



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



PAULO SÉRGIO ALVES DE SÁ

**A produção imagética para refletir a História regional no ensino de História: a
Cabanagem (1835-1840) sob a ótica dos memes**

ANANINDEUA-PA

2025

PAULO SÉRGIO ALVES DE SÁ

**A produção imagética para refletir a História regional no ensino de História: a
Cabanagem (1835-1840) sob a ótica dos memes**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientação: Prof. Dra. Siméia de Nazaré Lopes.

ANANINDEUA-PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D278p De Sá, Paulo Sérgio Alves.
A produção imagética para refletir a História regional
no ensino de história: a Cabanagem (1835-1840) sob a
ótica dos memes. / Paulo Sérgio Alves De Sá. – 2025.
106 f.: il. color.
Orientador(a): Prof.^a Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2025.
1. Ensino de História. 2. História Regional. 3. Aprendizagem
Histórica. 4. Memes da Internet. I. Título.

CDD 981.15

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

PAULO SÉRGIO ALVES DE SÁ

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Elane Cristina Rodrigues Gomes e Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle, reuniu-se no dia 16 de janeiro de 2025, às 16:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando PAULO SÉRGIO ALVES DE SÁ intitulada: **A produção imagética para refletir a História regional no ensino de história: a Cabanagem (1835-1840) sob a ótica dos memes**. Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente
 SIMEIA DE NAZARE LOPES
Data: 16/01/2025 22:15:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prota. Dra. Siméia de Nazaré Lopes

Orientadora

Documento assinado digitalmente

 ELANE CRISTINA RODRIGUES GOMES
Data: 16/01/2025 22:54:43-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Elane Cristina Rodrigues Gomes

Membro Externo da Banca / EA / UFPA

Documento assinado digitalmente

 WESLEY OLIVEIRA KETTLE
Data: 24/01/2025 08:02:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle
Membro da Banca / PROFHISTORIA / UFPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

A minha mãe, Maria da Penha; e minha sempre
companheira, dessa e de outras vidas, Mel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao ProfHistória – Universidade Federal do Pará pela oportunidade de ampliar a formação como docente do ensino de História, bem como a CAPES pelo fomento, através de bolsas, à pesquisa voltada para a educação básica. Agradecimento especial aos Professores e Professoras do curso que contribuíram, exponencialmente, para que eu pudesse repensar a minha prática docente, sobretudo, a minha condição de professor-pesquisador. Isso foi essencial nessa trajetória. Meu muito obrigado por contribuírem para um despertar quanto a questões pouco discutidas no espaço escolar da educação básica e que são, eminentemente, fundamentais para que haja um ensino de história que privilegie alunos e alunas como sujeitos ativos nesse processo de construção de saber histórico. Assim, agradecer também aos meus alunos e alunas da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, que achavam estarem somente aprendendo, mas que me ensinaram muito, ratificando a ideia de que o Professor não é um ser superior e que, nesse processo de ensino e aprendizagem, suas experiências são importantíssimas na elaboração desse conhecimento. Aprendi muito nessa jornada. Vocês foram maravilhosos.

Quero agradecer à minha família, em especial a minha mãe, que sempre buscou, à sua maneira, somar para que esse meu projeto fosse realizável. Agradecer a alguns amigos que são importantes na minha jornada profissional e como um sujeito mais humano e político: meu muito obrigado aos companheiros de ideais, Professora Nelma Queiroz e Professor Miguel Taurino.

Meus sinceros agradecimentos a Prof. Dra. Siméia de Nazaré Lopes, minha orientadora, pela sua capacidade intelectual invejável, sua habilidade de propor soluções, mas fundamentalmente, pela sua sensibilidade em estabelecer uma relação mais humana na sua vivência profissional.

“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”

Sujeito de sorte, Belchior

RESUMO

DE SÁ, Paulo Sérgio Alves. **A produção imagética para refletir a História regional no ensino de história: a Cabanagem (1835-1840) sob a ótica dos memes.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Mestrado Profissional em Ensino da História, Universidade Federal do Pará, Ananindeua-Pa, 2020.

O conhecimento histórico construído em sala de aula e fora dela é crucial para o desenvolvimento intelectual de alunos e alunas que, por meio dele, serão capazes de aprofundarem a compreensão histórica da realidade em que se encontram e agir de maneira mais firme e decisiva, fazendo escolhas que afetam a si e à sociedade onde estão inseridos. Nessa perspectiva, a dissertação intitulada “A produção imagética para refletir a História regional no ensino de história: a Cabanagem (1835-1840) sob a ótica dos memes”, visa ampliar a discussão em torno da história regional, buscando aproximar alunos e alunas dessa temática, criando condições para o protagonismo na produção de saber histórico, de forma que esteja relacionado a vida cotidiana e que, portanto, faça sentido ensinar e aprender história. Esses elementos têm como um de seus aportes teóricos os conceitos de consciência histórica, narrativa e cultura histórica de Rüsen e Cerri. Dessa forma, de três turmas do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, localizada no município de Ananindeua, no Pará, discutirão e apresentarão suas visões acerca do tema Cabanagem, utilizando-se, para isso, a linguagem dos memes que é tão peculiar, que faz parte do seu cotidiano e que apresentam enorme potencial de produção de narrativas históricas. A metodologia utilizada para esse trabalho tem como referência a aula-oficina de Barca, Ramos e Antunes, visando a produção de saber a partir dos conhecimentos prévios dos discentes. Os resultados alcançados são a base para a elaboração de um livreto, que acrescente elementos ao livro didático já utilizado cotidianamente em sala de aula e ofereça alternativas na divulgação da história regional.

Palavras-chave: Ensino de História. História Regional. Aprendizagem Histórica. Memes da Internet.

ABSTRACT

DE SÁ, Paulo Sérgio Alves. **The production of images to reflect regional history in history teaching: the Cabanagem (1835-1840) from the perspective of memes.** Dissertation. Postgraduate Program in History. Professional Master's Degree in History Teaching, Federal University of Pará, Ananindeua-Pa, 2020.

Historical knowledge acquired in and outside the classroom is crucial for the intellectual development of students who, through it, will be able to deepen their historical understanding of the reality in which they find themselves and act more firmly and decisively, making choices that affect themselves and the society in which they live. From this perspective, the dissertation entitled “Image production to reflect regional history in history teaching: Cabanagem (1835-1840) from the perspective of memes” aims to broaden the discussion around regional history, seeking to bring students closer to this topic, creating conditions for them to take a leading role in the production of historical knowledge, in a way that is related to everyday life and, therefore, makes sense to teach and learn history. These elements have as one of their theoretical contributions the concepts of historical consciousness, narrative and historical culture of Rusen and Cerri. Thus, three classes of second-year high school students from the Pitágoras State High School, located in the city of Ananindeua, Pará, will discuss and present their views on the topic of Cabanagem, using the language of memes, which is so peculiar, part of their daily lives and has enormous potential for producing historical narratives. The methodology used for this work is based on the workshop class of Barca, Ramos and Antunes, aiming at the production of knowledge based on the students' prior knowledge. The results achieved are the basis for the creation of a booklet that adds elements to the textbook already used daily in the classroom and offers alternatives for the dissemination of regional history.

Keywords: History Teaching. Regional History. Historical Learning. Internet Memes.

LISTA DE IMAGENS

Figura 01 -	Fachada da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras.	24
Figura 02 -	Área interna da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras.	24
Figura 03 -	Meme - "Para de ser louca, amiga! Tá micão!"	71
Figura 04 -	Meme - Produzir memes sobre a Cabanagem.	72
Figura 05 -	Meme - Diálogo no passado e no presente.	73
Figura 06-	Meme - A Cabanagem e os interesses particulares.	77
Figura 07 -	Meme - Homenagem a Cabanagem.	78
Figura 08 -	Meme - Memorial da Cabanagem.	80
Figura 09 -	Meme - As mulheres na Cabanagem.	83
Figura 10 -	Meme - Aprender História Regional	88
Figura 11 -	Meme - Cabanagem é um ônibus	90
Figura 12-	Meme - Governo protegendo cidadãos e cidadãs hoje e no passado	91
Figura 13 -	Meme - Vida difícil hoje e na época da Cabanagem	93
Figura 14 -	Meme - Tedoidé...só traição essa Cabanagem, mano.	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	População de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica.....	28
Gráfico 02 -	População de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui a educação básica completa.....	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Ideb – Ensino Médio – total.....	30
Tabela 02 -	Ideb – Ensino Médio – rede estadual.....	31
Tabela 03 -	Ensino Médio – rede estadual – número de escolas estaduais e resultado do Ideb – 2019.....	32
Tabela 04 -	Ideb – município de Ananindeua.....	34
Tabela 05 -	Ideb – comparativo entre escolas do município de Ananindeua.....	35

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2	A ESCOLA, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, OS ASPECTOS TEÓRICOS	20
2.1	A Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras: seus espaços e sujeitos	20
2.2	O ensino médio e sua reforma: um breve histórico	26
2.3	O meme como ferramenta de construção histórica: consciência histórica, cultura histórica e narrativa histórica	41
3	MEMÓRIAS DA CABANAGEM: UM CAPÍTULO DE RESISTÊNCIA	50
4	O PERCURSO METODOLÓGICO	53
4.1	A aula-oficina	53
4.2	O percurso de uma de história.....	58
5	MEMES E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPRESSÃO COTIDIANA ..	65
5.1	Os memes: da genética à narrativa histórica	65
5.2	O meme como linguagem que conecta a história regional – a Cabanagem (1835-1840)	75
5.3	Memes e Cabanagem: um livreto como possibilidade no ensino de história regional	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho começa a ser pensado a partir de uma junção de elementos da minha experiência como docente da educação básica e das discussões próprias do curso de mestrado, o ProfHistória. Os debates ensejados nas aulas do curso de mestrado criaram condições para que eu repensasse minha prática docente em sala de aula e fora dela, o que, por sua vez, me permitiu elaborar uma proposta didático-pedagógica que pudesse dar sentido às aulas de história, proporcionando pensar e contextualizar a história regional dentro de uma ótica de mais importância, visando possibilitar aos discentes uma maior compreensão de si e da forma como estamos postos no mundo. Para tanto, era fundamental um despertar para a história regional, visto que – em uma avaliação mais imediata e sob o olhar da minha experiência em sala de aula – havia uma “sensação” de que essa história era um tanto “desprezada” ou, no mínimo, desinteressante. Surgia aí mais um sentido para a construção desse trabalho, isto é, contribuir para que alunos e alunas, a partir de três turmas do segundo ano da educação básica da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, localizada em Ananindeua, Pa, se aproximassem mais de uma parte da nossa história que está intimamente ligada às suas vidas, ao processo de formação identitária, ainda que não houvesse essa noção.

É relevante destacar que não bastava simplesmente “trazer à baila” um evento histórico regional e apresentá-lo em sala de aula da mesma maneira que vinha se repetindo nos últimos anos, afinal, era preciso sempre lembrar do desconhecimento e do desencanto com a história regional, o que levava a necessidade de pensar maneiras que possibilitassem mudar esse cenário. Somava-se aí mais um sentido para a produção dessa dissertação, ou seja, buscar uma linguagem que pudesse encurtar essa distância, possibilitar mais interesse, mais compreensão e mais significado no estudo da História. Assim, entre algumas possibilidades, os memes saltam como uma linguagem e como esse elemento que criaria condições para estabelecer vínculos entre o cotidiano dos/das discentes e as aulas de história regional, a partir de uma abordagem pedagógica diferenciada, utilizando-se, para isso, o evento Cabanagem no Pará, entre os anos de 1835 e 1840.

O percurso estava razoavelmente projetado, mas o imponderável aconteceu. Em meados de janeiro de 2020, o Brasil começou a acompanhar mais de perto o surgimento de um novo vírus na China que produzia uma síndrome respiratória aguda grave (Srag). Em 22 de janeiro do mesmo ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) convoca a primeira reunião do Comitê de Emergências, mas sem ter plena certeza de que esse surto era, de fato, uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). No Brasil, a Secretaria de Vigilância do

Ministério da Saúde (SVS/MS) começou a ativar os mecanismos com a pretensão de dar respostas ainda no mês, mas nesse mesmo período Europa e Estados Unidos já declaravam os primeiros casos confirmados de Covid-19, fruto do vírus Sars-CoV-2. (BUENO/SOUTO/MATTA, 2021). Em 30 de janeiro foi declarada, então, a Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e diante da expansão continental do vírus, em 11 de março, a Organização Mundial de Saúde declarava a existência da primeira pandemia do século XXI. No Brasil, em 26 de fevereiro, foi confirmado o primeiro caso: um homem, de 61 anos, que voltava de viagem da Itália para São Paulo. Não tardou para que em 12 de março fosse confirmada a primeira morte em decorrência do vírus Sars-Cov-2. (VERDÉLIO, 2020).

Após a confirmação das primeiras mortes, em 18 de março, a Câmara dos Deputados estabelece um decreto legislativo que reconhece o estado de calamidade pública no Brasil, criando condições para ampliar os gastos no combate a pandemia. Ainda em março, o então ministro da saúde Luiz Henrique Mandeta, tenta alinhar o país às recomendações da Organização Mundial de Saúde, enfatizando condições necessárias para o combate a pandemia, como a relevância da quarentena e medidas de distanciamento social. Apesar disso, ganhava espaço, cada vez mais, as chamadas fake news, que através das redes sociais espalharam desinformações e visões negacionistas – com a anuência do próprio presidente da República e de grupos ligados a ele – em torno da pandemia que contribuiriam para a perda, até aqui, de mais de 700 mil vidas.

