantias fundamentais. Para fim de identificar os saberes docentes dos entrevistados foi perguntado “o que você compreende por cidadania/direitos? Como você enxerga o ensino de história, nos anos iniciais do ensino fundamental, ofertado pelas escolas públicas? Essas foram as respostas:

Docente 1: “Compreendo que para uma cidadania existir é necessário que os direitos dessa sociedade sejam colocados em prática e ambas devem andar de mãos dadas. Nos anos iniciais, é necessário para que desde cedo os alunos conheçam a história do nosso país assim como o mundo.”

Docente 2: “Cidadania para mim e respeito a todas as pessoas como em comunidade, direitos já é muito, mas, e respeitar o outro com suas diversidades e seus costumes, não queremos ser, mas que outro, respeito esse que nos dá a constituição brasileira. Já no ensino fundamental, acho que contam muito pouco da história real, e não falam da história regional por exemplo”

Docente 3: “Ter um relacionamento de qualidade como pessoa na sociedade.”

Docente 4: “A cidadania é uma condição do cidadão, portanto penso que todos os cidadãos deveriam ter os seus direitos garantidos, para melhor exercer a sua cidadania. Bom, porém penso que o ensino da história deveria ser mais explorado.”

Docente 5: “Compreendo que se trata dos reconhecimentos das pessoas como sujeitos de direitos, da vida a participação na sociedade. Para além da ideia ligada de forma equivocada na minha avaliação de que cidadania se resume a participação nas eleições. De forma muito distante, acredito que seja marcado por equívocos e lacunas, muito em função das limitações existentes na academia durante a formação dos profissionais e pela dificuldade que eles mesmo possuem de conciliar formação continuada com a carga de trabalho.”

A cidadania é um conceito complexo, porém podemos analisar nas respostas dos docentes que existem diferentes definições sobre a mesma. Todavia, a compreensão de que a cidadania é a condição de ser cidadão e ter seus direitos exercidos está presente nas respostas. Outra questão muito interessante levantada na pergunta é como o ensino de história é trabalhado nos anos iniciais do fundamental na rede pública. Nas respostas podemos visualizar como esses profissionais estão preparados ou não para ministrar as suas aulas de história. Um dos docentes respondeu da seguinte forma:

“Cidadania é a pessoa fazer parte e ser reconhecida como membro de uma nação, dessa forma adquirindo seus deveres e direitos como cidadão. Direitos estes que são nossas garantias determinadas por lei e abrangem diversas áreas da vida como liberdades, participação política, etc. Infelizmente o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental ainda carece de um conhecimento mais aprofundado dos temas históricos. Por causa disso, ele acaba se limitando muito ao senso comum e ultrapassado, deixando de ofertar, desde cedo, uma visão mais crítica e abran-

gente da História. Como exemplo, até hoje ainda vejo os discursos de "descobrimiento do Brasil" e o "Dia do Índio" sendo difundidos nas séries iniciais de forma errada."

Carvalho ao debater a história da cidadania e dos direitos humanos no Brasil, lembra que a cidadania surgida entre os séculos XVIII e XIX se materializa pela junção de direitos civis, políticos e sociais. Fazendo um debate importante e necessário a compreensão da origem dos direitos humanos e da cidadania na experiência europeia. A escola na experiência brasileira se alinhou ao debate da cidadania ligada a percepção de símbolos nacionais e heróis pouco refletindo e contribuindo para a formação e divulgação dos direitos civis como conquistas históricas. Esta experiência histórica talvez nos ajude a perceber a percepção precária de direitos que marca a sociedade brasileira. Esta pesquisa demonstra o quanto a instituição social da escola necessita melhorar a formação e o debate sobre a cidadania e os direitos humanos. Ademais, ao serem perguntados sobre em quais temáticas ligadas aos direitos humanos e ou respeito às individualidades você tem mais dificuldade para tratar com seus alunos, os professores(as) responderam:

Docente 1: "Meus alunos são crianças então eu faço jogos e atividades lúdicas onde os alunos podem conhecer os direitos humanos de maneira leve divertidas"

Docente 2: "Olha quando estava atuando percebi, que muitas vezes temos mais dificuldades quando temos que falar sobre violência e abuso para as crianças, muitos pais não aceitam essa temática"

Docente 3: "Se pôr no lugar do outro (fazer com que as pessoas tenham essa consciência como pessoas)"

Docente 4: “Diversidade religiosa”

Docente 5: “Gênero e diversidade, muito em função da realidade deles e os espaços que frequentam como a igreja que é grande e negativa desses dois temas.”

Docente 6: “A dificuldade mais encontrada nos dias de hoje é fazer alguns alunos entenderem que os Direitos Humanos são para todos sem exceção e que as individualidades devem ser respeitadas. Isso se deve a forte polarização política que existe no país e que acaba influenciando os alunos por meio das redes sociais com ideologias equivocadas.”

Logo, temáticas como essas devem ser trabalhadas em sala de aula não somente em datas comemorativas, os professores(as) precisam fazer o exercício de olhar para a própria sala de aula como uma forma de observar e perceber suas diferenças usando o seu contexto escolar. São exemplos de temáticas que abrangem a diversidade cultural e os professores podem trabalhar com seus alunos: povos indígenas do Brasil, formação da sociedade brasileira, escravidão no Brasil, colonização Europeia e América, imigração do século XIX, Brasil contemporâneos, nova república brasileira.

Outrossim, quando questionados sobre questões de diversidade cultural na entrevista, 83,3% dos entrevistados responderam que parcialmente temáticas relacionadas às questões de gênero são trabalhadas no contexto da sala de aula, enquanto 16,7% responderam que não trabalham. Analisamos também que 100% dos entrevistados disseram que de modo geral, depois de ter trabalhado temas ligados ao respeito às diferenças, perceberam mudanças no comportamento dos seus alunos. Ao serem questionados sobre a escola que trabalham apresentarem ideias pedagógicas que ajudam na compreensão do ensino ético racial 66,7% responderam que sim, 16,7% responderam que não e 16,7% responderam que parcialmente.

Por conseguinte, discussões como essas tendem a aparecer de forma invisibilizada nos livros didáticos de história, deixando de lado a função social de construção da cidadania. Segundo a BNCC, é preciso transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive. O ensino de história precisa fazer com que o passado dialogue com o presente. Essa pesquisa tem sua importância para a disciplina de história, uma vez que leva essa discussão para campo da formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÃO FINAL

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa pudemos observar que todos(as) os(as) docentes de algum modo mobilizam em suas aulas o conceito de cidadania. No entanto, encontram certa dificuldade de trabalhar essas temáticas no ambiente escolar. Decerto, o contexto escolar é propício para a aprendizagem e o exercício da cidadania, pois nela refletem preocupações transversais à sociedade. Dessa maneira, uma educação para a cidadania constitui processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. Este debate demonstra apenas que enquanto instituição social da escola necessita melhorar a formação e o debate sobre a cidadania e os direitos humanos.

Nesse viés, foi realizado minicursos de formação continuada para professores(as) e graduandos de diversos cursos com temáticas pertinentes para esse processo formativo. Temas como, “Educação, história e Cidadania”, “Direitos humanos, gênero e educação: repensando práticas educativas na educação básica”, “Mídia, cidadania e ensino de história”, “Cibernetização, cidadania e ensino de história”, “História indígena:

agências históricas e questões de cidadania”, “Educação Inclusiva, cidadania e ensino de história”, “Cidadania e direitos humanos: perspectivas históricas, legais e éticas”, contribuíram com a formação de cada docente e discente que participou.

IMAGEM 1 - Minicurso: História indígena: agências históricas e questões de cidadania



Fonte: Arquivo do projeto de extensão

Os minicursos foram realizados em 2021-2022 em formato online na plataforma do Google Meet devido a pandemia do COVID-19 e presencial quando retornou às atividades acadêmicas.

Destarte, o Estado Democrático de Direito brasileiro destaca a importância de assegurar a todos o acesso à educação e o exercício pleno da cidadania. Segundo Moraes, a escola é um espaço de socialização, a disciplina de história faz emergir temáticas ligadas ao tempo presente, mesmo compreendendo os limites do papel que essas instâncias da educação formal podem assumir

(MORAES, 2021, p. 115). Sendo assim, com base nas análises das respostas dos docentes, podemos compreender que na formação dos professores é preciso debates mais amplos sobre estes assuntos. Debates esses que possibilitam e facilitam a inserção do estudo dessas temáticas no currículo escolar relacionando com a BNCC, conseqüentemente teremos alunos e cidadãos responsáveis, autônomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo na sociedade.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Planalto. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), 2018a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

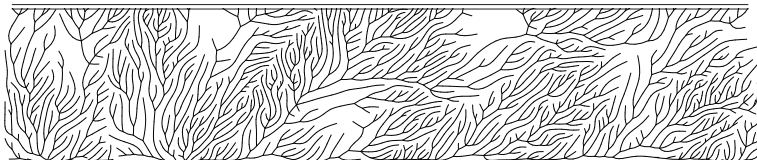
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e Cidadania**/Selva Guimarães (org.) –Campinas, São Paulo; Papirus, 2016.

MORAES, I. P. **Gênero e ensino de história**: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania. Dissertação (Mestre em ensino de história), Faculdade de História, Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Ananindeua. Pará, p.171. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EXPRESSÕES VISUAIS DOS POVOS DA AMAZÔNIA: HISTÓRIA E MEMÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL



Irian Butel
Tobias Vilhena de Moraes

INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção pedagógica intitulada **EXPRESSÕES VISUAIS DOS POVOS DA AMAZÔNIA**, vincula-se ao projeto interdisciplinar **QUINTAL SOCIAL – MOSAICO DE SABERES**. Ambos fazem parte do núcleo afro indígena desenvolvido pela Escola Estadual São José Operário, na cidade de Parintins, no estado do Amazonas. Esta é uma iniciativa de cunho pedagógico elaborado e conduzido *in locu* pela professora Irian Butel, docente da Escola Estadual São José Operário.

Inserido dentro da área de humanas como parte do componente curricular do ensino de História no ensino fundamental, este projeto busca compreender os aspectos históricos, lendários e míticos do imaginário indígena na Amazônia. Para tanto, o mesmo parte de ações práticas, que vão desde o estudo das técnicas da cerâmica e grafismo, passa pela pesquisa

das representações religiosas e visuais, pelas referências geográficas e culminam com o processo de reivindicação de reconhecimento social e político dos povos indígenas da Amazônia.

Os métodos empregados e as ações desenvolvidas visam cumprir as determinações técnicas presentes na Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesta lei, o Estado brasileiro demanda que seja incluído no currículo oficial da rede de ensino (público e privada) o tratamento da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Consideramos que as variadas áreas do conhecimento são fundamentais para construção dos saberes. Ainda mais quando devemos tratar de um tema tão sensível como o passado pré-histórico do Brasil e a história indígena brasileira.

Segundo a FUNAI e o IBGE, atualmente cerca de 180 povos vivem na região amazônica brasileira, totalizando quase 208 mil pessoas. Nada homogêneo, visto que são povos que possuem diversas origens e situações trocas e aproximações com sociedades não indígenas.

Acreditamos que seja papel da escola, atuar para uma formação cidadã e humanista da comunidade escolar, dando-lhes acesso às fontes (materiais e documentais), ao exercício da crítica e estudo para que possa ser construído um melhor convívio em sociedade.

PÚBLICO ALVO E SITUAÇÃO-PROBLEMA

O público alvo são estudantes do 6º ano/Matutino da E. E. São José Operário. Durante o tempo de atuação docente, chegou-se à conclusão que o tema relacionado aos indígenas (povo e cultura) está ausente da escola, ou abordado de forma superficial. Partindo desta premissa propomos alguns questionamentos:

Você conhece as etnias indígenas existentes na Amazônia? Você sabe quantas etnias indígenas residem em núcleos urbanos? Você identifica a presença da cultura indígena em seu cotidiano? Você sabe o que é um sítio arqueológico? O que é a cultura material e o que ela tem a ver com o nosso passado? Existem sítios arqueológicos na Amazônia? Existem sítios arqueológicos em Parintins?

OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Temos como objetivo geral compreender os aspectos históricos, míticos e lendários das construções do imaginário indígena na Amazônia; conhecer as técnicas da cerâmica e grafismo; promover a pesquisa das representações visuais, linguísticas, culturais, religiosas, referências geográficas e sua reivindicação pelo reconhecimento social e político dos povos indígenas da Amazônia. Como objetivos específicos queremos estudar o período histórico de surgimento e produção da cerâmica; identificar e analisar a diversidade de narrativas mitológicas (isto é, os relatos dos mitos de criação) dos povos indígenas e sua respectiva compreensão de mundo; executar e experimentar a produção de pigmentos a partir de elementos naturais encontrados na região; refletir sobre os significados da pintura corporal entre as diferentes sociedades, culturas e grupos sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica tomou como base a teoria de projetos integradores/metodologia ativa e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC em conjunto, formando assim a linha mestra das atividades desenvolvidas.

Em cada ação, foi formulado um roteiro de planejamento e estudo, assim as oficinas foram estruturadas a partir de

um referencial teórico específico. A oficina de mito de criação se fundamentou nos registros da FUNAI disponibilizados no seguinte endereço eletrônico <https://www.gov.br/funai/pt-br>.

Na oficina de cerâmica, foram referência os trabalhos de educação patrimonial desenvolvidos pelo Laboratório de Arqueologia Pública Paulo Duarte (LAP/UNICAMP) nos anos de 2010 e 2017.

O exemplo dos trabalhos desenvolvidos pela instituição paulista nos auxiliaram na atividade de visita técnica ao sítio arqueológico do Macurany, ajudando na aproximação dos alunos com conceitos de patrimônio histórico¹.

A oficina de produção de pigmentos naturais, ministrada pela professora Michele Souza, culminou na execução visual dos grafismos indígenas, resultado a ser descrito mais para frente. Nesta etapa, nosso referencial metodológico foi o estudo publicado pela Funarte denominado *Arte e corpo: Pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros* (Funarte, 1985).

Cabe destacar, que levamos em conta os conteúdos e as habilidades relacionados aos componentes curriculares integrados na proposta (isto é, as competências cognitivas) e também as habilidades socioemocionais de forma a tornar o projeto mais amplo e multifocal (OLIVEIRA, 2018).

Partimos de uma discussão introdutória com o objetivo de observar algumas das causas e efeitos de mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. Para tanto, realizamos exercícios de inferências, tomando fontes históricas e o patrimônio arqueológico da cidade de forma a tornar mais 'palpável' o que vem a ser o conceito 'passado'.

A História é considerada aqui uma dimensão fundamental no processo de formação dos anos iniciais da educação. Para tanto, acreditamos como a pesquisadora Hillary Cooper

¹ Atividade foi realizada sob a supervisão Prof. Dra. Clarice Bianchezzi (CESP/UEA).

(2006) que o conhecimento deve ser tratado a partir das múltiplas perspectivas em um processo significativo para as crianças.

PARINTINS – REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E GEOGRÁFICAS

É necessário reafirmar que as terras que hoje se assenta o estado brasileiro, são originariamente dos povos indígenas e as escritas/discursos/narrativas históricas perpassam inicialmente pela voz do colonizador, mas que em tempos atuais existe um esforço de descoberta dos saberes e fazeres tecnológicos destes povos que foram silenciados ao logo do tempo.

A cidade de Parintins se alicerça nesses dois espaços: voz e silêncio. A voz que constrói a narrativa de organização de um núcleo social urbano é a voz dos documentos redigidos pelos colonizadores. E o silêncio que pretendemos romper está sendo escrito por meio de trabalhos de pesquisa arqueológica, de mapeamentos patrimoniais materiais e imateriais.

Ao localizar Parintins, informamos que está a 370 quilômetros de distância da capital Manaus. Geograficamente apresentamos os seguintes dados: o município de Parintins está situado na parte oriental do Estado do Amazonas, sendo atravessado pelo grande rio, no sentido geral de O-L. (...) A zona setentrional abrange a bacia do rio Nhamundá, em toda a sua margem direita, pois que a outra pertence já ao Estado do Pará, a contar do rio principal e do paraná do Bom Jardim, para Leste (BITTENCOURT, 18-19).

Em termos demográficos, a população alcança o quantitativo de 116.439 pessoas, segundo os dados do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). No campo da educação, o município registra o IDEB de 4,9 para os anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino, dados registrados em 2021.²

² (cidades.ibge.gov.br)

Parintins possui o título de Capital Nacional do Boi-bumbá, pela Lei Federal de 2017, diante de um convívio estreito com a arte em suas mais variadas expressões, se faz necessário interpretar o alcance de resultados que materializam esta pesquisa e as expressões visuais, com base nas vivências que cada aluno traz para o universo da sala de aula.

MÉTODO

As ações propostas foram desenvolvidas com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, vinculadas à sequência didática Povoadores da Terra, Povoadores da América e Povos da Amazônia. O que implica compreender a construção do conhecimento histórico e o manuseio das fontes orais, visuais e escritas de forma concreta. O método de trabalho aplicado se baseia na pedagogia ativa por meio da aplicação de projetos integradores, a qual se utiliza de fontes de pesquisa que embasam o desenvolvimento de competências e habilidades para alcançar resultados que potencializam os processos de ensino-aprendizagem e, a partir da materialização destes resultados, socializá-los com a turma e/ou com a comunidade escolar.

Desta forma a intervenção pedagógica EXPRESSÕES VISUAIS DOS POVOS DA AMAZÔNIA é produzida a partir dos conceitos: pesquisa, criação e materialização. Nos módulos de trabalho, as crianças formularam hipóteses, avaliaram, sustentaram ideias e as questionaram com reflexões e argumentos, estabelecendo um espaço de escuta de opiniões investigativas e articulando o raciocínio e o reconhecimento de que muito ainda há para se investigar sobre os seres humanos, em especial sobre os povos que habitaram e habitam a Amazônia.

Neste processo, consideramos a educação patrimonial como um método adequado na orientação do professor para o planejamento de suas ações pedagógicas (HORTA, 2003; PA-

CHECO, 2017). O objeto cultural (no caso, o sítio visitado e os artefatos) é explorado em quatro etapas, organizado ao longo do ano letivo: observação: com a percepção sensorial dos objetos; **registro**: com a anotação das informações dos objetos observados; **exploração**: com a pesquisa sobre os objetos e visita ao sítio; **significação**: com a apropriação dos significados atribuídos aos artefatos.

O processo criativo dos alunos foi alimentado por referências textuais e visuais. Assim, unimos os saberes técnicos oriundos de um processo de leitura e pesquisa de fontes, aos conceitos socioambientais de produção limpa. Para alcançarmos os resultados cognitivos e materiais organizamos as seguintes etapas/fases que são metodologias replicáveis durante todo o processo de construção de resultados visuais.

1. Pesquisa/estudo de conteúdo – fase relacionada ao componente curricular: História e conteúdo planejado/ministrado e se alinha aos eixos temáticos: História e tempo, fontes históricas, Povoadores da Terra, Povoadores da América e Povos da Amazônia. Conteúdos que são alicerces para o desenvolvimento das oficinas de produção visual. **2. Formação/oficinas de produção visual** – Neste segmento foram realizadas 1 visita técnica ao sítio arqueológico e 5 oficinas de produção visual: diagrama visual, grafismos, produção de pigmentos naturais, storyboard e cerâmica. Destaca-se que a fase de produção visual é precedida por uma pesquisa de texto, e referencial imagético, pois são as informações adquiridas que vão potencializar os resultados expressos em desenhos e pinturas.

A experiência de visitar o sítio arqueológico é, antes de tudo, uma estratégia de sensibilizar alunos/pessoas/sujeitos para a valorização do patrimônio histórico local. Estabelecemos, assim, uma introdução aos conceitos arqueológicos e ao eixo temático Povos da Amazônia e à Arqueologia. Como apontado pelo pesquisador Pedro Paulo Funari (2003), a Ar-

queologia é uma ciência que estuda a produção material das sociedades humanas. Este é um dos aspectos mais claros de sua cultura que deve ser observado a partir de sua produção ao longo do tempo. A Arqueologia, portanto, se constitui assim como uma ciência que estuda as relações entre cultura material e sociedades na longa duração do tempo.

Sobre a cerâmica enfatizamos que: a cerâmica é um dos vestígios da presença de povos ancestrais na Amazônia. Na região do Baixo Amazonas, em particular em Parintins, destacam-se algumas indústrias cerâmicas denominadas: pocó, açutuba e konduri.

Para gerar o resultado da oficina de produção do diagrama visual, partimos do conteúdo: Povoadores da América e seguindo um roteiro de 11 perguntas os alunos pesquisaram imagens, organizadas sequencialmente em um suporte de papel madeira ou cartolina a pesquisa realizada. O Diagrama Visual é um recurso de estímulo à percepção, o interesse pela pesquisa, além da capacidade de síntese e organização estética do conteúdo estudado.

Para traduzir os mitos de criação dos Povos da Amazônia, utilizou-se o recurso do storyboard, uma ferramenta de organização visual das ideias, muito comum no planejamento de vídeos e histórias em quadrinhos. Neste contexto, o desafio era traduzir em imagens os mitos de criação dos povos SATERE MAWE, TIKUNA, KANAMARI, TEMBÉ, TAUREPANG, DESSANA sem utilizar qualquer tipo de comunicação verbal.