No estado do Pará diversas medidas de restrições, como isolamento social, foram tomadas a partir de março de 2020 e atingiram todos os setores da sociedade paraense. Como não poderia ser diferente, essas medidas afetaram a estrutura educacional do estado, sobretudo, quando em 18 de março foram suspensas as aulas – a princípio por quinze dias – da rede estadual de educação. Essa medida duraria aproximadamente dezoito meses e transformaria a educação pública desse estado, trazendo profundas consequências, a começar pela necessidade de aplicar um modelo emergencial de ensino – o ensino remoto – que já trazia em si a marca da desigualdade, visto que não atingia a todos e todas da mesma forma, dada as necessidades materiais para a efetivação desse modelo, além da própria formação docente deficitária para dar conta desse novo contexto.

Vale lembrar que a Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, obviamente, está dentro desse contexto e foi imediatamente alcançada por essa nova realidade. A Secretaria Estadual de Educação iniciou um processo de avaliação da suspensão das aulas a cada quinze ou trinta dias, mas medidas necessárias para a aplicação das aulas remotas precisariam a ser tomadas a fim de

que colocassem todos em condições de igualdade para vivenciar esse modelo de ensino. Infelizmente não foi o que aconteceu e a escola teve que buscar soluções para diminuir essas diferenças e, principalmente, os danos causados aos discentes em condição maior de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente porque as condições passaram a ser precárias, afetando rapidamente questões como emprego e renda da população¹, o que refletiria na relação de alunos e alunas com escola.

Diante das condições impostas pela pandemia, a escola precisou criar condições que pudessem alcançar os discentes, dadas as diferenças socioeconômicas que passavam a influenciar a forma de participação nas aulas. Assim, os discentes foram divididos em dois grupos: os alunos que possuíam condições materiais de acesso às aulas – celulares, computadores, acesso à internet – e aqueles que não tinham condições, seja por falta de equipamentos, seja por falta de acesso à internet. Esse último grupo deveria ir à escola receber o material impresso para acompanhar o desenvolvimento das aulas, o que se dava de forma extremamente deficitária, já que não havia qualquer contato com os professores e professoras. Mesmo os alunos que assistiam – esse termo é bem apropriado – às aulas remotas também passaram a ter dificuldades, seja no acesso ou pelo próprio modelo de aula que dificultava a relação de ensino e aprendizagem, como relata o aluno Pedro Henrique:

Não é fácil ter aula assim, Professor. Aqui não tem computador e só o meu irmão tem celular. A gente divide um tempo para cada. Quando ele vai fazer alguma coisa eu pego o celular para fazer as atividades. Mesmo assim não consigo ver as aulas e nem entendo muito bem, porque fica tudo mais complicado de entender assim. E minha mãe já disse que vai ter que cortar a internet se continuar assim por falta de dinheiro mesmo. Não sei como vai ser.²

Esse relato do aluno Pedro Henrique Correa, nos traz um pouco a dimensão da realidade vivida – de muitos alunos e alunas, sobretudo, das escolas públicas brasileiras – em tempos de pandemia, o que é reflexo das condições precárias, seja no aspecto material, seja no que tange o processo de compreensão das aulas, dado o ineditismo desse contexto que se vivia. Isso nos remete, por sua vez, a uma pesquisa feita pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Informação (Cetic), instituição vinculada a UNESCO e ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI)³, que aponta que aproximadamente 94 mil escolas públicas brasileiras – algo em torno de 93% – tiveram dificuldades em se adaptar à realidade imposta

¹<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/12/12/como-a-pandemia-baguncou-a-economia-brasileira-em-2020.ghtml>
acesso: 20/10/21

² Relato via WhatsApp de Pedro Henrique Correa, aluno matriculado no segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras.

³<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-93-das-escolas-publicas-sofreram-com-falta-de-tecnologia-na-pandemia/>

pela pandemia de Covid-19. Essas dificuldades passaram pela falta de dispositivos tecnológicos – computadores e celulares – como o elemento de maior barreira para a realização de aulas online, além da falta de acesso à internet, bem como as dificuldades de pais e responsáveis no apoio a realização das tarefas escolares.

Tendo passado um ano e quatro meses suspensas, foram retomadas as aulas presenciais, no dia 2 de agosto, na rede estadual de ensino no Pará, com apenas 25% dos alunos. A retomada aconteceu de forma híbrida e gradativa, sendo obedecido aos protocolos preventivos à covid-19, com prioridade aos alunos e alunas que iriam prestar o ENEM. Foi a partir daí que nos deparamos com uma série de outras questões como resultado de todo essa crise sanitária que nos obrigou isolamento social e, portanto, a suspensão das aulas presenciais. Questões de ordem estruturais, socioeconômicas e, sobretudo, emocionais nos colocaram de frente a uma realidade nunca vivida e que deixariam marcas que são estudadas e ainda serão objetos de estudos por muito tempo. E para além dessas questões relacionadas a crise de saúde mundial, houve um imprevisto de ordem pessoal no final do ano de 2022, o que tornou inviável, naquela ocasião, submeter este trabalho à apreciação da banca do ProffHistória, o que acabou permitindo, embora não estivesse dentro do que havia sido programado, novas observações e adequações para a conclusão dessa dissertação.

Um das maiores preocupações, a partir da retomada desse trabalho, passou a ser de que forma continuar o desenvolvimento da pesquisa considerando, além das questões pedagógicas já apontadas no início, todo esse contexto de profundo impacto social e emocional. Isso me permitiu pensar em várias possibilidades no sentido de criar condições que permitissem que as aulas de história, nas turmas de segundo ano do ensino médio, pudessem ser mais atrativas, mais dinâmicas, despertando um interesse maior por parte de alunos e alunas sobre temas que antes pareciam pouco interessantes, especialmente sobre a história regional. Com base nessa perspectiva, um dos passos iniciais foi pensar na hipótese de que o uso de uma linguagem que facilitasse essa comunicação entre mim, como professor, e os discentes, poderia favorecer o rompimento desse distanciamento em relação as aulas de história, viabilizando um ensino de história fizesse sentido, estabelecendo pontes entre a vida escolar e o cotidiano. É pensando nisso que surge a ideia de discutir o evento Cabanagem no Pará, 1835-1840, utilizando-se, para isso, a linguagem dos memes como forma de aprendizado histórico.

Vale acentuar que o aprendizado histórico não se dá apenas a partir da leitura de textos e imagens, mas também de um processo de problematização de vivências, tanto de professores quanto de alunos que possibilita a “recuperação do presente e do passado de forma dinâmica e

processual”. (FONSECA, 2009, p. 43). Assim, é necessário o protagonismo histórico desses sujeitos de maneira dinâmica sem se ater ao “presentismo” – focado no presente sem qualquer articulação com outras temporalidades – ou o passado isoladamente. Assim, é possível pensar a Cabanagem no Pará, 1835-1840, utilizando a linguagem dos memes de maneira que, partindo dessa linguagem do presente seja possível a articulação com o passado e projeções de futuro, considerando nesse processo os saberes e as vivências dos discentes, isto é, parte-se de suas experiências, de suas leituras de mundo, fruto de seu cotidiano⁴, onde tudo isso passa a se relacionar com conteúdo trabalhado em sala de aula a partir do contato com variadas fontes históricas.

Isto posto, essa dissertação foi construída em três etapas. O primeiro capítulo faz uma contextualização da minha trajetória como docente ao longo de duas décadas e como minha vivência em sala de aula gerou inquietações em torno de minha prática como docente. Entre essas inquietações está a percepção de que a história regional é relegada a segundo plano na educação básica e que, portanto, os discentes tinham pouco contato e pouco conheciam sobre essa História. Discorro também sobre a história da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, localizada em Ananindeua, Pa; apresentando sua estrutura física, como ela está situada nos índices que avaliam a educação básica no país e as razões que levaram a sua escolha como locus desse trabalho, o que passa pelo relacionamento profissional, obviamente, mas que se vincula às relações afetivas com essa escola. Ainda nesse capítulo, disserto sobre as reformas propostas e efetivadas do ensino médio, o que gerou profundos debates em torno do que é considerado, por muitos, o grande “gargalo” da educação básica, até a elaboração de uma nova Base Nacional Comum Curricular. Finalizando esse capítulo, aprofundo os aspectos teóricos que ensejam a construção dessa dissertação, partindo do princípio de que não são feitas referências históricas ao passado de forma aleatória, visto que essa construção se faz de forma intencional e que se relaciona, eminentemente, com o presente o que permite escolher que usos serão feitos da história e como os memes podem ser utilizados como ferramenta de discussão dessa relação presente-passado e projeção de futuro.

No segundo capítulo, traço uma abordagem em torno das questões metodológicas desenvolvidas nesse trabalho, tomando como ponto de partida os debates realizados durante o ProfHistória que possibilitou avaliar a minha condição de professor-pesquisador, me levando a

⁴ Para Selva Guimarães Ferreira (2009), o cotidiano do aluno extrapola o que se vive no bairro ou mesmo na comunidade, considerando que há uma conexão com informações, com outras vivências e referências do resto do mundo, cabendo ao professor criar condições para que esse cotidiano múltiplo se entrelace e gere novas possibilidades de produção de saberes.

repensar minha prática a partir de referenciais teóricos-metodológicos. Proponho caminhos para reavaliar como minhas aulas estão fundamentadas e de que maneira ela se relaciona com ensino acadêmico, sem que isso seja estabelecida uma relação de subordinação do ensino de história da educação básica. Nesse aspecto metodológico, o capítulo aborda também como a linguagem utilizada numa aula de história do ensino básico é fundamental para estabelecer, de fato, uma relação de ensino aprendizagem que reflita o mundo experienciado por alunos e alunas. É assim que será proposto o uso da linguagem dos memes, a partir de abordagem em torno do modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), como elemento que possa ressignificar as aulas de história, buscando aproximá-los da história regional – tendo como referência o evento Cabanagem no Pará (1835-1840) –, considerando a importância desses discentes como sujeitos ativos na elaboração do conhecimento histórico.

Já no terceiro e derradeiro capítulo, discorro sobre as origens da expressão meme e seus significados a partir da obra *O gene egoísta*, do biólogo Richard Dawkins (1976), que faz um paralelo entre os genes e aquilo que ele chama de “outros tipos de replicadores” (DAWKINS, 2001). Os memes seriam responsáveis por uma evolução que ocorre através da cultura, na medida em que a transmissão cultural se daria de maneira análoga a transmissão genética. Enquanto os genes transmitem características biológicas de um corpo para o outro, os memes, transmitiriam características culturais, como ideias, linguagens, formas de se vestir, de construir artefatos, o que se daria de tal forma como um processo de imitação (*Mimeme*) – expressão de origem grega (mimesis, imitação). Esse capítulo propõe um debate que amplia a visão do meme para além do seu aspecto humorístico, lúdico; buscando promover uma discussão do meme a partir de uma análise com viés histórico-sociológico desse gênero textual, visto que através dele “identidades culturais e políticas são comunicadas.” (SHIFMAN, 2014, p. 120). Aprofundar a história dos memes como um elemento da cultura digital nos permitirá compreendê-los como importantes fontes de produção de saber, como fontes históricas, através das quais podemos acessar diversas formas de como o passado é mobilizado. Adiante, ainda nesse capítulo, trataremos o meme como uma linguagem que permite discutir a história regional, a Cabanagem no Pará, 1835-1840, sob a ótica dos próprios discentes, partindo da compreensão do tema discutido em sala de aula, mas considerando as suas vivências e as múltiplas formas de acessar ao passado utilizando-se, para isso, de uma leitura do seu cotidiano e de sua visão de mundo, através dos memes. Por fim, discorro sobre a produção de um recurso didático, fruto desse trabalho, desenvolvido com três turmas do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Pitágoras, em Ananindeua, Pará. Alunos e alunas serão incentivados a produzirem memes

históricos⁵, que serão organizados em forma de livreto, a partir das aulas sobre a Cabanagem no Pará e de suas vivências como sujeitos, com o objetivo de que sejam desenvolvidas alternativas para a produção de conhecimento e para a forma ensinar história na educação básica, que acrescente elementos ao livro didático já utilizado cotidianamente em sala de aula e ofereça alternativas na divulgação da história regional.

2. A ESCOLA, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, OS ASPECTOS TEÓRICOS

A proposta desse capítulo é apresentar a Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras como o espaço onde se desenvolverá esse trabalho, mostrando as condições físicas e pedagógicas como elementos que podem ou não favorecer o desenvolvimento da pesquisa. Apresento também os números que tratam da avaliação oficial do Ensino Médio no Brasil e como essa escola se insere nesse processo, além de compartilhar um pouco da minha trajetória como docente e de que forma isso se vincula a escola. É também objetivo desse capítulo fazer um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, apresentando componentes que somam na compreensão de como essa etapa da educação básica tornou-se um dos gargalos do ensino no Brasil, sobretudo, no ensino público. É essa condição do Ensino Médio que levou a mais uma reforma na educação básica, que será discutida aqui na segunda parte do capítulo. Finalizo essa etapa fazendo alguns apontamentos quanto aos conceitos de consciência histórica, narrativa histórica e cultura histórica, tendo como umas das referências principais Jorn Rüsen e Fernando Cerri e, de que maneira esses conceitos são importantes ao propormos outras possibilidades de ensino e aprendizagem sobre História Regional, essencialmente, a Cabanagem no Pará, entre 1835 e 1840.

2.1 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PITÁGORAS: SEUS ESPAÇOS E SEUS SUJEITOS

Minha trajetória como profissional de educação começa no ano 2000 e, na educação pública, em abril de 2003, ao passar a fazer parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Priorizo essas informações para enfatizar que foi exatamente nesse contexto que passei também a integrar o quadro funcional da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras. Essa escola, fundada em fevereiro de 2002, é vinculada, de fato, a Secretaria de Educação do

⁵ Segundo Mendes e Costa (2016), memes históricos são mecanismos de disseminação de conhecimento histórico voltado a um público amplo, assim como a página no Facebook “Memes históricos”.

Estado do Pará, mas trata-se de um prédio de caráter privado, sendo alugado⁶ para esta secretaria.

O fato de não ser um prédio próprio fez com que a escola precisasse se deslocar para outro espaço sempre que o contrato de aluguel encerrava⁷ e era celebrado um novo. Nessas ocasiões, havia todo um processo de mudança física, mas com grandes reflexos nos aspectos educacionais, quando muitos alunos não migravam para o novo endereço ou quando novos alunos, pertencentes a outra comunidade, eram matriculados – ao mesmo tempo rompendo e iniciando novas relações pedagógicas e afetivas – interferindo, assim, na relação identitária da escola com a comunidade escolar, na medida em que nesse espaço são construídas identidades e subjetividades, frutos não somente dos conteúdos das disciplinas escolares, mas das relações estabelecidas a partir de percepções, arranjos e valores adquiridos que direcionam comportamentos e estruturam personalidades (SANTOS E PARAÍSO, 1996).

Meu percurso como docente, portanto, se confunde com a história da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras e isso foi um dos elementos importantes para que eu a escolhesse como locus de minha pesquisa, onde além de uma trajetória profissional, foi estabelecida uma relação afetiva com a comunidade escolar. Ao longo de todo esse tempo exercendo meu ofício, foram muitas as inquietações em torno de questões relacionadas a estrutura educacional, fruto das políticas públicas nacionais de educação, passando pelas responsabilidades da Secretaria Estadual de Educação, até a minha prática cotidiana como docente. Embora seja razoável pensar que esses elementos se relacionam e que refletem no ensino de história, a motivação inicial foi a problematização de minha prática docente. É importante lembrar, desse modo, que o Mestrado Profissional em Ensino de História teve um papel fundamental para essa reflexão, ao me apresentar uma historiografia em torno da necessidade de teorizar a minha prática docente no ensino de história (ZAVALA, 2015), além de propor um amplo debate nas aulas em torno dessa questão. Assim, vem à tona algumas angústias relacionadas ao meu fazer em sala de aula que pareciam adormecidas, especialmente quanto aos significados e usos de imagens nas aulas de história (BITTENCOURT, 2008) e como os discentes se relacionavam com essas imagens, sobretudo, no que diz respeito ao seu protagonismo quanto a sua produção; de que maneira

⁶ Atualmente é feito um contrato de aluguel, anualmente, entre a proprietária do prédio e a Secretaria de Educação. Isso gera, em certa medida, inquietação, pois não sabemos se ao final de cada contrato vigente, a escola continuará situada naquele endereço ou se seremos remanejados para outro prédio, o que acontece desde o ano 2002.

⁷ Ao longo de 18 anos, essa mudança de prédio ocorreu em três ocasiões.

eram utilizadas nas aulas de história e como poderiam ser um elemento que promovesse o interesse pela história regional.

Um ponto fundamental desse trabalho é ajudar a promover o interesse de alunos e alunas pela história regional. Assim, é nos idos da década de 1980 que trabalhos mais sistematizados em torno da importância dessa história são publicados. Isso foi possível também graças a uma nova concepção historiográfica – a Nova História – que surge na França no final da década de 1920, propondo uma outra forma de pensar a historiografia a partir de uma diversificação do conceito de fonte histórica, além de múltiplas possibilidades quanto ao objeto de estudo do pesquisador (OLIVEIRA, 2003).

Para Ana Maria Carvalho Oliveira,

[...] a Nova História em suas diversas expressões, contribui para a renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, na medida em que foram diversificados os objetivos, os problemas e as fontes. A História Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica [...]. Através da História Regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular. (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

A partir dessa leitura de Ana Maria Oliveira, compreende-se que se ampliou a visão de historiadores e historiadoras em torno de uma produção histórica dita mais tradicional, a fim de alcançar uma referência historiográfica mais plural, dando visibilidade aos excluídos. Em meio ao universo historiográfico, a história regional tenderia a aproximar o historiador e historiadora do seu objeto de estudo, onde se propõe uma narrativa não mais tão distante dos fenômenos históricos regionais, mas a uma história nacional não mais construída como condutora de uma história “menor”, portanto, desconexa, sem vínculos ou isolada de contextos maiores. Dessa forma, torna-se relevante – na perspectiva de valorização da história regional – as abordagens feitas em sala de aula privilegiando essa concepção historiográfica, visto que os materiais disponíveis aos discentes, por exemplo, o livro didático⁸, tendem a privilegiar conhecimentos históricos universalizados em torno da História Geral e do Brasil, que, usualmente, não tem significado para alunos e alunas, fruto de uma construção histórica “distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos” (FERNANDES, 1995, p. 4), o que soma para construir um ensino que deixa de privilegiar a formação de discentes que tenham capacidade de produzir uma história de natureza crítica, que possibilite um pensar sobre suas múltiplas realidades.

⁸ Já há uma discussão, que tende a ser ampliada, quanto a qualidade dos novos livros didáticos entregues nas escolas pelo PNLD.

Nesse contexto de promoção, conhecimento e valorização da história regional, o uso da produção imagética, como fonte de conhecimento, tende a ser muito relevante. Para Schwarcz (2014), quem define claramente os usos das imagens como documentos históricos é Jacques Le Goff (1990), ao afirmar que por um longo período as ciências sociais viveram uma espécie de imperialismo dos documentos escritos, relegando outras fontes a uma condição de segundo plano ou apenas complementar em relação as fontes escritas. As imagens teriam um papel ilustrativo, sendo utilizado apenas como um acessório ou como um elemento de exemplificação de uma tese. O termo ilustrar segundo o dicionário Houaiss⁹, refere-se a “uma imagem que acompanha o texto”. Assim, acompanhar um texto pode colocar uma imagem numa condição de apenas seguir, de promover a continuidade do que está posto, mas não, necessariamente, de se relacionar criticamente com o restante do texto (SCHWARCZ, 2014).

Isto posto, Schwarcz, aponta que:

A convenção acabou, pois, normalizar usos, e fez da ilustração – geralmente uma imagem pictórica, figurativa – um expediente colado a sua definição primeira: quase um “decor”. E entre cientistas sociais rotinou-se a prática de incluir imagens com o objetivo de deixar o texto mais agradável ou enfatizar uma concepção já definida. (SCHWARCZ, 2014, p. 391).

Ainda na esteira dessas considerações, a autora enfatiza que é comum utilizar imagens como apêndices colocados geralmente no final de textos ou livros, sem a preocupação de tratar como essas imagens foram produzidas, suas origens sociais e o contexto em que estão inseridas, ou seja, a obra produzida seria como algo quase isolado da produção imagética, ficando estas “para mero deleite do olhar.” (SCHWARTZ, 2014, p. 392).

Essa análise sob um olhar mais acadêmico tem reflexos no ensino de história da educação básica, dado que a produção imagética numa aula de história é de grande relevância, a fim de discutir e interpretar importantes registros do agir de sujeitos históricos, sejam eles públicos ou não. Fonseca (2013, p. 28) nos lembra que “como fontes históricas de grande potencialidade [as imagens] podem ativar e evocar memórias, contribuindo para a pesquisa quer da micro, quer da macro história”, uma vez que, numa aula de história, a produção imagética permite informações que não estão disponíveis em outros tipos de documentos históricos.

Com aproximadamente duas décadas de docência no ensino de história na educação básica, ainda convivo com práticas em que o papel do professor ainda está posto como reprodutor de conteúdos e o dos alunos de receptores, o que favorece uma visão de ensinar

⁹ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2005.

história de forma mecânica e, geralmente, focada em narrações a partir da ótica dos vencedores, o que não contribui para uma visão de história como uma experiência diversa. Ainda nesse período e, como contraponto a essa perspectiva, pude refletir sobre a minha prática e através de outras experiências, de novas abordagens historiográficas, compreender que a escola é um ambiente que, diante de toda sua complexidade, deve ser pensada como um espaço de múltiplos debates e de variadas propostas de saberes (FONSECA, 2009).

Com efeito, é no decorrer do ProfHistória que passo a visualizar a importância de compreender o espaço escolar também em sua dimensão física, isso porque, a produção de saber extrapola o que se ensina e se aprende em sala de aula e se relaciona com outros espaços da escola e não só com ela. Assim, o espaço físico, como espaço de convivência, de troca de experiências tem conexão com o aprendizado, sobretudo, porque o lugar “constitui a dimensão da existência que se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as diversas pessoas [...]” (SANTOS, 1997. p. 25) e ajuda a esclarecer aspectos e significados de determinadas ações cotidianas. Ao pensar, portanto, o espaço escolar como um elemento fundamental na relação de ensino e aprendizagem, considero importante traçar um perfil da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, que faz parte de um grupo de 71 escolas¹⁰ de educação básica da rede estadual de ensino do município de Ananindeua, buscando compreender como ela está inserida nesse contexto de uma escola situada na Estrada da Providência, no bairro da Cidade Nova, no município de Ananindeua, fazendo parte da rede estadual de educação do estado do Pará. Ademais, se faz necessário a percepção de quem são esses alunos de três turmas de segundo ano do ensino médio – do turno da tarde – que são sujeitos fundamentais nesse trabalho.¹¹

Fundado dia 20 de fevereiro de 2002, sob o número de autorização junto ao Conselho Estadual de Educação, 271/2002, a escola atende atualmente na modalidade ensino médio¹², num total de 626 alunos, divididos em três turnos: manhã (245 alunos), tarde (286 alunos) e noite (95 alunos). Já no quadro funcional, a escola possui uma diretora, um vice-diretor, que

¹⁰Fonte: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?ano_letivo=2020. Consulta realizada 20/10/21.

¹¹ Cabe ressaltar que, diante desse contexto de pandemia, o desenvolvimento da pesquisa foi bastante prejudicado, entre outras coisas, devido ao processo de isolamento social que nos obrigou a ter aulas de maneira remota. Essas aulas não alcançaram grande parte dos alunos, o que não permitiu a aplicação de maneira satisfatória de metodologias que pudessem fazer uma avaliação mais criteriosa dos discentes de três turmas – do turno da manhã – do ensino médio. Salienta-se, dessa forma, que o cronograma de pesquisa foi alterado diversas vezes e que somente no segundo semestre de 2021 foram efetivadas essas metodologias que incluem, por exemplo, questionários dirigidos aos alunos, que permitam uma compreensão da conjuntura social na qual eles estão inseridos, o que será de extrema relevância para o aprofundamento desse capítulo em andamento e conclusão desse trabalho.

¹² Quando da sua fundação, a escola atendia também alunos do ensino fundamental, mas a partir do ano de 2008 passou a atender, nos três turnos, somente alunos do ensino médio.

atua no turno da tarde, uma vice-diretora lotada no turno da noite, além de uma secretária; na equipe pedagógica, três especialistas em educação divididos nos três turnos¹³. Quanto ao quadro docente, são 39 professores lotados na escola e, desses, 4 são professores de História, entre os quais me incluo; já no quadro de funcionários de apoio, são 7, incluindo duas merendeiras, dois porteiros (vigias).

A seguir, apresento duas imagens da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras: a primeira, da fachada do prédio e, a segunda, da área interna que inclui uma quadra esportiva localizada no centro da escola.

Figura 01 - fachada da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 - área interna da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras.

¹³ Importante lembrar que essa estrutura profissional nem sempre foi assim. Em diversas ocasiões e, por razões variadas, esse quadro funcional era bastante reduzido, dificultando o trabalho na escola sob vários aspectos.



Fonte : arquivo pessoal.

A estrutura física da escola é formada por um prédio de dois andares, sendo 11 salas de aula, sala de direção escolar, sala de coordenação, sala de professores, uma biblioteca que foi ativada efetivamente somente em 2017¹⁴, uma quadra esportiva, uma copa-cozinha, uma sala adaptada como auditório, uma secretaria e um depósito para merenda escolar.

2. 2 O ENSINO MÉDIO E SUA REFORMA: UM BREVE HISTÓRICO

Em abril de 2017, o Ministério da Educação e Cultura formaliza junto ao Conselho Nacional de Educação a entrega da Base Nacional Comum Curricular que incluía a educação infantil e o ensino fundamental. Faltava ainda a BNCC que trataria do Ensino Médio, isso porque o debate sobre essa etapa da educação básica havia sido paralisado diante de algumas alterações que se dariam a partir da lei de nº 13.413/17 que regulamentaria a Reforma do Ensino Médio. Essa diferença temporal entre os documentos do ensino infantil e fundamental e o do ensino médio já deixa claro a complexidade que seria discutir os problemas e as possibilidades de avanços da última etapa da educação básica.