Em um primeiro momento foi realizada uma aula sobre mitos de criação que se pautou pelo eixo temático: Teorias criacionistas. Bem como, foi trabalhado em sala de aula, o conceito de mito de criação e a apresentação de algumas narrativas mitológicas dos povos amazônicos. Já a oficina de pigmentos naturais e grafismo subdividiu-se nas etapas: **1º fase**

oficina de produção de pigmentos naturais, ministrada pela professora Michele Souza, a qual atua com o componente curricular de Ciências. Na ocasião foram produzidos pigmentos a partir do carvão, açafraão, colorau, argila vermelha, argila marrom. **2º fase:** constituída da oficina de pesquisa e produção visual – grafismo, ministrada pela professora Irian Butel e para qual foi utilizado o livro *Arte e corpo: Pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros* (Funarte 1985).

O objetivo dessa oficina não se restringe a pintura pela pintura, mas busca agregar saberes de produção de pigmentos naturais, a exemplo do fazer ancestral dos povos indígenas, a compreensão dos padrões gráficos nas construções das representações sociais e religiosas, bem como a reutilização de materiais para fins criativos. Assim, os alunos foram divididos em grupos, escolheram as etnias e produziram telas com inspiração nos grafismos dos povos ASURINI, JURUNA, WAIÁPI, BANIWA, KAYAPÓ.

Por sua vez, para alcançar o resultado da oficina de cerâmica, foi utilizado o recurso da visita técnica ao sítio arqueológico do Macurany, mediada pela professora Dra. Clarice Bianchezzi. As orientações de como se comportar neste espaço de valor histórico foi repassada em sala de aula com base o suporte teórico do livro *ARQUEOLOGIA – UMA ATIVIDADE MUITO DIVERTIDA* do Laboratório de Arqueologia Pública Paulo Duarte. Esta oficina teve por objetivo a construção da compreensão sobre as técnicas e saberes dos povos originários, reconhecer espaços de valor patrimonial e perceber o tempo de trabalho e produção de um artefato, bem como a matéria-prima e suas misturas empregadas e o conjunto de técnicas e instrumentos usados neste processo do saber fazer passado de pessoa a pessoa ao longo do tempo.

Para compor suas incisões e pinturas, os alunos fizeram uso dos conteúdos abordados (mitos de criação, grafismo)

e do referencial visual adquirido por meio da visita técnica. Desta forma, caracterizamos a riqueza amazônica a partir dos seus remanescentes materiais e fugimos da análise etnocêntrica frequentemente classifica o passado amazônico como um imenso vazio, fadado a uma incompletude e pobre culturalmente. (NEVES, 2022).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados alcançados foram socializados com a comunidade escolar por meio da EXPOSIÇÃO EXPRESSÕES VISUAIS DOS POVOS DA AMAZÔNIA realizada no dia 09/07/2022, data que marca o dia dos Povos Indígenas no calendário da Secretaria de Educação – SEDUC/AM. Nesta apresentação unimos os saberes técnicos oriundos de um processo de leitura e pesquisa de fontes, aos conceitos socioambientais de produção limpa.

A exposição é composta pelos módulos temáticos: **Grafismo – a escrita sagrada:** composto por seis telas coloridas por pigmentos naturais e que trazem o grafismo dos povos ASURINI, JURUNA, WAIÁPI, BANIWA, KAYAPÓ; **Mitos de criação em storyboard:** composto por seis trabalhos que narram histórias dos povos SATERE MAWE, TIKUNA, KANAMARI, TEMBÉ, TAUREPANG, DESSANA; **Sob nossos pés:** pesquisa que traz matérias publicadas que tratam sobre o período pré-histórico e ancestral amazônico; **Cerâmica – a história moldada:** coleção composta por 37 peças inspiradas nos grafismos e narrativas mitológicas dos povos da Amazônia; **Painel Arqueologia: uma atividade muito divertida:** exposição dos diagramas visuais produzidos a partir da visita técnica ao sítio arqueológico do Macurany – Parintins/Am; **Recital Vestígios:** poema pautado pelo conteúdo apreendido durante as experiências de investigação e descoberta sobre a Amazônia.

UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

A exposição de resultados permitiu trabalhar a oralidade, de forma que cada mito de criação foi recontado ao público presente; cada cerâmica produzida teve seu processo de produção narrado aos ouvintes; e a visita técnica ganhou outros olhares e apreciação ao ser reproduzida pelos alunos em seus discursos apreciativos e agora, também, investigativos.

O contexto familiar foi valorizado nestas discussões, pois a espacialidade do município (uma ilha) favorece uma discussão sobre as causas e efeitos de mudanças no território ao longo do tempo. Sem contar que nos permitiu fazer inferências sobre as fontes utilizadas (arqueológicas, artísticas, históricas, etc.), permitindo, refletir, construir e comparar as diferentes análises sobre o nosso passado e em especial sobre o passado amazônico.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Apresentação. *In*: PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural**: um percurso docente. Jundiá: Paco, 2017.

BLANCHEZZI, Clarice; SANTOS, Adriano Márcio dos; BASSI, Filippo Stamparoni; LIMA, Helena Pinto; MACHADO, Michel Carvalho; CRUZ, Alef Fernandes; BATISTA FILHO, Arnoud de Oliveira; PAIVA, Maurício de. **Fragments**: arqueologia, memórias e histórias de Parintins. 1. ed. – Parintins, AM: Eskenazi Gráfica, 2021. 64 p. il.; color.

BITTENCOURT, Antônio C.R. **Memória do Município de Parintins**: estudos históricos sobre seu desenvolvimento moral e material/ Antônio C. R. Bittencourt (fac-similado). Manaus: Edições. Governo do Estado do Amazonas Cultura e Desporto, 20021.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

BOULOS, Alfredo Júnior. **História sociedade & Cidadania**: 6 ano: ensino fundamental: anos finais. a 4 ed. – São Paulo: FDT, 2018.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 164, 2006 (Dossiê: Educação Histórica).

NEVES, Eduardo Góes. **Sob os tempos do equinócio**: oito mil anos de história na Amazônia Central. São Paulo: UBU Editora, 2022.

FUNARI, Pedro Paulo A. & PINÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FUNARTE. **Arte e corpo**: Pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros (Funarte 1985)

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>

<https://www.gov.br/funai/pt-br>

<https://www.ibge.gov.br/>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

<http://itaucultural.org.br>

<http://portal.iphan.gov.br/dicionariopatrimoniocultural>

<http://pib.socioambiental.org>

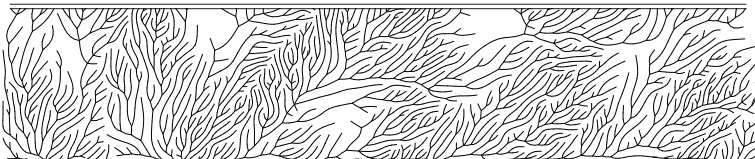
HOBSBAWN, Eric. O sentido do passado. *In*: **Sobre História**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

Laboratório de Arqueologia Pública Paulo Duarte. **Arqueologia**: uma atividade muito divertida. Campinas: Caluh, 2014

OLIVEIRA, Paulo Ferraz Camargo. **Identidade em ação**: projetos integradores. São Paulo: Moderna, 2018.

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



Marcelo Victor Barbosa Pimentel

INTRODUÇÃO

O direito à educação e a defesa da cidadania das pessoas com deficiência, apesar de ser uma discussão atual, apresenta-se como um exercício contínuo de reivindicações e contestações deflagradas em momentos históricos distintos, que objetivavam conquistar e garantir espaços para novas propostas e medidas a favor dessas pessoas.

Partindo de discussões evidenciadas já na segunda metade do século XX, como da História vinda de baixo, e a inegável influência das obras marxistas, que trouxeram a tona a necessidade de “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência e tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da História”¹,

¹ SHARPE, Jim, A História vinda de baixo. In: BURKE, Peter. A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p.41

que nos apontaram a possibilidade de olhar para aqueles sujeitos antes invisibilizados nas narrativas tradicionais dos grandes feitos e heróis.

A *História vinda de baixo* alcançou um caráter revolucionário na medida em que proporcionou um meio para que grupos sociais tivessem conhecimento da existência de sua própria história. Isso é extremamente profícuo se pensarmos que um dos grandes propósitos do conhecimento histórico é “prover aqueles que a escrevem ou a lêem um sentido de identidade, de sentimento de origem”².

No intuito de contribuir nessa verdadeira epopéia, visando a busca de direitos travada por esses indivíduos, nós, historiadores e professores de História, precisamos expor aspectos referentes à História das pessoas com deficiência, inclusive seu “esquecimento” nas narrativas históricas tradicionais que inegavelmente só refletiu sua marginalização construída historicamente no meio social.

Pensar na educação numa perspectiva inclusiva, é pensar do lado subalterno, dos “infames da História”³, daqueles que não se encaixam nas engrenagens produtivas do sistema hegemônico. Apesar da exigência já ter um respaldo legal, os espaços e currículos não são pensados para acolher esses sujeitos, que continuam submetidos a uma situação colonial, onde, por vezes, pensa-se a escola como um investimento tencionando um retorno produtivo.

O espaço escolar, sem dúvida nenhuma, é um dos espaços sociais onde a segregação mais se faz presente, e onde se consolida um dos maiores desafios docentes na contemporaneidade.

² *Idem*. p. 60

³ O uso desse termo faz referência a obra *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil* de Lília Ferreira Lobo, onde a autora aponta categorias de indivíduos que na historiografia brasileira se resumiram na ideia de sujeitos infames, aos quais atribui a característica da invisibilidade histórica, como incapazes, excluídos, aleijados, deformados, alienados, mentecaptos, doentes ou simplesmente degenerados.

neidade que é lidar com os mais diversos tipos de indivíduos, suas personalidades, anseios, problemas socioeconômicos, dificuldades e deficiências.

Pensando nesse *Pântano de singularidades*, termo utilizado por Ana Zavala⁴, e do desenvolvimento da educação inclusiva podemos nos debruçar na última parte do trabalho de CERRI que ele intitula *Ensinar História para quê, afinal?*, onde a autor destaca que o ensino de História “participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do Ego-centrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público em que vivemos”⁵.

É nesse contexto, repleto de especificidades, que encontramos a Educação inclusiva, presente enquanto política nacional desde 2008⁶, entendida como um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino em todos os seus níveis.

Decorrente dessa normativa, e de outras leis⁷ que reforçaram a necessidade de garantir direitos às pessoas com deficiência, nos últimos anos observamos crescer a demanda de alunos com necessidades especiais na educação básica, em

⁴ ZAVALA, Ana, *Pensar 'teoricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia*. Revista História hoje, v. 4, n° 8, p. 174 -196, 2015.

⁵ CERRI, 2011. p. 113

⁶ Segundo Guareshi, Alves e Naujorks, a Política nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, promulgada em 2008, reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o Sistema regular de ensino. Essa política baseada em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), orienta os Sistemas de ensino quanto a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁷ Em termos legais podemos destacar o Decreto N° 6.949 de 25 de Agosto de 2009 que promulga a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em nova york, em 30 de março de 2007; o Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências; e a Lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015 que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).

especial de alunos com Transtorno de Espectro autista (TEA)⁸ que se incluem nesse contexto de inclusão.

Segundo Maria Mantoan, “ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza, e assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir de uma formação integral do aluno - segundo suas capacidades e talentos - e de um ensino participativo, solidário e acolhedor”⁹.

Pensar de forma diferente seria reduzir o trabalho docente a de um mero “instrutor” que conduz e norteia a capacidade de conhecer de nossos alunos, transformando-os em seres passivos e acomodados a aprender o que definimos como verdade; e a escola, por sua vez, continuaria ignorando o que acontece ao seu redor, e anulando e marginalizando as diferenças no processo pelos quais forma e instrui os alunos.

Dessa forma, o projeto educacional inclusivo é fruto de um exercício diário de cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas e formas de conhecimento. Devemos fugir dessa tendência determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno. Diante dessa demanda, dos desafios inerentes ao trabalho docente no Ensino de História, e da escassez de obras que contemplem o tema, surge a necessidade de pesquisar e refletir sobre como essas práticas inclusivas estão se desenvolvendo no contexto escolar.

⁸ Segundo dados do Censo escolar 2018# houve um aumento progressivo de matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nas turmas regular de Ensino (aumento de 37,27% em relação a 2017). O estado do Pará, com base nesse mesmo censo, possui 7.983 alunos atendidos pela Educação Especial matriculados regularmente na rede estadual de ensino, destes, 1.187 alunos possuem Transtorno de Espectro Autista.

⁹ MANTOAN, Maria Teresa Égler, *Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 09

Segundo autores como FRAGA (2017) e ERVILHA (2019)¹⁰, temos, em termos de produções acadêmicas, uma constatação de “vazios epistêmicos” a respeito do Ensino de História para estudantes com necessidades especiais, dessa forma “mais do que descolonizar o currículo, se faz necessário descolonizar os jeitos de aprender”¹¹. Felizmente, ao observarmos uma produção acadêmica mais recente, vemos o pioneirismo de alguns trabalhos dispostos a ultrapassar essa linha de fronteira que sempre distanciou o Ensino de História e a Educação Especial.

Acerca dos “vazios epistêmicos”, citados acima, e da necessidade docente de repensar suas práticas de Ensino de História, RODRIGUES destaca:

De todo modo, se compararmos com a abordagem de outros temas, ainda são poucas as discussões que articulam ensino de História e Educação Inclusiva. Infere-se que o tema foi assumido como assunto da área da Educação, como se a História estivesse segregada ou não fizesse parte da educação no país. Por esse motivo, é imprescindível que nós, professores de História, mudemos a realidade de nossas aulas e alunos, sem distinções ou diferenciações, porque, afinal, a verdadeira inclusão perpassa a criticidade, uma das características do ensino da História

Como vemos, há uma urgente necessidade em estabelecer uma discussão entre as fronteiras do Ensino de História e da Educação Inclusiva. Tal relação é extremamente salutar se partirmos da reflexão de que sociedade inclusiva só seja possível principalmente a partir¹² da educação e do ensino de História,

¹⁰ ERVILHA, Guilherme Cortez. *Transtornos globais de desenvolvimento e a Inclusão escolar: adequações para o Ensino de História no Ensino médio*. 120 f. Dissertação (Mestrado em docência na Educação básica), Faculdade de ciências, UNESP, Bauru - SP, 2019.

¹¹ FRAGA, Lucyana Farani de Campos. *Ensino de História, currículo e desafios da Inclusão escolar*. Anais do XXIX Simpósio nacional de História, 2017. p. 02

¹² RODRIGUES, Carla Renata Vieira. *Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Proffhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. p. 16

esse componente curricular privilegiado pela possibilidade de eleger como objeto de estudo os excluídos socialmente.

Certamente essa carência nos remete à importância do papel do professor enquanto pesquisador de sua própria prática e traz à mente outra indagação: Quem melhor para teorizar as práticas pedagógicas ligadas ao Ensino de História do que o próprio profissional de História? Ou usando a reflexão presente no título do artigo de Fernando Seffner: Não há nada melhor para refletir sobre o ensino de História do que “comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece é resistir à tentação do juízo exterior”¹³.

Uma proposta escolar inclusiva, segundo Seffner, vai além da simples aceitar a existência do processo, mas que ter como ponto de partida aceitar os “diferentes”, assumindo o compromisso de garantir a aprendizagem dos alunos, onde o percurso escolar deve servir de instrumento efetivo para a melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão certamente vivenciada por esse estudante.

É por meio da vivência da escola e do ensino realizado de maneira crítica que a História pode vir a ser problematizada e contextualizada. Como alerta Margarida Dias de Oliveira: “ensinamos História para que os alunos compreendam que as sociedades são apenas diferentes – não são superiores ou inferiores em relação umas às outras; porém, a compreensão dessas diferenças não exclui a possibilidade de posicionamentos políticos”¹⁴.

¹³ SEFFNER, Fernando. *Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*. Revista *Historiae*: UFRS, v. 3, p. 121-134, 2012.

¹⁴ OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Ensino de História: questão estatal ou pública?** *Diálogos*, Maringá-PR, v. 15, n. 3, p. 521-532, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Diálogos/article/viewFile/36182/18741>. Acesso em: 20 jun. 2019. p. 527

Desse modo, possibilitar aos alunos a compreensão e o debate sobre as diferenças é importante para que eles se percebam distintos, que possam associar suas próprias dificuldades, dentro e fora da escola, aos temas debatidos e expostos pelos professores. Digo isso pois, assim como RODRIGUES, “acredito que uma sociedade inclusiva seja possível principalmente a partir da educação e do ensino de História, esse componente curricular privilegiado pela possibilidade de eleger como objeto de estudo os excluídos socialmente”¹⁵.

Diante de todo esse contexto, desenvolvi uma pesquisa dentro do mestrado profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, que objetivava problematizar o Ensino de História para alunos com necessidades especiais no município de Bragança, localizado no nordeste do Estado do Pará.

Em uma inicial coleta de dados na cidade de Bragança, observei um discurso muito relacionado ainda ao “senso comum”, onde infere-se, como tom estereotipado e rotulatório, que os alunos com deficiência, em especial aqueles com deficiência mental ou intelectual, como os alunos com TEA, estão inseridos na turmas regulares apenas para fins de socialização, não sendo provável desenvolver conceitos e a habilidades próprias do conhecimento histórico escolar¹⁶ como “mudanças e permanências”¹⁷, “continuidade e rup-

¹⁵ RODRIGUES, 2020. p 17

¹⁶ SILVA, Cristiani Bereta da. *Conhecimento histórico escolar*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 50-54

¹⁷ SEFFNER, Fernando. *Mudanças e permanências*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 178-172

tura”¹⁸, “aprendizagem histórica”¹⁹, “anacronismo”²⁰, “alteridade”²¹, coletividade e descentração²².

A pesquisa desenvolvida vai de encontro a esse “mito”. Acredito que a formação histórica almejada por nossa disciplina, vai muito além de uma simples “socialização”²³, mas relaciona-se ao saber, à PRÁXIS (vinculação entre saber e agir) e a subjetividade, para isso deve ser dialógica, contextual e abrangente.

Precisamos buscar o conhecimento histórico em sala de aula levando em consideração toda a complexa realidade vivenciada pelo aluno, inclusive fora dos muros das escola, em seus diversos espaços de convivência, pois eles influenciam, tanto quanto a instituição escolar, na formação do que Jörn Rüsen²⁴ define como consciência histórica, haja vista que, nas palavras de Luis Fernando Cerri:

“mobilizá-la não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente (...) pensar historicamente é um fenômeno

¹⁸ MENEGUELLO, Cristina. Continuidade e Ruptura. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 59-65

¹⁹ RÜSEN, Jörn. **Didática - Funções do saber histórico**. In: *História viva: teoria da História: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007. pp. 104-105

²⁰ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Anacronismo*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 19-23

²¹ RÜSEN, 2007, p. 108

²² SIMAN, Lana Maria de Castro. *Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 208

²³ Entendo aqui socialização no seu sentido mais genérico que é o de simplesmente estar incluso em uma meio social, sem estabelecer reflexões sobre tal meio, como as relações sociais que os constituem e os meio de intervenção possíveis ao sujeito histórico.

²⁴ RÜSEN, 2007. p. 104

cotidiano e inerente a condição humana , é algo que nos constitui enquanto espécie”²⁵.

Nas palavras de Cerri, percebemos que são várias as formas de apreensão dessa historicidade, de perspectivas de atribuição de tempo a experiência temporal, pois é algo próprio da vida humana prática. Em outras palavras, nossos alunos não chegam “vazios”, ou como uma “tábula rasa” na escola, mas trazem consigo suas experiências temporais, identidade pessoal e coletiva, traumas, e até mesmo, preconceitos.

Essas reflexões são importantes para o trabalho do professor na medida em que possibilitam a ele utilizar suas experiências como estudante de uma universidade e os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos via mídias, com o fim de refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os dois, levando-o a compreender que possuir *consciência histórica* não significa *pensar historicamente* sua vida prática.

Em uma sociedade como a nossa, onde ainda persistem posturas segregacionistas como grupos minoritários, discursos liberais de uma meritocracia cega e descontextualizada, além de um negacionismo histórico, reforçado por as várias *fake news* circulando nos vários meios digitais, o Ensino de História, longe de não ter nada a ver com isso, tem um papel fundamental na construção de uma cidadão ativo, deficiente ou não, a ser capaz de entender e praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e da construção do conhecimento para assim pensar de forma mais autônoma, crítica e criativa.

Para compreender como o Ensino de História atualmente tem se enquadrado nesse contexto, realizei (após realizar reflexões acerca dos limites entre o Ensino de História e a Educação inclusiva) uma pesquisa, via formulário *google forms*, com professores de História da rede pública estadual

²⁵ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011. p. 27

que atuam no município de Bragança sobre a forma como compreendiam a necessidade, ou não, da Educação inclusiva no Ensino regular, e quais as principais dificuldades que encontravam para o desenvolvimento de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

No intuito, ainda, de pensar as ações institucionais desenvolvidas em âmbito local, que deveriam servir de apoio ao trabalho docente, realizei uma entrevista com a Coordenadora da Educação Especial da Unidade Regional de Educação 01 (URE 01).

Os próprios relatos dos docentes serviram para realizar apontar possibilidades de acertos, e possíveis erros, no trabalho com alunos com deficiência; além disso, a quase totalidade dos colaboradores da pesquisa apontou a falta de formação como a maior dificuldade para o exercício de práticas relacionadas a Educação inclusiva, tal constatação me direcionou para a necessidade da etapa mais prática da pesquisa: a formação continuada.

De forma a contribuir na formação de professores de História, do graduandos de História e demais profissionais da Educação realizei, com o apoio do Departamento de História e da URE 01, no campus de Bragança da Universidade Federal do Pará uma formação continuada intitulada Educação inclusiva, Cidadania e Ensino de História, que abordou as seguintes temáticas: A importância das ações inclusivas na Educação pública estadual; História, Cidadania e Educação inclusiva; Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva; e Aprendizagem com TEA numa perspectiva inclusiva.