As discussões sobre os problemas enfrentados pela educação básica e, em especial, pelo ensino médio no Brasil, já ocorrem há anos e envolvem diversos atores, sendo resultados de problemas latentes e que fazem com que essa etapa se torne um “gargalo” na estrutura dessa

¹⁴ Atualmente esse espaço funciona, efetivamente, e com a presença de um servidor para atender aos alunos, somente no turno da noite.

etapa da educação brasileira. Além da dificuldade de chegada e permanência dos jovens no ensino médio, diversas questões motivaram esse debate, tais como: a estagnação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) desde 2011; o fato de que 1,7 milhão de jovens entre 14 e 24 anos não estavam na escola e nem trabalhava; que 82% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam fora das universidades e que o ensino médio teria virado uma espécie de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (PEREIRA, 2018). Dessa forma, a discussão em torno da construção de um novo ensino médio veio evoluindo e envolvendo diversos atores, numa perspectiva de dar conta das muitas adversidades que não foram construídas isoladamente, mas que se relacionam com as outras etapas dessa educação básica, como a própria formação dos professores desde os anos iniciais (PEREIRA, 2018).

Como nos aponta José Henrique Paim (2018), é muito comum considerar os profissionais de educação como os primeiros responsáveis pelos resultados ruins da educação básica, demonstrados pelos índices que avaliam a evolução educacional no Brasil. Isso leva, por um lado, a conclusões desconectadas da realidade enfrentada tanto por professores e alunos e, por outro, a iniciativas de grupos/instituições no sentido de promover ações que possibilite avanços nesse processo.

Enquanto países como os Estados Unidos, já desde o século XIX, buscaram criar uma estrutura de desenvolvimento vinculada a avanços na educação, como, por exemplo, a construção de ferrovias que interligasse regiões do país vinculada também a implantação de escolas e universidades de maneira regionalizada, ou seja, o desenvolvimento de políticas públicas estruturantes foi pensada junto com o desenvolvimento da estrutura educacional; no Brasil, por sua vez, esse processo de desenvolvimento começou tardiamente e também não foi pensado na perspectiva de que desenvolver o país, passaria, necessariamente pelo desenvolvimento da educação. (PAIM, 2018).

A partir da Constituição de 1988, houve uma preocupação em priorizar o ensino fundamental, quando torna-se obrigatória a educação pública dos 7 aos 14 anos de idade. A partir daí é possível notar avanços – tanto no acesso, permanência e qualidade de ensino – a partir da implementação de políticas públicas e da atuação dos entes federados e do papel complementar exercido pela união (PEREIRA, 2018). Nessa perspectiva, tanto a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e, depois, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), foram resultados de políticas públicas de investimentos em gestão, práticas pedagógicas, além da formação de professores (NETO;

CASTRO, 2018). É razoável concluirmos que houve avanços dos resultados positivos quanto ao ensino fundamental, mas restava ainda propor mecanismos que pudessem contribuir com avanços tanto na educação infantil quanto no ensino médio, última etapa da educação básica, de que trata esse trabalho.

No sentido de dar respostas as muitas condições adversas dessa etapa de ensino é que foram implementadas políticas públicas tendo como ponto de partida as emendas constitucionais nº 53¹⁵ e nº 59¹⁶ que passou a proporcionar mais recursos financeiros aos sistemas de educação estaduais que são os responsáveis pela gestão do ensino médio. É com a criação do FUNDEB que a União passa a considerar seu papel supletivo, especialmente na alocação de verbas aos estados com a proposta de equilibrar as condições de investimentos entre os estados da federação. Dessa forma, programas assistenciais foram estendidos para toda a educação básica, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), além do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Brasil Profissionalizado que visava fortalecer a integração entre ensino médio e educação profissional, sobretudo, buscando ampliar a oferta e proporcionar acesso a cursos técnicos de nível médio. Já em 2008, ocorre a extensão do Programa Bolsa Família, passando a idade de atendimento de 15 para 17 anos, portanto, alcançando os alunos também do ensino médio.

Fruto de intensas discussões que tiveram início com a Conferência Nacional de Educação em 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei 13. 005/2014, devendo vigorar até 2024, portanto, sendo um plano que busca continuidade, visto que passa por mais de um governo. Esse plano busca empreender esforços entre os entes federados a fim de alcançar o atendimento, obrigatoriamente, dos quatro a dezessete anos, bem como elevar a qualidade da educação brasileira (PAIM, 2008). É nessa perspectiva que a meta 3 se insere quando estabelece “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar até o final da vigência deste PNE, a taxa líquida de matrícula

¹⁵ Uma das principais alterações da Emenda Constitucional nº 53, no que tange ao financiamento da educação básica, foi transformar o FUNDEF em FUNDEB, o que viria garantir investimentos desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até a educação de jovens e adultos. Outro aspecto importante dessa emenda foi estabelecer que o salário educação deveria se estender a todas as etapas – e suas modalidades – da educação básica, não mais se restringindo ao ensino fundamental, estabelecendo que o piso salarial do magistério deveria ser regulamentado, o que deu origem a lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso.

¹⁶ A Emenda Constitucional nº 59 trata da obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade, além da ampliação dos programas de material didático, transporte escolar, assistência à saúde e alimentação e para todos os alunos da educação básica.

do ensino médio a 85% (oitenta e cinco por cento) ”¹⁷ Essas metas estipuladas pelo PNE são acompanhadas bienalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Relatório de Monitoramento das Metas do PNE¹⁸, que tem a atribuição de publicar, segundo o que determina a lei 13.005/2014, os estudos de monitoramento da execução e do cumprimento das metas estabelecidas. No que se refere a meta 3 – que deveria ser alcançada até 2016 – em 2017 o acesso atingiu 91,3% dessa população, ainda estando fora da escola aproximadamente 900 mil adolescentes. Já no ensino médio o índice de alunos/alunas que tinham concluído essa etapa da educação era de 70,1%, quando também não foi alcançado os 85% previstos¹⁹.

Analisando os dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020, conforme os gráficos abaixo, é possível concluir que a meta 3 ainda não foi alcançada.

Gráfico 1 - População de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica

POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTA A ESCOLA OU JÁ CONCLUIU A EDUCAÇÃO BÁSICA

Indicador 3A: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica.

Meta: 100% de cobertura dessa população até 2016.

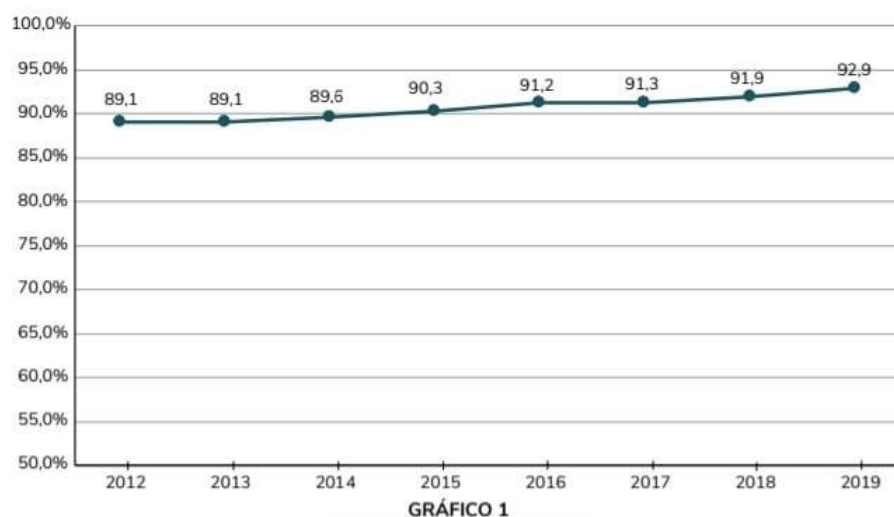


GRÁFICO 1
PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA A ESCOLA OU HAVIA CONCLUÍDO A EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL – 2012-2019

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad Contínua/IBGE (2012-2019).

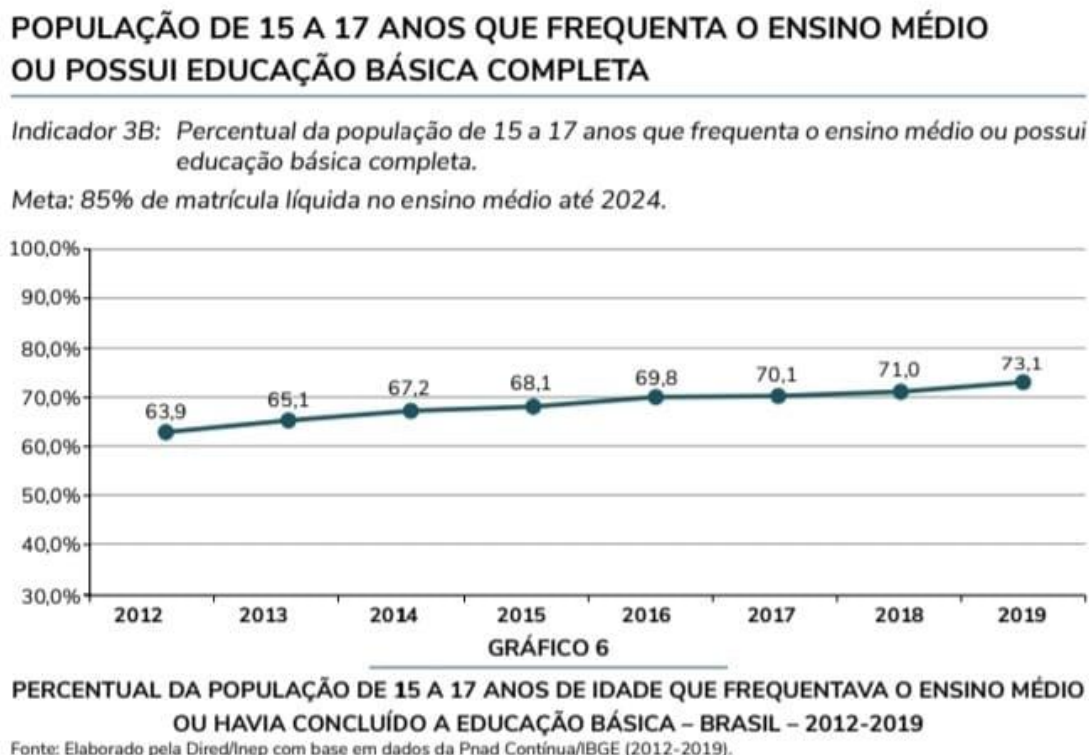
¹⁷ <https://pne.mec.gov.br/>

¹⁸ <https://novaescola.org.br/conteudo/11849/pne-onde-o-brasil-avanca-e-tropeca-na-educacao>

¹⁹ <https://pne.mec.gov.br/>

Logo, em 2019, 92,9% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam frequentando a escola, o que ainda mantém na condição de exclusão cerca de 680 mil jovens, o que representa ainda um tímido avanço.

Gráfico 2 - População de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui a educação básica completa



Quanto a meta de ter pelo menos 85% da população de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio, em 2019, esse índice só atingiu 73% dos jovens.

Outro indicador utilizado para avaliar a qualidade da educação do Brasil foi criado em 2007. O Índice de Educação Básica (IDEB) visa acompanhar o desempenho das escolas públicas e privadas, sendo esses dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) através de um sistema aberto a consulta pública. O Ideb é calculado considerando dois componentes: a taxa de rendimento escolar – índice de aprovação – obtida através do Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Até o ano de 2015, os resultados do ensino médio eram obtidos de maneira diferente daqueles obtidos pelo ensino fundamental, isso porque os resultados da última etapa da educação básica eram auferidos a partir de uma amostra de escolas. Já a partir de 2017, o Inep

passa a calcular também o Ideb para as escolas de ensino médio considerando os resultados da aplicação do Saeb.²⁰

A tabela abaixo traz os resultados das unidades federativas alcançados no Ideb entre 2005 e 2019.

TABELA 01 - Ideb – Ensino Médio - total

Unidade da Federação	Ideb - total										
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Brasil	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	0,87	4,79	4,2	5,0
Norte	2,9	2,9	3,3	3,2	3,1	3,3	3,3	0,85	4,24	3,6	4,5
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,2	3,7	3,7	3,6	3,6	4,0	0,89	4,77	4,3	4,8
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,5	3,5	3,4	3,4	3,6	3,8	0,86	4,56	3,9	4,8
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	2,4	2,9	3,3	3,5	3,2	3,7	3,5	0,87	4,10	3,6	4,0
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,5	3,4	3,6	3,4	3,6	3,5	0,88	4,43	3,9	5,1
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	2,8	2,7	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	0,82	4,16	3,4	4,4
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	2,9	2,8	3,1	3,1	3,0	3,3	3,2	0,82	4,17	3,4	4,5
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,1	3,2	3,4	3,6	3,3	3,4	3,8	0,90	4,46	4,0	4,7
Nordeste	3,0	3,1	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,49	3,9	4,6
Maranhão ⁽²⁾	2,7	3,0	3,2	3,1	3,0	3,3	3,5	0,92	4,14	3,8	4,3
Piauí ⁽²⁾	2,9	2,9	3,0	3,2	3,3	3,4	3,6	0,88	4,60	4,0	4,5
Ceará ⁽²⁾	3,3	3,4	3,6	3,7	3,6	3,7	4,1	0,95	4,65	4,4	4,9
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,9	2,9	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	0,81	4,35	3,5	4,5
Paraíba ⁽²⁾	3,0	3,2	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,68	4,0	4,6
Pernambuco ⁽²⁾	3,0	3,0	3,3	3,4	3,8	4,0	4,1	0,93	4,87	4,5	4,6
Alagoas ⁽²⁾	3,0	2,9	3,1	2,9	3,0	3,1	3,5	0,87	4,41	3,9	4,6
Sergipe ⁽²⁾	3,3	2,9	3,2	3,2	3,2	3,2	3,7	0,82	4,59	3,7	4,9
Bahia ⁽²⁾	2,9	3,0	3,3	3,2	3,0	3,1	3,0	0,80	4,31	3,5	4,5
Sudeste	3,6	3,7	3,8	3,9	3,9	3,9	4,0	0,89	4,96	4,4	5,2
Minas Gerais ⁽²⁾	3,8	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,9	0,85	4,98	4,2	5,3
Espírito Santo ⁽²⁾	3,8	3,6	3,8	3,6	3,8	4,0	4,4	0,91	5,27	4,8	5,3
Rio de Janeiro ⁽²⁾	3,3	3,2	3,3	3,7	4,0	4,0	3,9	0,84	4,84	4,1	4,9
São Paulo ⁽²⁾	3,6	3,9	3,9	4,1	4,1	4,2	4,2	0,94	4,97	4,6	5,2
Sul	3,7	3,9	4,1	4,0	3,9	3,8	3,9	0,86	5,11	4,4	5,3
Paraná ⁽²⁾	3,6	4,0	4,2	4,0	3,8	3,9	4,0	0,91	5,16	4,7	5,2
Santa Catarina ⁽²⁾	3,8	4,0	4,1	4,3	4,0	3,8	4,1	0,83	5,01	4,2	5,4
R. G. do Sul ⁽²⁾	3,7	3,7	3,9	3,7	3,9	3,6	3,7	0,82	5,12	4,2	5,3
Centro-Oeste	3,3	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	4,0	0,88	5,01	4,4	4,9
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,3	3,8	3,8	3,8	3,6	3,7	3,8	0,86	4,96	4,2	4,8
Mato Grosso ⁽²⁾	3,1	3,2	3,2	3,3	3,0	3,2	3,5	0,79	4,57	3,6	4,7
Goiás ⁽²⁾	3,2	3,1	3,4	3,8	4,0	3,9	4,3	0,93	5,14	4,8	4,8
Distrito Federal ⁽²⁾	3,6	4,0	3,8	3,8	4,0	4,0	4,1	0,87	5,23	4,5	5,2

Fonte: MEC/INEP

Nota:(1) Médias do SAEB 2009 e Ideb 2009 calculadas sem as escolas privadas.

(2) Médias do SAEB 2011 e Ideb 2011 calculadas sem as escolas federais.

De acordo com a tabela, num comparativo entre 2017 – quando o ensino médio foi avaliado pela primeira vez – e 2019, houve um avanço de 0,4 ponto no total o que nos coloca ainda numa condição muito distante da meta projetada. Nesse cenário o estado do Pará passa

²⁰https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_ver_sao_preliminar.pdf

de 3,1 em 2017, para 3,4 em 2019, ficando ainda muito distante dos 4,4 projetados para esse ano. É importante registrar que em novembro de 2023 o governo federal lançou um programa chamado “Pé-de-Meia”, que visa incentivar de forma financeira financeira-educacional estudantes que estejam matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo, segundo o MEC, é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social. Dessa forma, ao comprovar matrícula e frequência, o estudante recebe o pagamento de incentivo mensal, no valor de R\$ 200, que pode ser sacado em qualquer momento. No caso da educação de jovens e adultos, ao comprovar matrícula, o estudante recebe um incentivo de R\$ 200, além de incentivo mensal de R\$ 225 pela frequência, ambos disponíveis para saque. O beneficiário do Pé-de-Meia ainda recebe R\$ 1.000 ao final de cada ano concluído, que só podem ser retirados da poupança após a formatura no ensino médio. Considerando as parcelas de incentivo, os depósitos anuais e o adicional de R\$ 200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os valores chegam a R\$ 9.200 por aluno. Alguns governos estaduais aderiram ou incrementaram esse programa, como foi o caso do estado do Pará que, por meio da Secretaria de Educação - Seduc, lançou o Programa “Bora Estudar”, repassando R\$ 10 mil a estudantes que se destacarem em cada turma e aqueles que alcançarem nota acima de 900 pontos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2023.

Majoritariamente, o ensino médio é de responsabilidade dos governos estaduais e do Distrito Federal, o que se faz notar quando 97% das matrículas dessa etapa na rede pública estão na rede estadual de ensino. A tabela abaixo mostra o resultado do desempenho no Ideb das escolas da rede estadual por unidade da federação.

TABELA 2 - Ideb – Ensino Médio – rede estadual

Unidade da Federação	Ideb - rede estadual										
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Brasil	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	0,85	4,53	3,9	4,6
Norte	2,7	2,7	3,1	3,1	2,9	3,2	3,2	0,83	4,08	3,4	4,3
Rondônia	3,0	3,1	3,7	3,3	3,4	3,3	3,8	0,86	4,69	4,0	4,5
Acre	3,0	3,3	3,5	3,3	3,3	3,5	3,6	0,84	4,44	3,7	4,6
Amazonas	2,3	2,8	3,2	3,4	3,0	3,5	3,3	0,86	4,01	3,5	3,8
Roraima	3,2	3,1	3,5	3,5	3,2	3,4	3,3	0,83	4,25	3,5	4,8
Pará	2,6	2,3	3,0	2,8	2,7	3,0	2,8	0,80	3,93	3,2	4,2
Amapá	2,7	2,7	2,8	3,0	2,9	3,1	3,0	0,80	4,02	3,2	4,3
Tocantins	2,9	3,1	3,3	3,5	3,2	3,3	3,7	0,90	4,33	3,9	4,5
Nordeste	2,7	2,8	3,1	3,0	3,0	3,2	3,2	0,84	4,27	3,6	4,3
Maranhão	2,4	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1	3,4	0,91	4,04	3,7	4,0
Piauí	2,3	2,5	2,7	2,9	3,0	3,2	3,3	0,87	4,28	3,7	3,8
Ceará	3,0	3,1	3,4	3,4	3,3	3,4	3,8	0,94	4,47	4,2	4,5
R. G. do Norte	2,6	2,6	2,8	2,8	2,7	2,8	2,9	0,79	4,03	3,2	4,2
Paraíba	2,6	2,9	3,0	2,9	3,0	3,1	3,1	0,83	4,35	3,6	4,2
Pernambuco	2,7	2,7	3,0	3,1	3,6	3,9	4,0	0,95	4,66	4,4	4,3
Alagoas	2,8	2,6	2,8	2,6	2,6	2,8	3,3	0,87	4,18	3,6	4,4
Sergipe	2,8	2,6	2,9	2,9	2,8	2,6	3,1	0,79	4,25	3,3	4,4
Bahia	2,7	2,8	3,1	3,0	2,8	2,9	2,7	0,78	4,09	3,2	4,3
Sudeste	3,2	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	3,6	0,86	4,69	4,1	4,8
Minas Gerais	3,4	3,5	3,6	3,7	3,6	3,5	3,6	0,84	4,76	4,0	5,0
Espírito Santo	3,1	3,2	3,4	3,3	3,4	3,7	4,1	0,90	5,05	4,6	4,7
Rio de Janeiro	2,8	2,8	2,8	3,2	3,6	3,6	3,3	0,79	4,44	3,5	4,4
São Paulo	3,3	3,4	3,6	3,9	3,7	3,9	3,8	0,91	4,71	4,3	4,9
Sul	3,4	3,6	3,8	3,7	3,6	3,5	3,6	0,85	4,84	4,1	5,0
Paraná	3,3	3,7	3,9	3,7	3,4	3,6	3,7	0,90	4,85	4,4	4,9
Santa Catarina	3,5	3,8	3,7	4,0	3,6	3,4	3,6	0,80	4,76	3,8	5,1
R. G. do Sul	3,4	3,4	3,6	3,4	3,7	3,3	3,4	0,81	4,89	4,0	5,0
Centro-Oeste	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,4	3,7	0,87	4,75	4,1	4,4
M. G. do Sul	2,8	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5	3,6	0,85	4,78	4,1	4,5
Mato Grosso	2,6	3,0	2,9	3,1	2,7	3,0	3,2	0,77	4,38	3,4	4,2
Goiás	2,9	2,8	3,1	3,6	3,8	3,8	4,3	0,95	4,93	4,7	4,4
Distrito Federal	3,0	3,2	3,2	3,1	3,3	3,5	3,4	0,83	4,75	4,0	4,6

Fonte: MEC/INEP.

De 2017 para 2019 houve um aumento de 0,4 ponto considerando as redes estaduais do Brasil, mas somente os estados de Pernambuco e Goiás alcançaram as metas projetadas. O estado do Pará, tem um desempenho também abaixo da meta projetada para 2019, embora tenha tido um avanço de 1,13 ponto considerando o resultado de 2017.

Outros dados importantes que nos permitem um diagnóstico maior da qualidade da educação brasileira, constam na tabela a seguir que trata do desempenho das escolas estaduais somente de ensino médio em cada unidade da federação.

TABELA 3 - Ensino Médio – rede estadual – número de escolas estaduais e resultado do Ideb - 2019

Unidade da Federação	Número de escolas municipais com Ideb calculado para 2019	Faixas de Ideb							
		Até 3,1	%	De 3,2 a 4,1	%	De 4,2 a 5,1	%	5,2 ou mais	%
Brasil	11.855	1.155	9,7	4.819	40,6	4.781	40,3	1.100	9,3
Norte	738	229	31,0	343	46,5	147	19,9	19	2,6
Rondônia	103	6	5,8	39	37,9	53	51,5	5	4,9
Acre	38	4	10,5	21	55,3	13	34,2	0	0,0
Amazonas	140	51	36,4	56	40,0	27	19,3	6	4,3
Roraima	29	11	37,9	16	55,2	1	3,4	1	3,4
Pará	262	131	50,0	113	43,1	17	6,5	1	0,4
Amapá	31	14	45,2	14	45,2	3	9,7	0	0,0
Tocantins	135	12	8,9	84	62,2	33	24,4	6	4,4
Nordeste	3.617	607	16,8	1.796	49,7	940	26,0	274	7,6
Maranhão	635	178	28,0	349	55,0	97	15,3	11	1,7
Piauí	358	87	24,3	191	53,4	66	18,4	14	3,9
Ceará	632	8	1,3	287	45,4	213	33,7	124	19,6
R. G. do Norte	83	25	30,1	46	55,4	10	12,0	2	2,4
Paraíba	293	52	17,7	146	49,8	87	29,7	8	2,7
Pernambuco	701	5	0,7	247	35,2	340	48,5	109	15,5
Alagoas	200	30	15,0	125	62,5	45	22,5	0	0,0
Sergipe	112	33	29,5	65	58,0	14	12,5	0	0,0
Bahia	603	189	31,3	340	56,4	68	11,3	6	1,0
Sudeste	5.292	246	4,6	2.008	37,9	2.468	46,6	570	10,8
Minas Gerais	1.732	119	6,9	875	50,5	672	38,8	66	3,8
Espírito Santo	224	2	0,9	46	20,5	123	54,9	53	23,7
Rio de Janeiro	602	85	14,1	307	51,0	183	30,4	27	4,5
São Paulo	2.734	40	1,5	780	28,5	1.490	54,5	424	15,5
Sul	1.498	40	2,7	481	32,1	837	55,9	140	9,3
Paraná	897	10	1,1	279	31,1	529	59,0	79	8,8
Santa Catarina	210	8	3,8	80	38,1	107	51,0	15	7,1
R. G. do Sul	391	22	5,6	122	31,2	201	51,4	46	11,8
Centro-Oeste	710	33	4,6	191	26,9	389	54,8	97	13,7
M. G. do Sul	85	5	5,9	27	31,8	44	51,8	9	10,6
Mato Grosso	110	28	25,5	58	52,7	22	20,0	2	1,8
Goiás	472	0	0,0	81	17,2	306	64,8	85	18,0
Distrito Federal	43	0	0,0	25	58,1	17	39,5	1	2,3

Fonte: MEC/INEP

Conclui-se a partir desses dados quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que 40,6% das escolas estaduais brasileiras têm desempenho entre 3,2 e 4,1 e, 40,3% têm desempenho entre 4,2 e 5,1. A região norte apresenta 31% das escolas estaduais com nota 3,1; 46,6 com notas entre 3,2 e 4,1; 19,9% com notas entre 4,2 e 5,1 e, por último, 2,6% das escolas com nota 5,2 ou mais. O estado do Pará, por sua vez, teve 262 escolas de ensino médio com Ideb calculado e dessas alcançamos os seguintes resultados: 50% com nota 3,1; 43,1% com notas entre 3,2 e 4,1; 6,5% com notas entre 4,2 e 5,1 e 0,4%, ou seja, apenas uma escola, com nota 5,2 ou mais.

Na última avaliação do IDEB, referente ao ano de 2023, o Pará cresceu 1,3 ponto e atingiu a nota 4,4, mas ainda ficando aquém da meta estabelecida para aquele ano, que seria 5,2. Observa-se, porém, que há um grande debate em torno das condições que levaram o estado do Pará a saltar da 26ª posição para a 6ª na avaliação do Ensino Médio, visto que os mecanismos

utilizados para isso, como por exemplo, a alteração no sistema de avaliação (aprovação/reprovação), têm gerado desconfiança. Esse sistema de avaliação que antes era ao final de cada ano, agora passou a ser por ciclos, ou seja, havendo possibilidade de reprovação somente no último ano do Ensino Médio, provocando, assim, aprovações automáticas nas séries iniciais, como aponta o Professor Felipe Garcia Passos.²¹

Quanto ao município de Ananindeua, onde está localizada a Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, os números divulgados pelo Inep dão conta de que o município teve um avanço de 2017 para 2019 conforme aponta a tabela²² apresentada a seguir.