Assim, acredito que uma aproximação entre Ensino de História e Educação inclusiva deve garantir dentro das escolas que o processo de inclusão caminhe no sentido inverso da educação burocrática e liberal, em vez de buscar os melhores

e encaixar os demais em guetos que garantam sua mínima sobrevivência, devemos usar nossos conteúdos para revelar potencialidade que busquem garantir o trabalho coletivo, que levem nossos educandos a verem o seu próximo, não como inimigo, mas como alguém a conhecer, com quem se pode aprender e possivelmente ensinar. Segundo RODRIGUES:

Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de Ostracismo e conflito.²⁶

O ensino de História tem um papel fundamental no desenvolvimento do coletivismo, assim como da empatia e da alteridade. Tais qualidades, além de ajudar os alunos autistas a desenvolverem habilidades essenciais em seu meio social, ainda ajudará os demais alunos a valorizarem e respeitarem as diferenças dentro de sala de aula e fora dela.

REFERÊNCIAS

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011.

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Transtornos globais de desenvolvimento e a Inclusão escolar: adequações para o Ensino de História no Ensino médio.** 120 f. Dissertação (Mestrado em docência na Educação básica), Faculdade de ciências, UNESP, Bauru - SP, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FRAGA, Lucyana Farani de Campos. Ensino de História, currículo e desafios da Inclusão escolar. **Anais do XXIX Simpósio nacional de História,** 2017.

²⁶ RODRIGUES, 2020. p. 12

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** o que é? Porquê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Ensino de História:** questão estatal ou pública? Diálogos, Maringá-PR, v. 15, n. 3, p. 521-532, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/36182/18741>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O Ensino de História em questão:** cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

RODRIGUES, Carla Renata Vieira. **Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020

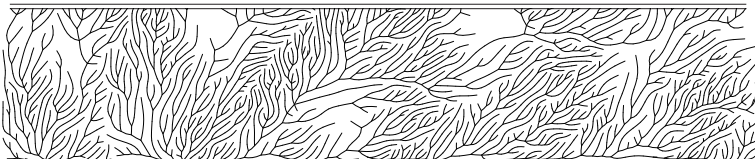
RÜSEN, Jörn. Didática - Funções do saber histórico. *In:* **História viva:** teoria da História: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SHARPE, Jim, A História vinda de baixo. *In:* BURKE, Peter. **A Escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Revista Historiae:** UFRS, v. 3, p. 121-134, 2012.

ZAVALA, Ana, Pensar 'teoricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História hoje,** v. 4, n° 8, p. 174 -196, 2015.

**ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA
PRÁTICA DOCENTE E PERCEPÇÃO DISCENTE
SOBRE HISTÓRIA LOCAL**



Roberto Souza Costa

INTRODUÇÃO

Com o presente artigo, pretende-se apresentar algumas reflexões, nascidas no curso da pesquisa que está a se desenvolver no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (Profhistória). Esta por sua vez trata de questões relacionadas à história local, memória, história urbana, história oral e ensino de história.

Contudo, aqui serão socializadas questões que dizem respeito, especificamente, ao estudo da história local e ao ensino da disciplina em questão. No que tange às bagagens de aprendizagem que alunos e alunas, dos anos finais do Ensino Fundamental, trazem consigo, advindas de experiências pré-teritas ocorridas nos anos iniciais da referida etapa de ensino e/ou quais lacunas a inexistência de experiências do gênero acarretam ao aprendizado da disciplina História, uma vez que

atividades voltadas ao estudo do lugar, de questões locais, do bairro e comunidade, por exemplo, podem se configurar como excelentes pontes para um trabalho de iniciação ao manuseio e análise de fontes diversas, como fotografias, testemunhos orais e jornais, entre outras.

Além disso, intenciona-se traçar um paralelo entre aquilo que os alunos recordam a respeito de suas experiências e como professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm desenvolvido suas propostas de trabalho relacionadas ao estudo de questões locais.¹

Considera-se para tanto a sistematização do estudo da história local apontado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que tal documento sugere que o espaço e tempo destinados a esse estudo se localizam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, em que a análise a ser apresentada coaduna com a crítica de LIMA e MUNIZ (2020), que percebem o estudo de questões locais, no referido documento, posto como uma espécie de “degrau”, assim o cotidiano dos discentes é visto, segundo os autores, como algo que exige menor esforço de compreensão, como uma etapa necessária ao estudo de objetos do conhecimento mais complexos e próprios dos anos posteriores do Ensino Fundamental.

Assim, aponta-se para a possibilidade de que retomar estudos de história local, nos anos finais do Ensino Fundamental, pode se configurar como excelente proposta de ensino da disciplina História, ao mobilizar o contato com fontes diversas, bem como, ao considerar a maior capacidade de abstração dos alunos, dado a sua faixa etária. Além disso, o estudo da história local pode revelar-se, dessa forma, como excelente

¹ O público-alvo da pesquisa corresponde a alunos e alunas que cursam o oitavo e nono ano do Ensino fundamental em uma escola pública da rede estadual de ensino, na região metropolitana de Belém. Já os docentes entrevistados atuam em escolas públicas da rede de ensino já citada ou em escolas da rede municipal de ensino de Belém. Vale lembrar que os nomes dos participantes da pesquisa, que serão apresentados, são fictícios.

“ponte” para o estudo de objetos do conhecimento, próprios dos anos finais da referida etapa de ensino, pois permite aos alunos e alunas partirem de seus contextos de vivências e assim compreenderem questões mais amplas, contextualizando o conhecimento histórico escolar construído em sala de aula.

Como estratégia metodológica, optou-se pela aplicação de questionários aos sujeitos envolvidos, algumas respostas obtidas serão aqui apresentadas e para melhor clarificar a interpretação de tais respostas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), mais especificamente, a análise categorial ou temática.

A DELIMITAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Antes que a discussão aqui proposta adentre nas percepções discentes e docentes sobre história local, faz-se necessário apresentar, de forma breve, como o estudo de questões destinadas à história do local, do lugar, da comunidade, dos contextos de vivências dos alunos, por exemplo, são delimitados na BNCC, ou seja, que caminho tal documental apregoa e orienta a ser seguido por discentes e docentes.

Assim, compreende-se a BNCC como um documento de caráter normativo e, tal qual dito anteriormente, são nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontram delimitados os estudos destinados à história local.

A delimitação do estudo de questões destinadas à história local, presentes na BNCC, assim se justifica considerando o nível de desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida escolar, bem como, separando e selecionando, numa postura piagetiana, aquilo que se pode ou deve ensinar em termos de conhecimentos próprios (conceitos básicos) da disci-

plina História, que, por sua vez, são considerados como subsídios para aprendizagens futuras de conceitos mais complexos e objetos do conhecimento que exijam maior capacidade de abstração, por exemplo, por parte do alunado.

Entretanto, compreende-se que a BNCC não tem caráter de currículo, nela são estabelecidas aprendizagens importantes para cada fase do Ensino Fundamental, o que não implica, por exemplo, que não possam ser retomadas ou propostas experiências de aprendizagens relacionadas à história local em anos finais da etapa de ensino citada. Além disso, é bem provável que, como foi percebido na aplicação do questionário aos discentes participantes da pesquisa, que muitos destes podem não ter vivido e/ou não recordam de experiências destinadas ao estudo de questões locais, ou pela distância temporal, ou pela ausência de vivências de aprendizagem efetivamente significativas nesse sentido.

A delimitação dos estudos destinados à história local, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi criticada por LIMA e MUNIZ (2020), estes por sua vez, ampliam sua crítica ao espaço que a História Regional encontra no referido documento. Dessa forma:

Embora muito bem centrada, esta questão na BNCC (2017) inicia e se encerra no Ensino Fundamental dos anos iniciais, etapa de educação que só é possível ensinar elementos básicos da vivência histórica do aluno. Dessa forma, nas fases de maior desenvolvimento de criticidade do aluno, o cotidiano e a história regional são substituídos abruptamente por um ensino de História Geral. Assim, o cotidiano do aluno foi posto como um “degrau” mais simples de se compreender a realidade e no seu auge de criticidade apresenta-se a ele a tão discutida forma conteudista de ensino em círculo concêntrico. (LIMA E MUNIZ, 2020, p. 276)

Compreendendo que, nos anos finais do Ensino Fundamental, alunos e alunas podem apresentar um nível maior de maturidade cognitiva, bem como capacidades de abstração, análise e interpretação mais desenvolvidas, realizar atividades destinadas ao estudo da história local em muito pode colaborar para que o ensino da disciplina História se torne mais significativo, pois permite a estudantes voltarem-se para sua realidade mais próxima e dela partirem para a compreensão de questões mais amplas.

Seffner (2018), compreende que a identificação com o local onde se habita é um aspecto que dá valor e qualifica uma atividade, ajudando na construção de aprendizagens mais significativas, além disso, o autor reconhece que o ensino de História, muitas vezes, será externo aos alunos, “vai falar de tempos e lugares distantes. Mas ele precisa, em vários outros momentos, ser mobilizado para o estudo e compreensão das redes sociais em que os alunos estão incluídos”. (SEFFNER, 2018, p. 26), disso decorre, também, a relevância de estudar a história local.

Nesse sentido, Freire (1996), destaca a importância de “aproveitar” o local e a experiência dos alunos neste local, fomentando assim aprendizagens que sejam efetivamente significativas.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 15).

Dessa forma, é possível promover experiências de ensino destinadas ao estudo da história local, sem que se percam,

nesse caminho, as orientações de aprendizagens essenciais propostas na BNCC, nos anos finais do Ensino Fundamental. Destarte, o local passa a ser visto, não como um degrau, mas como “ponte” para interligar objetos do conhecimento, retomar experiências passadas, ampliar discussões e contextualizá-las a partir do espaço em que se vive.

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE EXPERIÊNCIAS PRETÉRITAS DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como dito inicialmente, as reflexões apresentadas nasceram no curso de uma pesquisa que hoje se encontra, mais especificamente em sua fase final. Contudo, durante as etapas da pesquisa citada, o professor-pesquisador sentiu a necessidade de questionar alunos e alunas, participantes da pesquisa, a respeito de seus conhecimentos, experiências e percepções acerca de estudos destinados às questões locais vivenciadas ou não pelos discentes.

A intencionalidade de recorrer a estes últimos e propor-lhes a aplicação de um questionário, partiu do princípio de que era importante conhecer aquilo que os discentes traziam consigo, ou seja, aquilo que mantinham de experiências, recordações e bagagens de aprendizagens oriundas de atividades propostas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, “Se nada sabemos das vidas atuais [...] de nossos alunos, temos também poucos elementos para saber se o que ensinamos tem chance de fazer algum sentido” (SEFFNER in GIACOMONI, PEREIRA, 2018, p.23)

Entretanto, considerou-se que, possivelmente, os alunos e alunas participantes da pesquisa, tivessem dificuldades para responder alguma das questões apresentadas, uma vez que

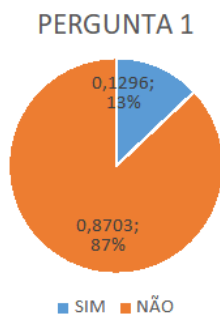
exigiam dos respondentes relembrar experiências de aprendizagem de história local que, supostamente, aconteceram nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a partir das respostas obtidas, a análise feita teve caráter majoritariamente qualitativo, o que não excluiu o uso de dados quantitativos. Vale lembrar que não será apresentado todo o material coletado, uma vez que este fará parte, integralmente, de uma dissertação de mestrado. Contudo, no presente artigo, o autor reserva-se ao direito de compartilhar algumas respostas, as quais julgou mais significativas e representativas, em relação ao corpus de pesquisa construído.

Dentre as questões que compuseram o questionário aqui citamos a seguinte:

PERGUNTA 01 - *“Nos anos iniciais do ensino fundamental, você recorda se estudou ou fez algum trabalho, atividade ou pesquisa sobre a rua de sua casa, sua comunidade, seu bairro ou sobre sua cidade? Se sua resposta for ‘sim’ relate como foi essa experiência?”*

Em termos quantitativos, notou-se que o número de estudantes que afirmou recordar e, além disso, foi capaz de descrever alguma experiência e/ou atividade relacionada com o estudo da história local, revelou-se inversamente proporcional ao número de estudantes que responderam de forma negativa à pergunta feita. Como se pode constatar no gráfico ao lado:



Assim, a hipótese levantada de que os estudantes teriam, possivelmente, dificuldade em recordar experiências pretéritas de aprendizagens destinadas ao estudo de história local se fortaleceu, por outro lado, de igual maneira, a possibilidade de que muitos desses alunos e alunas não vivenciaram tais experiências de ensino também pôde ser pensada.

Além disso, nas respostas positivas dos poucos alunos e alunas que descreveram alguma atividade de estudo destinada à questões locais, por exemplo, em grande parte, aquilo que foi relatado parecia estar relacionado com outras áreas do conhecimento e não com a disciplina História, refletindo aspectos pontuais de toponímia, saneamento básico, meio ambiente, geografia física, etc.

Como já dito, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, mas especificamente a análise categorial ou temática para que as respostas dos discentes pudessem assim formar um corpus mais consistente e, metodologicamente, fosse assim possível melhor compreender o material coletado a partir de criação de categorias que possibilitassem visualizar, nas respostas obtidas, como alunos e alunas compreendiam as experiências de ensino de história local por eles vivenciadas.

Entende-se como análise de conteúdo: “Um conjunto de técnicas de análise das Comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 42)

Assim, na tabela a seguir, pode-se verificar, como o tratamento destas respostas foi feito e a partir disso que hipóteses ou conclusões foram obtidas pelo professor-pesquisador.

Aluno	Categoria	Nº de Citação	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Mariana	Atividade sobre toponímia.	01	“Nome dos bairros”	“No quinto ano, nós fizemos uma pesquisa para descobrir o nome de o bairro de Mosqueiro”.
Amanda	Atividade sobre tratamento da água.	01	“Água”	“Eu tive que pesquisar sobre a água de onde a gente bebe, ou toma banho, faz comida. Para aonde vai a água, se fica em possas, ou vai para esgoto. Se no nosso bairro tem lugar de fazer como, parquinho, piscina e se as ruas são asfaltadas”.
Maria	Atividade sobre meio ambiente e paisagem	01	“Entender o que é meio ambiente e paisagem”	“Foi no ar livre que levaram toda a turma para que nós pudéssemos entender o que é meio ambiente e paisagem”

As demais respostas coletadas, que descreviam experiências de ensino relacionadas à história local, seguiram um padrão semelhante a estas que aqui foram apresentadas. E, a partir da análise feita, foram levantados alguns questionamentos: Como os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm organizado e realizado suas atividades destinadas ao ensino de conceitos básicos da disciplina História? Que espaço ocupam, na organização curricular de professores, estudos voltados a história do bairro onde seus alunos vivem? Além disso, considerando, que esses docentes,

em sua maioria, não são professores da disciplina História que importância atribuem ao estudo da história local?

Destarte, assim a necessidade de ir ao encontro desses professores foi gerada, a fim de que se pudesse alcançar uma visão, que se pretendeu, ser mais global sobre o cenário que se descortinava frente ao professor-pesquisador.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de apresentar aqui, uma breve reflexão sobre a questão docente e o ensino de história local, faz-se necessário informar que não se buscou localizar aqueles e/ou aquelas que foram professores e professoras dos alunos e alunas participantes da pesquisa, isto exigiria um tempo maior, o que tornava inviável tal ação. Além disso, vale ressaltar que, no caso docente, o professor-pesquisador elaborou um questionário *on-line*, via *Google forms*, e encaminhou ao maior número de professores e professoras possíveis, entretanto, e, infelizmente, apenas cinco professoras, que atuam em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, responderam ao questionário, estas por sua vez, todas licenciadas plenas em pedagogia.

Assim, as professoras, responderam perguntas, dentre as quais, aqui serão apresentadas algumas, tais como:

PERGUNTA 01: *“Em seu planejamento, você reservou espaço para o estudo de questões locais, tais como estudo da comunidade, do bairro, cidade, etc.?”*

PERGUNTA 02: *“Se você respondeu ‘sim’. Comente qual a importância de trabalhar questões relacionadas ao estudo do “Local” com seus alunos e alunas?”*

Sobre a primeira pergunta, todas as respostas foram afirmativas, logo, pode-se dizer que as professoras participantes da pesquisa não desprezam em seus planejamentos o estudo de questões locais.

Em relação a segunda pergunta, apresenta-se a seguir uma parte do material coletado, sistematizado e analisado, com base na técnica de análise de conteúdo, já citada anteriormente.

Professor (a)	Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Professora Leonice (1º ano)	Estudar sobre a história local para perpetuá-la	Conhecer a história [...] a cultura local, perpetuando-a	“Conhecer mais sobre a história local, a vivência em sociedade, assim como valorizar a cultura local, perpetuando-a”.
Professora Edenize (5º ano)	Estudar história local permite estabelecer relações entre o cotidiano do aluno e o conhecimento escolar.	Relação entre o dia-a-dia e o que aprende	“Fazer relação entre o seu dia a dia e o que aprende na escola”.

As respostas das docentes, de um modo geral, foram bastantes distintas e expressaram diferentes modos de perceber e/ou compreender a importância da história local nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aqui destacamos a compreensão que a professora Leoneide apresentou, uma vez que para ela, estudar a história local favorece a perpetuação da cultura e da história de uma sociedade. Enquanto que, para a professora Edenize, o estudo da história local

permite ao aluno compreender e estabelecer relações entre o seu cotidiano e o conhecimento sistematizado e produzido no ambiente escolar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as professoras, em suas respostas, reconhecem a importância de estudos relacionados à história local, embora se perceba uma visão mais memorialística de preservação da história, o que, apesar de importante, não deve ser o foco do trabalho com a história local.

Assim, a história local não pode se fechar em si mesma, ela deve ser uma ponte para compreensão de questões mais amplas, permitindo a contextualização e o estabelecimento de relações entre o conhecimento sistematizado e os contextos de vivências de alunos e alunas. Fechado em si mesmo o estudo da história local, pode fomentar o desinteresse, de igual maneira, quando alunos e alunas se deparam com grandes temas da história global, apresentados em propostas metodológicas que não estabelecem relação com o cotidiano dos estudantes.

[...]a não atribuição de significado, por parte dos alunos, para os conteúdos e as atividades escolares, muitas vezes entendida como “desinteresse” ou “falta de estímulo” por parte dos educadores. O estabelecimento de vínculos entre as experiências do mundo extraescolar e aquilo que se faz na sala de aula é uma excelente oportunidade de superar velhos estigmas do professorado. (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p.67)

Pode-se dizer que esse “estabelecimento de vínculos” de que tratam os autores citados, se faz notado nas palavras da professora Josineide que, expressou, a compreensão de que o estudo da história local pode tornar significativo o ato de aprender, quando o cotidiano de alunos e alunas é posto em relação com o conhecimento produzido na escola, o que, por sua vez, coaduna com ideia de que “O cotidiano deve ser uti-

lizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns [...]”. (BITTENCOURT, 2004, p. 168).

Perguntou-se também às professoras como desenvolvem suas metodologias destinadas às experiências de ensino voltadas à história local, assim, percebeu-se que, na maioria das respostas, as docentes reconhecem a necessidade de partir do conhecimento prévio dos estudantes, para identificar o que estes compreendem acerca de conceitos como “bairro” por exemplo, ou para compreender como os discentes refletem sobre a realidade na qual estão inseridos.

Afirmam também, as professoras, que recorrem à oralidade, rodas de conversas, a documentos como comprovantes de residências, recursos on-line como o google maps, por exemplo, desenhos, observação in loco, etc. Demonstrando assim, um empenho em diversificar experiências de ensino e promover a geração de sentido por parte dos discentes.

Porém, mesmo que reconheçam a necessidade e importância de partir do conhecimento prévio de seus alunos e alunas e que, além disso, demonstram em suas respostas um olhar mais atento ao desenvolvimento de suas metodologias e estratégias de ensino, bem como, estejam valendo-se de aspectos e questões “locais”, nota-se que, em suas propostas metodológicas, o foco não é especificamente o ensino de história, ou o estudo da história local, mas aspectos do local onde vivem os alunos e alunas, relacionados à questões geográficas, toponímia, folclore, dessa forma, cada professora acaba fazendo sua seleção a respeito daquilo que se pretende ensinar.

CONCLUINDO

Mesmo que as docentes participantes da pesquisa tenham demonstrado reconhecer a importância do estudo de questões locais e que em suas respostas percebemos que exista um esforço em realizar atividades de ensino significativas aos seus alunos e alunas, o número reduzido de respondentes docentes, não permitiu uma compreensão mais ampla de um universo vasto, no que se refere a atividade de professores do Ensino Fundamental anos iniciais no que tange ao ensino de história.

Entretanto, a partir do material coletado pode-se afirmar que, embora existam intenções ou objetivos de ensino delimitados, de certo modo, por parte das docentes, ainda assim, faltam nas propostas metodológicas maior diversificação de fontes como fotografias, objetos antigos, documentos (como carteiras de trabalho, certidão de nascimento, por exemplo), ou seja, “arquivos familiares” (GERMINARI,2012), o que poderia dar às atividades maior concretude ao trabalho com história local. Dessa forma,

“Ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizados e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram esses objetos.” (COOPER, 2004.p. 59).

Em suma, analisar as percepções discentes e docentes sobre experiências de ensino e aprendizagem voltadas à questões locais, permitiu compreender que é possível retomar o trabalho com história local, em anos finais do Ensino Fundamental, não somente para reaver experiências pretéritas do gênero, mas para fortalecê-las e enriquecê-las, fomentando nos discentes postura mais investigativa, curiosidade histórica

e o estímulo ao desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação caros ao trabalho com fontes históricas diversas e à aprendizagem da disciplina em questão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *In: Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

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

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. *In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2004. p. 55-76.