TABELA 4 - Ideb – município de Ananindeua

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Município ▾	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
ANANINDEUA							2.7	3.2							2.9	3.1

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

A tabela demonstra que o município de Ananindeua sai de 2,7, em 2017, para 3,1 em 2019, alcançando a meta projetada para esse ano. Já no ano de 2023, o município alcançou a nota de 4,4.²³

Por fim, apresento a última tabela²⁴, que aponta um comparativo entre escolas estaduais de ensino médio do município de Ananindeua, entre as quais a Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras.

TABELA 5 - Ideb – comparativo entre escolas do município de Ananindeua

²¹ Professor do Instituto Federal do Pará, IFPA; doutorando do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo;

²² <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> acessado em: 28/10/21

²³ <https://gedu.org.br/municipio/1500800-ananindeua>, acessado 17/12/24

²⁴ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> acessado em: 28/10/21

Escola	Índice Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EEEF CANDIDO HORACIO EVELIN							*	**								
EEEF LUCY CORREA DE ARAUJO							*	3,2								3,4
EEEF MARIA DE NAZARE MARQUES RIOS							*	3,1								3,3
EEEF RAMIRO OLAVO RIBEIRO DE CASTRO							*	3,7								3,9
EEEFM AGOSTINHO MONTEIRO							*	3,0								3,2
EEEFM ANTONIO TEIXEIRA GUEIROS								4,4								4,6
EEEFM ARMANDO FAJARDO							*	*								
EEEFM CONEGO BATISTA CAMPOS								3,6								3,8
EEEFM CONSUELO COELHO E SOUZA							*	3,3								3,5
EEEFM DOM ALBERTO GALDENCIO RAMOS							*	*								
EEEFM ENEIDA DE MORAES							*	*								
EEEFM EROTILDES FROTA AGUIAR							*	*								
EEEFM INSTITUTO BOM PASTOR							*	*								
EEEFM IZABEL AMAZONAS							*	*								
EEEFM JADERLANDIA							3,1	3,4							3,4	3,6
EEEFM JOAO CARLOS BATISTA							*	3,3								3,6
EEEFM JOAQUIM VIANA							*	4,0								4,2
EEEFM JORNALISTA ROMULO MAIORANA							*	*								
EEEFM JULIA SEFFER							*	*								
EEEFM LUIZ NUNES DIREITO							*	*								
EEEFM MADRE CELESTE							*	3,8								4,0
EEEFM MINISTRO ALCIDES CARNEIRO							*	*								
EEEFM NOVO HORIZONTE							*	*								
EEEFM OSCARINA PENALBER							*	*								
EEEFM PARAENSE								3,1								3,3
EEEFM PITAGORAS							*	*								
EEEFM PRINCESA ISABEL - ATALAIA							*	3,1								3,3
EEEFM PRINCEPE DA PAZ							*	*								
EEEFM PROF FRANCISCO PAULO DO NASCIMENTO MENDES							*	*								
EEEFM PROF JOSE VALENTE RIBEIRO							*	3,6								3,8

Nessa tabela observa-se que apenas uma escola atingiu a nota projetada para o ano de 2019 – 3,4 – e que a escola Pitágoras não foi avaliada, sob a justificativa de que não alcançou um número suficiente de alunos participantes²⁵ no SAEB, tanto em 2017 e 2019, portanto, ficando sem nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁶. Vale lembrar, porém, que na última avaliação do IDEB, em 2023, a Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras alcançou os requisitos para avaliação, ficando com 4,7 pontos.

Esses dados apresentados demonstram uma longa jornada ainda a ser percorrida para que se alcance as condições de melhorias projetadas para o ensino médio brasileiro. A despeito

²⁵ De acordo com a portaria (INEP) nº 250, de 5 de julho de 2021, esse quantitativo deve ser de 80% dos alunos matriculados no último ano do ensino médio.

²⁶ Consultada, a direção e coordenação da escola, afirmam que irão criar mecanismos para alcançarem as condições necessárias para participar da avaliação, a fim de obter nota.

de se reconhecer a necessidade de mudanças nessa etapa do ensino básico, as reformas educacionais brasileiras têm reservado maior destaque as políticas curriculares, quando essas acabam sendo confundidas com a própria reforma (GABRIEL, 2018). Tanto os defensores quanto os críticos da reforma do ensino médio, de 2017, se utilizam de um discurso relacionado a currículo para embasar seus posicionamentos, muito embora, essa reforma não se dê apenas no campo curricular. Longe disso, trata-se de uma disputa “por projetos de sociedade nos quais são mobilizados diferentes sentidos/concepções de educação, escola docência, juventude, ciência, entre outros.” (GABRIEL, 2018. p. 172). Com efeito, trata-se de controlar quaisquer posicionamentos que ameacem a hegemonia dos grupos dominantes, ficando os interesses gerais do país em segundo plano.

Do ponto de vista argumentativo dos que defendem a reforma do ensino médio, é claro a ideia de sua necessidade e urgência. Há uma crença de que ao modificar o currículo isso traria efeitos quase imediatos na qualidade da última etapa da educação básica e que as políticas curriculares se limitariam a atuação do Estado. Efetivamente há uma necessidade de melhorar o ensino médio, o que já vem sendo discutido há décadas e sendo construídas propostas que visam essa melhoria, no entanto, não se pode justificar essa urgência através de uma medida provisória²⁷ que só depois seria sancionada através de lei.

O caráter de urgência para a reforma do ensino médio é em decorrência das duras críticas que colocam em xeque a qualidade do ensino público, alicerçadas, muitas vezes, por comparações feitas com outras realidades de outros países. Essas comparações acabam por desconsiderar um conjunto de variantes – como condições históricas e materiais – que impõem limites a essas comparações. Assim, Gabriel nos lembra que:

Sem negar os graves problemas pelo sistema educacional brasileiro, importa sublinhar que a luta pela melhoria de sua qualidade não é apanágio, tampouco monopólio, de um grupo ou setor particular da sociedade. Não é por acaso que o termo qualidade seja objeto de disputas e mobilizado em diferentes arranjos discursivos que definem as políticas curriculares contemporâneas. (GABRIEL, 2018, p.177).

Considerando a análise da autora, o termo qualidade não pode ser apropriado por determinado grupo, que passa a dar a ele o significado que lhe aprouver, como se fosse o “mais verdadeiro”. Qualquer termo, portanto, é fruto de disputas em meio as diversas possibilidades

²⁷ Apresentada pelo governo federal em 22 de setembro de 2016 como medida provisória nº 746/2016, conforme <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>.

de sentidos e que se relacionam com interesses vinculados aos projetos que se tem de educação e de sociedade.

Os defensores desse modelo de reforma educacional tendem a aceitar tanto avaliações catastróficas, quanto soluções ditas como inovadoras, passando a focar seus esforços na implementação dessas soluções que se dariam pela ação política do Estado. Esse tipo de posicionamento, de simplificar essa reforma às ações do poder público, tem recebido duras críticas, sob o ponto de vista de que o Estado não é único elemento que produz política na sociedade, desconsiderando outros contextos atuantes nessa produção, tais como, as próprias escolas e as universidades como espaço de elaboração e reorganização políticas, o que coloca em cena outros interesses nesse processo de disputa (GABRIEL, 2018).

Os debates que antecederam a implementação da lei 13.415/2017 que alteraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “reforça o argumento de que a mesma emerge mais como uma ameaça do que como desafio e, representa, portanto, um retrocesso na forma de pensar o sistema educacional.” (GABRIEL, 2018. p. 180). Nesse ponto de vista, a escola pública é pensada a partir do ângulo de suas mazelas que produziriam um ensino médio obsoleto, com excesso de conteúdo, totalmente desvinculado da vida e que não desperta o interesse dos jovens, emergindo, assim, como justificativa para a defesa dessa reforma. É oportuno lembrar que não se trata de negar os problemas enfrentados pela escola pública e a importância de repensar seu ensino médio, mas de buscar problematizar essas avaliações e as origens desses problemas, não operando uma reforma educacional que subvaloriza um contexto de profunda “injustiça social cognitiva” (GABRIEL, 2018. p. 181) e privilegia a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Outro aspecto importante para os defensores da reforma do ensino médio é a ideia – bastante difundida pela grande imprensa – da possibilidade de flexibilização curricular, a partir da organização dos itinerários formativos²⁸ que torne o ensino médio mais atrativo e mais adequado aos anseios dos jovens. No entanto, há de se considerar que os cortes orçamentários, que geram condições desiguais de distribuição de bens culturais e o abandono sistemático das instituições educacionais públicas, podem gerar um efeito extremamente danoso quanto a perspectiva de uma escola pública democrática, singularmente, no que tange dois aspectos fundamentais: ampliar os desequilíbrios regionais e trazer à tona novamente um módulo

²⁸ Segundo o MEC, os itinerários formativos são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional.

educacional dual de caráter propedêutico e profissionalizante, historicamente marcado por uma estrutura de saberes hierarquizados.

Quanto ao caráter profissionalizante da reforma é importante perceber como esse ensino se relaciona com outros saberes, isso porque é bastante factível a análise de que essa modalidade de ensino tende a ser tratado como de menor importância e pensado para as camadas populares da sociedade. Aquilo que deveria tratar-se de escolher um determinado percurso formativo, poderá tornar-se a única alternativa para os que não têm condições de escolha. Para os mais abastados, muitas opções e entre elas a universidade, já para os mais pobres, sobraria a modalidade profissionalizante como formação de mão de obra para atender ao mercado (GABRIEL, 2018). É necessário, então, que essa escolha não seja fruto da falta de opção, mas uma opção que ofereça qualidade de ensino.

A docência é outro elemento que mobilizou justificativas para a implantação da reforma do ensino médio. Além da escola pública, a partir de diagnósticos de caráter generalizante, os professores da educação básica seriam malformados. Fica claro que a utilização da expressão notório saber²⁹ ajuda a consolidar a ideia de que docentes da educação básica são desqualificados, quando na verdade dever-se-ia privilegiar que uma condição essencial a qualquer profissão “é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias.” (GUATHIER, 1998, p. 20). Algumas questões, no entanto, devem ser mobilizadas em torno do que se considera “docência de qualidade”, como, por exemplo, de que maneira a reforma do ensino médio projeta essa docência de qualidade. Ela busca uma formação docente que faça do professor um transmissor de conteúdos – o que acaba legitimando a proposta da BNCC³⁰ – numa visão de caráter tecnicista; ou, de fato, uma formação que privilegie aspectos sociais e políticos, como uma das funções das universidades públicas, possibilitando o enfrentamento, tanto em seus aspectos político e epistemológico das questões relacionadas a sua cultura profissional?

São questões que se colocam e que, certamente, retornaremos a essas discussões durante o andamento da implementação dessa reforma, considerando de que maneira as escolas

²⁹ Aqueles não necessariamente graduados na área específica da disciplina, mas “capazes” de lecionar sobre o tema.

³⁰ A Base Nacional Comum Curricular, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o parágrafo 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/1996)

públicas³¹ estarão inseridas nesse processo. No entanto, vale reforçar que criticar o novo ensino médio não sugere que essa etapa de ensino não tenha problemas de diversas ordens, entre os quais, os índices que apontam déficits de aprendizagem e as taxas de evasão escolar. Porém, não se pode desprezar, numa análise criteriosa, as condições que forjaram esse quadro de imensas dificuldades, no sentido de viabilizar condições que apontem para a suplantação das desigualdades educacionais que afetam, sobremaneira, o ensino médio brasileiro, especialmente nas escolas públicas.

O ano letivo de 2022, se, naturalmente, já não poderia ser comparado a anos anteriores, agora se mostra ainda mais importante, visto ser o ano de implantação efetiva do Novo Ensino Médio, no estado Pará³², o que trará uma série de mudanças que devem impactar diretamente na relação docente/discente em sala de aula, sob a perspectiva do ensino e da aprendizagem, mas que está relacionada também a outros aspectos que compõem esse processo de conclusão dessa última etapa da educação básica.

Ao propor uma nova forma de abordar a Cabanagem no Pará (1835-1840), sob a ótica dos memes – enquanto gênero textual – se faz também à luz da implantação do Novo Ensino Médio, seja a partir da perspectiva interdisciplinar – onde alunos e alunas possa desenvolver habilidades diferentes e perceber o conteúdo na prática – ; seja na condição do aluno e aluna como protagonistas e o professor como mediador, rompendo com a ideia de que discentes são receptores de conhecimento; ou a partir do “desapego” de um conteúdo, onde ele não seja menosprezado, mas também que não seja colocado, hierarquicamente, como elemento central.

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a formação dos estudantes do Ensino Médio deve partir do ponto de vista da indagação como elemento fundamental para uma reflexão crítica, visto que tanto uma pergunta elaborada adequadamente, como dúvidas sistematizadas, somam “para a construção e apreciação de juízos sobre a condução humana, passível de diferentes qualificações” (BNCC, 2018, p. 549), o que permite autonomia de sujeitos em situações em que precisam tomar decisões cotidianas, a partir de uma visão de sociedade na qual está inserida.

³¹ Foi somente a partir do segundo semestre de 2022 – dadas as condições da pandemia – que a Secretaria de Estado de Educação do Pará inicia as discussões em torno da implantação do Novo Ensino Médio, a partir das turmas de 1º ano. Efetivamente, porém, não havia (até outubro de 2022) qualquer escola da rede estadual que já estivesse desenvolvendo suas atividades baseadas no novo modelo de ensino, visto que somente em setembro do mesmo ano teve início a lotação de docentes de acordo com a nova estrutura curricular.