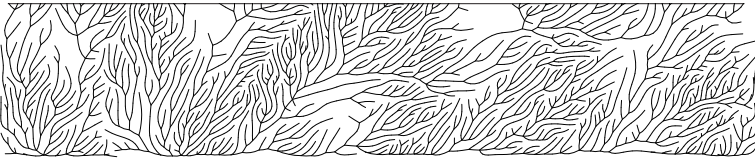
GERMINARI, Geysa Dongley. *In: Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de História. Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4150445.pdf>. Acesso em: outubro de 2022.

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

SEFFNER, Fernando. *In: Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividade em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA Nilton Mullet (Orgs). Jogos e ensino de história* [recurso eletrônico], Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018a.p 35-45

SEFFNER, Fernando. *In: Aprender e ensinar história: como jogar isso. In. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA Nilton Mullet (Orgs). Jogos e ensino de história* [recurso eletrônico], Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018b. p 19-32.

**A ESTRADA ESQUECIDA: UMA RELAÇÃO ENTRE A
ESTRADA DE FERRO DE BRAGANÇA, MEMÓRIA E O
ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**



Romyel Cecim de Oliveira

A CIDADE E O TREM

Bragança é sem dúvida uma cidade histórica. Suas origens datam do período colonial e é considerada por muitos como o mais antigo núcleo de povoamento do Estado do Pará. Essa fundação é polemizada até os dias atuais, graças à uma narrativa que afirma que sua origem data de 1613, quando no dia 8 de julho do mesmo ano o francês Daniel de La Touche, senhor de Ravardiere, quando:

Um dos pontos onde passou Ravardiere foi uma aldeia de índios tupinambás, situada às margens do Rio Caeté. Provavelmente foi nessa aldeia que, no futuro, daria origem à cidade de Bragança. Nela teria passado um mês, retirando-se a 17 de agosto. (Maués, 1967, p. 379).

Mas essa polêmica questão não é o objeto de estudo deste artigo, ficando aqui a referência apenas para a com-

preensão do quão antiga é a cidade, sendo sua história uma constante temática através de seus festivais culturais, religiosos e dos meios oficiais, como datas comemorativas, nomes de ruas e monumentos históricos. Tudo isso nos intriga ainda mais quando percebemos que o mesmo tratamento não é dado para a Estrada de Ferro de Bragança, principalmente no âmbito escolar, já que a mesma também constitui-se como elemento de grande importância para a história do município e da região como um todo.

A Estrada de Ferro de Bragança (EBF), foi a décima terceira ferrovia inaugurada no Brasil, no dia 10 de junho de 1884, e ligava os municípios de Belém a Bragança. Outros três ramais partiam do eixo principal em direção às colônias do Pinheiro, do Prata e de Benjamin Constant, ainda na zona bragantina. A ferrovia tinha claros interesses econômicos pois ligava uma área agrícola-pecuária à principal cidade da Amazônia, além de se consolidar como importante transporte de mercadorias e pessoas em um período de plena expansão agrícola, como nos informou Franciane Lacerda: “por essa perspectiva, a instalação da ferrovia aparece como uma manifestação de desenvolvimento da região em uma sociedade marcada pelo extrativismo de produtos da floresta”. (LACERDA, 2018, p. 228).

Tal ferrovia constitui-se como elemento fundamental para a formação de uma sociedade bragantina mais urbana e modernizada, porém, através de análises prévias (utilizando-se de questionários e mesmo em rodas de conversas nas aulas de história) nota-se um desconhecimento e até mesmo um esquecimento de tal tema nas salas de. Esse esquecimento ou “desmemoriamiento” portanto, consiste em uma quebra do elo entre o passado e o presente; entre as antigas e as novas gerações, já que, pois, como Adilson Brito expõe: “desmemoriar marcos

históricos importantes no processo educativo pode representar mais uma perda de construção de significados em relação ao passado e ao mundo em que vivemos” (2021, p. 96). Tal fato torna-se um dos pilares de problematização dessa pesquisa.

O presente trabalho tomou como ponto de partida uma pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental e médio localizada na área urbana do município de Bragança, no nordeste do Estado do Pará, localizada há 220 km da capital, Belém, mais precisamente na região do Salgado. Polo pesqueiro, agrícola e pecuário a região apresenta uma camada social e econômica expoente, justificando a existência de duas grandes escolas particulares e uma de médio porte, sendo essa última dá escolhida como alvo da pesquisa, pois é a escola em que atuo como professor de história, o que me proporcionou notar a deficiência quanto ao conhecimento sobre a Estrada de Ferro que ligava o município de Bragança ao Mercado de Ferro, em Belém.

A ESCOLA E O ALUNADO

Trabalho há dez anos em escolas particulares e públicas do município de Bragança, no nordeste paraense. Ao longo dessa um tanto quanto extensa trajetória me deparei com diversas realidades de meu alunado: alunos com smartphones do ano e mochilas e sapatos caros e também alunos que não tinham sapatos ou calças para ir à escola e nem sabem o que é Netflix. Apesar das disparidades, ou por que não dizer, realidades totalmente distintas, deparei-me com um tema que surge constantemente (principalmente ao trabalhar Revolução Industrial): o trem e seus trilhos que levam a “civilização” aos lugares mais longínquos. Ao tratar da Estrada de Ferro de Bragança noto um grande desconhecimento dos alunos que

ou ignoram esta parte da história de Bragança ou tem apenas informações esparsas e descontraídas. Isso me instigou a aprofundar tal problemática.

A partir deste esquecimento busquei em Rüsen (2001) uma das bases de minha pesquisa, questionando de que forma a falta de conhecimento histórico sobre a Estrada de Ferro impacta numa ausência de consciência histórica do alunado. Afinal de contas, para o historiador e filósofo alemão, esse conceito está associado às “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Este artigo trata desse esquecimento que atinge a sociedade bragantina de maneira geral e também o ensino de história nas escolas, mas nosso foco consiste nas séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente em uma turma do 3º/9. De que forma crianças da faixa etária entre 8 e 10 anos aprendem história? Para tentar responder a este questionamento utilizaremos a temática da Estrada de Ferro de Bragança. A partir de um fato da história local buscaremos compreender ou esclarecer pontos a respeito do ensino de história nas séries iniciais.

MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E O ENSINO

Algumas ideias surgem, por vezes, de coisas banais, cotidianas. O presente trabalho originou-se a partir de um questionamento que veio à tona em uma simples conversa com um amigo: “Bragança é uma cidade antiga, que exalta sua história e cultura, com monumentos e referências a datas e acontecimentos, mas por que não há quase nada em relação à estrada de ferro?”. Essa questão me fez repensar meu trabalho em sala de aula como professor de história do ensino médio. Reavaliando

e ponderando sobre como esse elemento representativo da modernização e industrialização do século XIX e XX, quase que se ausenta dos temas discorridos nas aulas de história. David Lowenthal em sua obra “Como conhecemos o passado” disse:

Como tomamos conhecimento do passado? Como adquirimos esse *background* imprescindível? A resposta é simples: lembramo-nos das coisas, lemos ou ouvimos histórias e crônicas, e vivemos entre relíquias de épocas anteriores. (Lowenthal, 1998, p. 64).

Aí reside um problema a ser destacado: a falta de marcos históricos sobre a antiga estrada de ferro. Diferentemente dos prédios das estações de Santa Izabel, Vila do Americano e da Vila do Apeú (Castanhal), e até mesmo a cidade vizinha, Tracueteua, que ainda preserva a estrutura original da estação da EFB. Por outro lado, a cidade de Bragança, local de origem (ou chegada, de acordo com o ponto de vista) da ferrovia teve seu prédio da estação demolido há mais de trinta anos. Consideramos então como fundamentação teórica de pesquisa a leitura de Pierre Nora, já que este aborda o conceito de “lugar de memória”, que segundo o autor,

“[...] nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.” (NORA, 1993, p. 13)

A perda desses “lugares de memória”, portanto, consiste em uma quebra do elo entre o passado e o presente; entre as antigas e as novas gerações, já que, pois, como Adilson Brito expõe: “desmemoriar marcos históricos importantes no processo educativo pode representar mais uma perda de construção de significados em relação ao passado e ao mundo em que vivemos” (2021, p. 96). Essa quebra se faz presente tam-

bém na sala de aula, como veremos nas palavras dos próprios alunos, mais adiante, consolidando-se assim, essa preocupação como um dos pilares deste artigo.

Só é possível enxergar alguma problemática no ensino de história se for possível ouvir o alunado. Eles são o grande foco dentro da sala de aula e nosso grande objetivo é construir uma educação histórica que seja significativa na vida desses alunos. Ouvir o aluno é conhecer seus anseios, medos, falhas e sucessos além disso, é refletir sobre nossa própria prática de ensino. Ao elaborar uma forma de verificar os conhecimentos prévios dos alunos busquei em Jörn Rusen o embasamento teórico ao ponto em que ele desenvolveu o conceito de “consciência histórica”, que pode ser compreendida como um conjunto de operações mentais, pertinentes ao desenvolvimento de um conhecimento histórico fundamentado na vinculação entre a história e a vida prática, que permitem orientar o sujeito no tempo. Ou seja, os alunos buscam nas experiências práticas as conexões com o passado.

Para os autores Pedro Paulo Funari e Jaime Pinsky, o conceito de “Patrimônio” é descrito na obra na obra “Turismo e Patrimônio Cultural” como: ‘ tudo o que é constituído como um bem que foi apropriado pelo homem, com características únicas e particulares. ’ (Funari; Pinsky, 2001. P. 8). Por que em Bragança esse patrimônio não foi preservado? Uma hipótese aqui levantada que pretendo aprofundar em minha dissertação reside no descaso do poder público com grande parte do patrimônio relacionado à Estrada de Ferro. Diferentemente de outros municípios como Tracuateua e até mesmo a “jovem” Castanhal, os governos da Pérola do Caeté não primaram pela preservação de estruturas como a estação de embarque, o terminal de cargas ou mesmo um vagão que diferencia a este patrimônio histórico e cultural.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA DO ENSINO DE HISTÓRIA

A problemática levantada anteriormente, sobre o esquecimento em relação à estrada de ferro de Bragança é algo que se mostra em todos os níveis de ensino (e mesmo fora da sala de aula). No caso em questão, este artigo versa sobre o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental e a possibilidade de uma maior interação entre o pedagogo (professor que ensina história entre as demais disciplinas) e o historiador ou professor de história (que assume a cadeira a partir do 6º/9).

Faz-se necessário levantar a questão de “se crianças de tal faixa etária (8 a 9 anos) já tem a capacidade de aprenderem história. Tal resposta pode ser obtida a partir das leituras de diversos autores do século XX como COOPER, 1995; ASHBY e LEE, 1987; EGAN, 1994 que argumentaram:

que crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no seguimento coerente de uma narração; não será o conceito “formal” de causalidade, mas é já o narrativo que o ajudará a formalizar posteriormente o conceito de causalidade histórica. (SOLE, 2004, p. 100).

Para a introdução ao tema recorri à ludicidade através de um vídeo do site youtube, mais precisamente do canal “Palavra Cantada”. A música “Trem de brincar”. A partir da música e das imagens busquei criar um ambiente propício à discussão de tema, de forma prazerosa, levando em consideração a faixa etária e o nível escolar ali abordado. Buscamos em Ronca (1989, p. 27), a justificativa para esta metodologia:

O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói

classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência.

Tendo em vista essa interação, desenvolvi uma sequência didática e apliquei em uma turma do 3º/9 buscando trabalhar a noção de tempo a partir do tema da Estrada de Ferro de Bragança. Após a exibição do vídeo sobre o “trem maluco”, expus uma fotografia antiga (preto e branco) da Estrada de Ferro de Bragança e questionei as crianças sobre o trem, de maneira geral, a fim de perceber quais conhecimentos prévios eles detinham sobre. A maioria das respostas remeteu ao transporte de passageiros e bagagens, porém uma resposta me chamou a atenção: “as pessoas andavam nele, lá pelo tempo 80 ou 60, não sei bem. Quando não tinha carro nem avião”. A criança, nesse caso, já demonstra uma noção de temporalidade, provavelmente influenciada pelas locomotivas do século XIX e suas fotografias em preto e branco. Consideramos a partir de tal inferência que de fato as crianças dessa faixa etária já podem desenvolver processos de aprendizagem histórica como Hillary Cooper (2004, p. 59) afirma:

... Ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram estes objetos.

Fato interessante é a noção do espaço e o deslocamento nele, como demonstraram os alunos ao inferirem sobre viagens, transportes de pessoas e mercadorias. A noção de avanço tecnológico também se faz presente quando a criança observa que se andava de trem “quando não tinha carro nem avião”, referindo-se à invenções posteriores.

Na continuidade da aula aproveitei o despertar do interesse sobre o tema para falar sobre o trem na história local,

ou seja do município de Bragança e novamente questionei sobre o que eles sabiam sobre isso. A maioria desconhecia totalmente esse passado da região e sua relação com os “trilhos da modernidade”, porém alguns alunos já tinham tido contato com essa informação graças a seus pais e avós. A memória e história oral compõem importantes elementos para a transmissão do conhecimento histórico, principalmente na ausência ou escassez de vestígios materiais, como já mencionado anteriormente.

Ao longo da sequência didática abordei diversos fatores como o econômico: tratando dos diversos produtos agrícolas que o trem transportava; o social: citando as classes que viajavam de trem (afinal, nem todas as pessoas tinham condições financeiras de comprar os bilhetes de embarque); além de aspectos espaciais e tecnológicos: as mudanças na forma de se locomover, com o passar do tempo, e como os novos veículos trouxeram agilidade nas viagens para a capital do Estado. Em todos os campos as crianças traziam observações interessantes, geralmente considerando sua própria realidade (e seu tempo contemporâneo) como parâmetro. Ao falar sobre economia, as crianças questionaram se transportava ouro (provável referência obtida de filmes e desenhos assistidos por ele).

Tentando levá-los ao desenvolvimento do pensamento histórico questionei-os sobre as diferenças entre as viagens de antigamente e as de hoje em dia rumo à capital do Estado. As observações foram várias. Alguns dizem que hoje é muito rápido graças aos aviões e carros velozes. Outros afirmaram que ainda demora muito “por causa dos buracos da estrada”. O tempo estimado da viagem atualmente variou entre “30 minutos” e “10 horas”, segundo eles. Destaco que por serem alunos de uma escola particular (com mensalidades de alto valor para os padrões do município), a ampla maioria dos alunos fazia essa

rota com relativa frequência, portanto eles tinham uma certa experiência, embora devido à idade, sua noção de tempo ainda seja inexata, afinal como Norbert Elias (1998, p.13) afirma:

O indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o tempo como um símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo.

Na parte final da aula surgiu aquela pergunta sem que eu precisasse formulá-la: um dos alunos mais interessados no assunto perguntou “e por que o trem não existe mais? O que aconteceu com ele?”. A resposta surpreendentemente veio do seu colega ao lado, que corretamente explicou: “por que as pessoas passaram a andar de carro e esqueceram do trem”. Essa resposta demonstra um pensamento da causalidade histórica, de que a partir da passagem do tempo e do desenvolvimento de novas tecnologias tivemos uma substituição do meio de transporte (no caso os automóveis substituíram o trem e as rodovias pelos trilhos). O termo “esqueceram do trem” também é extremamente bem utilizado, já que de fato, Bragança e a maior parte dos bragantinos esqueceram do trem e sua história, fato que motivou a presente sequência didática e a escrita deste artigo.

Conclui a sequência orientando os alunos a produzirem desenhos, utilizando diversos materiais, que retratassem o trem, seus trilhos e estações e que se colocassem nas imagens dentro do veículo. O objetivo é criar um sentimento de protagonismo histórico, e que as crianças imaginassem como

seria fazer aquela viagem no passado. A sequência se mostrou extremamente válida, pois suscitou discussões sobre tempo (e a passagem do tempo), mudanças no espaço geográfico, desenvolvimento de novas tecnologias e como isso afeta a realidade do alunado. Foi possível notar que crianças entre 8 e 9 anos apresentam uma já considerável noção de passado, e de como a passagem do tempo traz mudanças. Essa atividade também pode ser concluída com a confecção de um mural com os desenhos produzidos pela turma e com mais preparo as próprias crianças podem realizar uma exposição no pátio da escola, falando sobre a Estrada de Ferro e sua história, utilizando também fotografias antigas para ilustrar as explicações.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. *In: Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 13-31.

BRITO, Adilson Junior Ishihara. **Identidade fraturada:** o desmemoriamento da “Adesão do Pará” no ensino de história. *História & Ensino*. Londrina, v. 27, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2021.

COOPER, H. Concepts, modeles, raisonnements. *In: AUDIGIER, F. (Ed.). Actes du huitieme colloque sur les didactiques d'histoire, de la geographie, de l'education civique et des sciences economiques sociaux*. Paris: Institute Nationale des Recherches Pedagogiques, 1998. p. 220-223.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

GAMA LACERDA, F. (2018). Uma artéria necessária para o progresso: a Estrada de Ferro de Bragança (Pará – 1883-1908). *Revista Brasileira De História e Ciências Sociais*, 10(19), 226–248. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10747>

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**. São Paulo, n. 17, nov. 1998, p. 63-97. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/779>. Acesso em: 15 de março de 2022.

MAUÉS, H. Origens históricas da cidade de Bragança. **Revista de História**, [S. l.], v. 35, n. 72, p. 377-392, 1967. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1967.126795. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126795>. Acesso em: 29 dez. 2022.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 23 de março de 2022

RONCA Paulo Afonso Caruso. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo, editora Edisplan, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SOBRE OS AUTORES



ADHILIO WICTOR MUNIZ ALMEIDA, professor da Secretaria Municipal de Educação de Belém, Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História- UFPA. Email: Adhiliowamw@gmail.com

EDIVANIA SANTOS ALVES, Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: edivania@ufpa.br

ERICK JEANDA ROSA SILVA, graduado em licenciatura e bacharelado em História (UFPA). Desenvolveu pesquisa acerca das políticas culturais envolvendo o Pássaro Junino de Belém do Pará no alvorecer dos anos 1950. Atua como pesquisador colaborador no Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do Estado do Pará desde 2015.

FRANCISCA ELAINE NASCIMENTO DO NASCIMENTO, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal. E-mail: elaine.fn20@gmail.com.

IOLENE CARVALHO DE LIMA, Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista do projeto de extensão - iolene.lima@castanhal.ufpa.br

IRIAN BUTEL SILVA, possui graduação em HISTÓRIA pela UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS(2007) e especialização em Educação e artes pelo Instituto Superior de Educação da Amazônia(2007). Atualmente é PRESIDENTE do INSTITUTO MEMORIAL DE PARINTINS e Professor da Universidade do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de História.

MARCELO VICTOR BARBOSA PIMENTEL, mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (2019), Especialista em Ensino de História do Brasil pela Faculdade Ipiranga (2012), Bacharel e licenciado pleno em História pela Universidade Federal do Pará (2007) e Professor efetivo da Secretaria de educação do Estado do Pará no município de Bragança. E-mail: marcelovbpimentel@gmail.com

ROBERTO SOUZA COSTA, aluno Programa de pós-graduação em Ensino de História/UFPA-Ananindeua), Especialista em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado (UFCE), professor de História efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará e professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Belém E-mail: robertocosta27@gmail.com

ROMYEL CECIM DE OLIVEIRA, bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Pará. (UFPA) Licenciado em Geografia pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em novas tendências e metodologias do Ensino de História e Geografia. Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Rede Particular de Bragança (Pará). Professor da Rede Municipal de Bragança (Pará).

TOBIAS VILHENA DE MORAES, servidor técnico do Museu Lasar Segall (IBRAM), atuando na Biblioteca Jenny Klabin Segall. Esta biblioteca é especializada na área de artes da cena, sendo uma referência no campo na América Latina. Concluiu no ano de 2017, pós-doutorado na UNICAMP sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Paulo Funari. Fez Mestrado em Arqueologia Clássica (bolsista FAPESP) e atualmente realiza estudos e pesquisa na área de Estudos Clássicos e História Antiga. Possui experiência nas áreas de Educação e Ensino, História e Educação Patrimonial. Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e mestrado em Arqueologia Clássica pela Universidade de São Paulo (2006). Produziu artigos

na área de Educação e Ensino, tendo ainda atuado junto a escolas e diretorias de ensino nos Estados do rio Grande do Sul e São Paulo. Participou em diversos projetos culturais e educacionais nas Missões e no estado do rio Grande do Sul. No ano de 2012, foi selecionado pelo Ministério do Interior do governo americano para participar de estágio de estudos no National Park Service (NPS) em New Bedford. Entre os anos de 2012 e 2013, desenvolveu doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra em Portugal com financiamento da CAPES. Desde 2014 desenvolve Pesquisa de Pós-Doutorado na Unicamp sobre projetos de Educação, Memória e História financiado pela FAPESP. Fez parte do Corpo Editorial da Revista de Arqueologia Pública da UNICAMP. Atuou como editor associado da revista virtual História e-História, publicação organizada pelo Grupo de Pesquisa Arqueologia Histórica da UNICAMP. Atualmente é vice-coordenador do GT de Arqueologia e Cultura Material da ANPUH-RS. Tem interesse nas áreas de Educação e Ensino, Patrimônio Cultural e História. É sócio da ANPUH/RS.

TÚLIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CHAVES, professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutor em História, coordenador do projeto de extensão Cidadania e Ensino de História- tuliochaves@ufpa.br



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com



norman