³² A implantação do Novo Ensino Médio ocorre de maneira atrasada em relação ao restante do país.

Discutir a Cabanagem, utilizando-se a linguagem dos memes, é também uma possibilidade de ensino e aprendizagem que promova o protagonismo juvenil, considerando para tal a “mobilização de recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registro, valorizar os trabalhos de campo e estimular práticas voltadas para a cooperação” (BNCC, 2018, p. 549). O objetivo central, portanto, é a reflexão, que deve estar centrada no conhecimento do Eu e, ao mesmo tempo, no reconhecimento do outro, como meio de enfrentamento de tensões e na proposição de soluções.

2. 3 O MEME COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CULTURA HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA

As referências históricas ao passado não são feitas aleatoriamente, como se qualquer passado interessasse, como se fazer história fosse puramente reconstruí-la a partir de registros relacionados a uma determinada época. Debruçar-se sobre o passado é algo intencional, na medida em que isso é feito a partir de experiências do presente que indicará que usos serão feitos da história, a quem ou que grupo ela servirá. É, assim, que Fernando Cerri (2001), considera que em muitos momentos e para determinados agentes sociais é mais interessante que um determinado passado seja silenciado, “deixado em paz”, para que não comprometa seus interesses no presente e nem tão pouco ameace suas projeções para um futuro que se pretende. Haveria aí uma articulação entre passado e futuro a partir de releituras do presente, o que denota expressão de uma dada consciência histórica.

Esse silenciamento do passado, que nos aponta Fernando Cerri (2001), fica claro quando nos remetemos à história da Cabanagem no Pará (1835-1840), a partir do olhar de Eliana Ramos Ferreira (2010), ao enfatizar que após concretizar a expulsão dos cabanos da cidade de Belém, o governo provincial – naquele momento, na figura de Soares Andréas – busca reforçar a ideia de que era necessário reconstruir a cidade da destruição provocada pelos revolucionários. Essa reconstrução passava por diversas obras públicas, como restauração da cadeia pública, manutenção do horto botânico, reconstrução de estradas; recuperação de igrejas, plantação de árvores, mas também visava recuperar a cidade na sua forma ordeira e disciplinada. Havia uma preocupação do governo e da própria Câmara Municipal “no sentido de higienizar a cidade da presença dos cabanos, pretendendo, com isso, apagar os vestígios de sua permanência na cidade e no governo” (FERREIRA, 2010, p. 36). Em outras palavras, era necessário estabelecer que passado deveria ser lembrado.

Para Cerri, consciência histórica é uma dessas estruturas que faz parte do pensamento e que, com seus vínculos com a identidade individual e coletiva, além da memória, torna-se necessária para o agir diante do mundo do qual fazemos parte, tomando consciência para onde queremos ir, para que direção seguir, o que só é possível atribuindo sentido ao tempo, considerando nossas origens e dos grupos aos quais fazemos parte (CERRI, 2001). Nossas escolhas estão relacionadas a memória individual e coletiva de um determinado grupo, baseados também nas interpretações que fazemos do passado. Importante lembrar que a existência da consciência histórica não se deve somente ao passado e a memória, mas às estimativas que temos para o futuro. Projetar o futuro, ainda que numa perspectiva de curto ou médio prazo, leva-nos a agir no presente sob influências de nossas identidades individuais e coletivas, a fim de realizar essas projeções. Porém, para o autor,

não basta esse impulso incorrigível de agir; é preciso saber para onde agir, e essa é a busca por sentido inerente a todo ser humano e à sua natureza e à sua história, que se liga a história da coletividade. Temos a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade. (CERRI, 2001, p. 13).

Assim, atento a esses apontamentos de Luís Fernando Cerri, a consciência histórica, o ensino de história e os usos sociais que fazemos do saber histórico estão entrelaçados. Nas palavras do autor, “quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos” sendo fundamental ter consciência de quem fomos a fim de projetarmos quem poderemos ser. Mas o que seria, afinal, essa consciência histórica? Em suas análises, Cerri (2001, p. 13) nos indica que essa expressão tem diferentes conceitos e, assim, faz referências a alguns pensadores que trataram desse tema, sem a pretensão de esgotá-lo, obviamente.

Raymond Aron (apud CERRI, 2001), ao conceber a consciência histórica como uma espécie de “consciência política”, considera que, embora, toda sociedade seja possuidora de consciência histórica, num sentido mais amplo da expressão, somente a europeia a teria no propriamente histórica, o que, para Cerri, limitaria a análise desse fenômeno na medida em que essa consciência é “uma das expressões principais da existência humana”, mas que não obrigatoriamente ou exclusivamente tenha relação com um estágio intelectual específico. Ainda segundo Aron, o homem só tem, de fato, um passado quando tem consciência disso e para não o viver de maneira passiva é necessário que o conheça, o que ocorre quando se alcança o sentido de sua própria história, tendo dimensão daquilo que é e daquilo que foi. Quando considera as múltiplas concepções de filosofia da história entre os séculos XIX e XX, Aron, destaca que

muito do olhar de filósofos e historiadores foi construído a partir de perguntas feitas para o presente. (CERRI, 2001).

A consciência histórica, dessa maneira, vincula-se com a construção histórica de uma determinada visão de mundo, ou seja, só é possível falar de uma consciência histórica moderna quando se pensa historicamente (LIMA, 2014). Já Hans-Georg Gadamer (apud CERRI, 2001), trata a consciência histórica como um fenômeno característico do homem moderno, a partir do momento que compreende sua historicidade e passa a relativizar suas opiniões. Assim, ao adquirir essa consciência, isso constituiu-se na mais notável revolução desenvolvida no mundo ocidental desde o início da modernidade, sendo um privilégio do homem dessa época, quando este passa a ter “plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião.” (LIMA, 2014, p. 55).

Importante notar que esse homem a qual Gadamer se refere não é o homem em geral, sendo excluídos dessa referência todos aqueles que não vivenciaram historicamente aquilo que se chama de modernização ou aquele que, de alguma forma, tenha resistido a tal processo. Com efeito, estariam numa condição de extrema inconsciência histórica, desconhecendo a historicidade do tempo presente, numa condição de subserviência a um conjunto de pensamentos vistos como culturalmente corretos. Seria um considerável grupo de pessoas em países centrais e outros – ainda maior – em países periféricos, que estariam excluídos das “subversões espirituais da nossa época” (apud CERRI, 2001), ou seja, imersa nas tradições, tendo limitações de refletir sobre o que essas tradições simbolizavam.

Para Heller (1993), a consciência histórica está presente na vida humana a partir do instante em que se tem a noção da historicidade de si mesmo, “que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais e que eu estou aqui, mas não estarei mais um dia.” (CERRI, 2001, p. 99). Essa consciência tem suas bases em alguns estágios, passando pelos momentos em que os grupos superam a fase dos seus instintos e passam a estabelecer normas de convivência. A partir daí tem-se um novo estágio, em que um outro grupo, numa perspectiva de construção humana e desvinculada de qualquer percepção metafísica, toma consciência e passa a ter compreensão de um mundo histórico, considerando a relativização da sua própria cultura diante de outras, além da noção de que a História não caminha inabalavelmente para o progresso, pois o futuro cabe ao ser humano individual e coletivamente, sobretudo, porque a racionalidade e a ciência não são as únicas responsáveis por todo o percurso da evolução humana. (CERRI, 2001). Estaríamos, dessa forma, diante das bases conceituais e contemporâneas da consciência histórica. Partindo da ideia de homem moderno, conclui-se uma

limitação de alcance desse conceito proposto por Gadamer, ou seja, essa consciência não seria um fenômeno pertinente a todos os homens, mas apenas a esse homem, a partir de uma dada época, a que ele chama de modernidade.

Mobilizar a consciência histórica não pode ser pensado como algo que se quer ou não fazer, pois seria uma necessidade, na medida em que é preciso atribuir significado a um processo, que não se tem controle, isto é, um curso de transformação onde se relaciona aquilo que se vive no presente, o que já se viveu e o por vir. Ainda que se quisesse considerar a possibilidade de se relacionar com o fluxo temporal sem dar sentido a ele, não seria possível agir no mundo sem que exista uma atribuição de sentido a esse agir. Na prática, mesmo quando não agimos estamos partindo de premissas, de interpretações, não sendo possível a opção de dar ou não significado tanto ao tempo que passamos e quanto ao tempo que passa por nós. (CERRI, 2001).

Tanto para Jörn Rüsen (2007), quanto para Agnes Heller (1993), a consciência histórica é uma condição fundamental para a existência do pensamento, não se limitando a modernidade ou a qualquer outro período da história ou a grupos sociais mais ou menos avançados no que tange a ter condições de fazer uma reflexão histórica. Ainda que consideremos todas as diferenças culturais existentes entre as diversas sociedades, é razoável pensar que essa consciência esteve e está sempre presente. Para Heller, ainda que em variados estágios, em diferentes contextos, estar neste mundo demanda ter consciência disso, onde mobilizá-la não seria exatamente uma questão de opção, mas uma necessidade de atribuir significado à vida e a tudo que se relaciona a sua existência.

Para Rüsen, dada a necessidade de o homem agir intencionalmente, só é possível fazê-lo a partir de suas interpretações de si e do mundo em que se vive. Essa intencionalidade, a partir de suas interpretações, só é possível quando o homem lança o seu olhar para além do presente, voltando-se para uma interpretação do passado como um elo que projeta, a partir desse presente, um futuro. Essa reflexão histórica tanto para Rüsen, como para Heller é cotidiana e faz parte da condição humana e não se faz considerando apenas o conhecimento histórico sob a ótica acadêmica, ao contrário, a sua aplicação prática é o que determina esse saber, Rüsen, então, afirma que,

a consciência histórica não é algo que o homem pode ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois na historicidade intrínseca à vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e

consigo mesmo, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2001, p.78).

De acordo com essa perspectiva de consciência histórica como uma condição humana, é necessário considerar seus vínculos com a identidade não só individual, mas em seu aspecto coletivo, fundamentalmente. Manter a existência, a continuidade de um determinado grupo significa produzir essa identidade coletiva e intrínseca a ela, uma consciência histórica o que, em última análise é uma “necessidade universal”. Dessa forma, instituições socialmente e politicamente organizadas como escolas, igrejas, museus, universidades, tomam para si a função de solidificar – e pensar com uma determinada finalidade – essa identidade. Daí a importância do saber, tendo em vista que para herdar essa consciência não se deve limitar-se ao o “ouvir dizer”, sendo condição *sine qua non* o letramento, o que permitirá interpretações, além de aprender e ensinar, já que sem isso torna-se inviável o processo de formação contínua de uma identidade histórica, inclusive com a perspectiva de utilizar-se dela como forma de dominação, de manter determinadas estruturas que servem a determinados grupos, o que ocorre de forma explícita ou não, consciente ou não.

Nessa direção, para Vicente Sales (1992), a Cabanagem, essencialmente, cria condições para a população recuperar sua identidade que havia sido perdida, na medida em que parte da maioria oprimida passa a fazer frente a minoria opressora, controladora do poder econômico e proprietária dos meios de produção. Assim, foram formados na Amazônia, trabalhadores encarregados de dar conta dos interesses particulares dos colonos, seja no campo ou na cidade. Segundo Sales,

Em todas as obras arquitetônicas do passado desde as missões da Amazônia às do Paraguaia, há marcas da mão de obra do índio e do negro. A par disso, na pintura, escultura, cestaria, mobiliário, trançados, cerâmica, tecelagem, culinárias, vestimentas e adornos pessoais; instrumentos de trabalho e utensílios domésticos em geral, veículos e embarcações em todas as coisas que compõem a vida e o bem-estar dos indivíduos nesta sociedade; são imensas as reservas culturais do índio e do negro. (SALES, 1992, p. 66).

Diante dos apontamentos de Sales, se coloca a questão de como seria possível transformar uma população de trabalhadores tão heterogênea, tomadas pela miséria e por condições educacionais extremamente precárias, em um conjunto de pessoas prontas para formar uma força revolucionária.

Estabelecer direção denota poder. Pensando nisso, é importante orientar-se no sentido de compreender que usos os indivíduos fazem das representações, dos discursos históricos numa perspectiva de entendimento de como esses símbolos, essas narrativas são construídas,

como foram pensadas e que projeções de futuro elas trazem. Pensando na relação desses conceitos com o evento Cabanagem no Pará, tema objeto dessas reflexões, se utilizando dos memes nesse trabalho, é imprescindível compreender as narrativas históricas em torno dela, não as tratando como verdades incontestáveis, mas refletindo de que maneira foram construídas, que símbolos são mobilizados para isso, que usos do passado são feitos e quais projeções de futuro essas narrativas carregam.

Dessa forma, pensar a Cabanagem não é algo como cogitar o passado puramente, numa tentativa de apenas trazê-lo à tona, mas ponderá-lo a partir da utilização do conhecimento histórico e da consciência histórica como um processo dinâmico que ajuda a dimensionar os discursos e papéis sociais que podem parecer naturalizados, mas que são frutos de um olhar que parte do presente, repleto de intencionalidades, estando, portanto, submetido a análises. Como nos diz Stephen Bann (1997, p. 85) “a história é o modo pelo qual a cultura lida com seu próprio passado” e não cabe ao historiador encontrar a melhor narrativa, nem substituir narrativas históricas. Para Luís Fernando Cerri, “[...] em vez de separar a narrativa histórica distorcida para retificá-la, o papel do historiador deve ser o de compreender que a própria retidão de uma narrativa, chancelada pelo Estado ou pela ciência, é também uma invenção retórica.” (CERRI, 2001, p. 35).

A consciência histórica não pode ser desvinculada da narrativa histórica, pois, assim como a história e a poesia, é o elemento mais importante para representar os atos humanos e, que na visão de Aristóteles, tanto uma como a outra, dependem da narrativa para despertar as emoções do público (FREITAS, 2019). A narrativa é uma condição humana e é uma forma de conhecer o mundo, sendo construída quando estruturamos os acontecimentos temporalmente organizados pela memória e que são dispostos em “princípio, meio e fim”. Para Jörn Rüsen (2007), a narrativa é a forma linguística através da qual a consciência histórica cumpre sua função de orientação temporal dando sentido ao passado, sendo a principal competência humana no que tange a essa produção de sentido e que atribui significado tanto em seu aspecto individual e coletivo, estando submetido as transformações ao longo da vida. Narrar, nesse contexto, é uma atividade mental que faz uma interpretação do passado e cria possibilidades de um futuro, a partir de suas experiências do presente. Temos, assim, a competência narrativa como uma condição humana que possibilita condições de dar sentido ao passado, fazendo deste um elemento de orientação para a vida prática.

Retomando Itamar Freitas,

Jörn Rusen, entende a narrativa como principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado a vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças as quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, ‘um procedimento mental’ que articula ‘interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro. (FREITAS, 2019, p. 174).

Nesse contexto destacado por Freitas, refletir sobre o evento Cabanagem no Pará, entre 1835 e 1840, é possibilitar, a partir do ensino de história, discussões sobre a narrativa em torno dele e criar condições para a elaboração de novas compreensões, de novos posicionamentos, considerando outras relações com o passado, buscando contribuir para que os alunos e alunas tornem-se protagonistas na elaboração e reelaboração de novas concepções históricas (TAMANINI, 2019), acerca de eventos que parecem naturalizados sob determinadas análises. Dessa forma, podemos começar a enxergar possibilidades que o uso dos memes, como ferramenta de aprendizagem, pode proporcionar ao ensino de história. Os memes são estruturados e podem criar condições que dão suporte à anseios que se sobrepõem atualmente, como vontade de pertencer, entender e se expressar, o que possibilita explicar o mundo e falar para o mundo.³³

Pensar um conceito sob a ótica de uma construção histórica nos permite analisar a produção historiográfica como uma prática política, portanto vinculada a intencionalidades e a projetos. Assim, é possível pensar a narrativa historiográfica como uma possibilidade de se relacionar com o tempo em uma determinada sociedade, buscando compreender o lugar ocupado por esse discurso e quais funções sociais ele passa a exercer no decorrer do tempo. (LIMA, 2014). A ciência histórica é, portanto, um campo de disputas, onde o ensino de história tornou-se um dos principais palcos nesses debates, sobretudo, porque, desde o século XIX, diversos grupos buscavam a hegemonia intelectual durante o curso de formação da história como disciplina escolar, o que significa a constituição de uma consciência moral segundo os valores dos grupos dominantes. Ensinar história, nesse ponto de vista, deve ter como objetivo proporcionar condições para que os alunos desenvolvam estruturas mentais de tal forma que a realidade social e os problemas vividos pelos seres humanos sejam compreendidos e que se sintam em condições de intervir, de agir de maneira consciente e responsável na vida em sociedade (CAIMI, 2001), o que só será possível a partir de práticas metodológicas que

³³ <https://gkpb.com.br/38609/o-meme-e-um-fenomeno-de-linguagem/>

viabilizem ao aluno condições de problematizar sua existência numa condição de sujeito da história. (FONSECA, 2003).

Não seria intelectualmente possível em uma dissertação de mestrado – e tampouco é minha pretensão – contemplar todas as possibilidades conceituais que tratam de consciência histórica, cultura histórica ou narrativa histórica e de que maneira elas podem ser expressas através da produção de memes. Com efeito, pretendo que a constituição desses conceitos seja uma das bases desse trabalho, posto que os seus aspectos teóricos devem se relacionar com suas perspectivas práticas, privilegiando o entendimento de que teoria e prática não devem ser pensadas de maneira antagônica, hierarquizada, mas de forma articulada, “sendo vistas como unidades diferenciais de uma mesma cadeia de equivalência definidora de uma relação singular entre sujeito/docente e conhecimento/história ensinada”. (GABRIEL, 2015, p. 101-102).

Diversos pesquisadores da área do ensino de história têm empregado esforços em discutir o conceito de cultura histórica, a fim de compreenderem como as sociedades se vinculam ao passado. Nessa direção, Jacques Le Goff (1990), tem um papel importante ao analisar o conceito de História e de que maneira ela se relaciona com a memória, para quem a historiografia representa umas das formas de produção do passado e a escrita da história seria resultado da maneira como se compreende o tempo numa determinada época; uma escrita que se coteja com as interpretações temporais do passado. (LE GOFF, 1990).

Há uma percepção do conhecimento histórico pensado dentro de uma temporalidade, onde a validade desse conhecimento leva em consideração não só o discurso científico, mas as narrativas produzidas por diversos grupos sociais. É nessa ótica que para Gomes (2007), o conceito de cultura histórica é relevante à historiografia, quando nos possibilita a interpretação do que é considerado como passado e em que lugar desse passado estão inseridos os seres humanos, permitindo ou mesmo exigindo, dessa forma, “a análise de um conjunto de iniciativas que abarca não só o conhecimento histórico em sentido mais estrito [...] como ultrapassa, abarcando outras formas, como a literatura e o folclore, por exemplo (GOMES, 2007. p. 47).

Para Gontijo (2019), cultura histórica é a forma pela qual construímos nossas experiências, posicionando-as no tempo e no espaço e como o indivíduo ou os grupos se relacionam com o passado. Esse conceito não pode ser pensado isoladamente, pois dialoga com outros – como consciência histórica, narrativa histórica – num processo que nos permite interpretar, dar sentido e transmitir nossas experiências que nos auxiliam na formação de nossas

representações. Dar sentido a essas representações exige múltiplos saberes, mobilizados por múltiplos agentes, tais como historiadores, jornalistas, literatos, cineastas etc. Essas representações são necessárias na medida em que elas dão subsídios ao agir, às ações humanas que, por sua vez, são situadas no tempo e no espaço e são resultados de interpretações do passado, portanto, experiências vividas, que projetam um futuro. Agir a partir dessas interpretações significa construir uma cultura histórica.

Considerando Jörn Rüsen (2007), cultura histórica é uma das bases fundamentais da teoria da consciência histórica, havendo uma distância muito pequena ou mesmo um imbricamento entres esses dois conceitos. Ao avaliar a dimensão dessa consciência e sua função na vida social, é fundamental sua contribuição cultural, sua influência na “práxis da vida humana”. Cultura histórica seria um processo de articulação prática da consciência histórica na vida em sociedade e baseia-se no fato de que os seres humanos necessitam agir para garantir sua sobrevivência e essa ação precisa de um significado que está relacionada a sua intencionalidade. Ao discutir esse conceito, Rüsen (2009), faz uma breve análise da expressão cultura e a avalia que ela é universal e que, para além da necessidade de dar sentido a ação humana, é algo específico de sua vivência. A cultura proporciona uma relação tanto ativa, quanto passiva com o mundo em que se vive e consigo mesmo e, a partir dessas vivências, permite se posicionar nesse mundo e diante dele, num processo de certa complexidade onde estão interrelacionados “percepção, interpretação, orientação e definição de metas” (RÜSEN, 2001, p. 54). A cultura histórica expressa uma análise interpretativa do tempo, quando, através da memória, o passado é mobilizado a partir das experiências do presente.

A cultura histórica é, portanto, memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que indica ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, na medida em que lhe oferece uma direcionalidade para agir e uma autocompreensão de si mesmo.” (RÜSEN, 2009, p. 13).

Como destacado por Rüsen, cultura histórica é uma base que, através da “orientação no tempo” possibilita o fortalecimento de entidades coletivas, a solidificação de determinados grupos e, em última análise, a lidimação do domínio desses grupos. Ela deve ser pensada ainda, segundo três aspectos fundamentais, que não podem ser analisados sozinhos, visto que há conexão muito clara entre elas. O seu aspecto estético, visualizado nas “manifestações de sensibilidade humana” (GONTIJO, 2019, p. 70), ou seja, nas realizações culturais, nas artes, como teatro, música, pintura, na própria historiografia, nas tradições populares etc. Há uma relação direta com as interpretações dos autores quando se faz referência a historiografia, às

tradições populares, havendo um entendimento de que essa força imaginativa mantém o passado vivo, “operativo” ao trabalhar com essas experiências.

Em seu aspecto político, a cultura histórica se relaciona com a ideia de que toda forma de domínio, politicamente, institucionalmente, só é possível a partir do consentimento dos sujeitos envolvidos nessa relação de poder. Isso só é possível porque a memória histórica cria condições para a legitimação desse domínio, considerando vertentes materiais e imateriais relacionadas entre si numa experiência histórica compartilhada coletivamente. Por fim, o aspecto cognitivo dar conta da disposição do processo histórico, considerando que isso só é possível quando se privilegia pertinência e verdade como princípios essenciais. Os princípios mencionados são viabilizados através da história como disciplina, que vai regular metodologicamente a operação de percepção, interpretação e orientação, quando a consciência histórica “é submetida ao crivo metódico da ciência, que lhe assegura coerência, plausibilidade e fiabilidade” (GONTIJO, 2019, p. 70), sendo essas, condições essenciais para equilibrar metodicamente o subjetivismo, por um lado, e o objetivismo absoluto, por outro. Assim, este trabalho tem por um de seus objetivos analisar de que maneira os memes – como gênero textual, como uma linguagem utilizada no ensino de história – podem contribuir para a aprendizagem histórica, buscando associá-los ao conceito de narrativa histórica, de cultura histórica – como práxis da consciência histórica – numa perspectiva de promover novas discussões em torno da história regional, onde alunos e alunas produzirão memes tendo como referência o evento Cabanagem no Pará (1835-1840).

3. MEMÓRIAS DA CABANAGEM: UM CAPÍTULO DE RESISTÊNCIA

Iniciado no começo do século XVII, o processo de colonização portuguesa ocorrido no Grão-Pará (hoje estados do Pará, Amapá, Amazonas e Roraima), como aponta José Alves Júnior, gerou um grande número de “despossuídos”, formado por nativos, negros mestiços e homens brancos, de baixa renda, que viviam sob a ameaça constante de recrutamento militar forçado, quando eram retirados de suas famílias e não tinham a garantia do pagamento de soldo, como era prometido, o que ocasionava diversos atos de rebeldia e até deserções. Além disso, populações indígenas se recusavam a assimilar o ritmo de trabalho imposto pelo colonizador e, por diversas vezes, eram obrigados ao trabalho forçado, o que ocasionava constantes atos de resistência por parte desses povos. Não por acaso a relação entre esses grupos sociais foi marcada também por laços de “solidariedade, conflitos, negociações, concessões, alianças, proteção” (SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 22), que marcariam, em diversos momentos, a construção de movimentos de resistência a toda essa condição de opressão.

Já no final da primeira metade do século XIX, havia um sentimento antilusitano que é reflexo também de como se deu o processo de adesão do Pará à independência do Brasil que, por sua vez, está intimamente relacionado à revolta cabana, ocorrida mais de uma década depois. No momento da independência, várias regiões ainda tinham laços com Portugal, como o Pará, Maranhão e Piauí. Para o governo imperial recém-estabelecido, era fundamental romper essas conexões com Lisboa e consolidar a autoridade do Imperador. No entanto, a elite paraense era composta em parte por portugueses, que ocupavam funções políticas, administrativas ou militares e desejavam preservar os vínculos com Portugal, enxergando a ruptura entre a colônia e a metrópole de maneira negativa. Havia uma promessa do novo império do Brasil de que seria reconhecido e respeitado o direito à propriedade de brasileiros e portugueses, caso aderissem à independência, reconhecendo o poder do imperador. Mas consolidada essa independência, a população pobre percebeu que não haveria grandes mudanças em suas condições sociais, pois, embora tenha sido consolidado uma nova estrutura política, a realidade enfrentada pelos despossuídos não havia sido alterada.

Era o final de 1833 quando Bernardo Lobo de Sousa foi designado, pela Corte, sediada no Rio de Janeiro, como o novo presidente para a província do Grão-Pará. Após assumir o cargo, ele iniciou uma repressão contra uma parte da população que não aceitava os privilégios e atos favoráveis à membros da elite local, especialmente os portugueses. Essas pessoas eram vistas como os radicais da região e incluíam fazendeiros, agricultores, pequenos comerciantes, indígenas, negros escravos e ex-escravos, sob a liderança do cônego Batista Campos. Lobo de Souza iniciou uma perseguição direta contra esse cônego, que, após uma tentativa de insurreição em Belém, buscou abrigo na fazenda de Félix Clemente Malcher.

Desse modo, esses elementos ajudariam na eclosão da Cabanagem como uma revolta popular, ocorrida de 1835 a 1840, na província do Grão-Pará. A rebelião envolveu diferentes setores da sociedade. De um lado, a elite formada por fazendeiros e comerciantes tinha por objetivo garantir o poder político da província e assegurar seus interesses, que acreditavam estarem ameaçados desde a Independência. Por outro lado, a população pobre se rebelara contra a violência e as condições de trabalho que, muitas vezes, os submetiam a uma realidade semelhante à escravidão.

A revolta iniciou seu processo de consolidação em janeiro de 1835, quando os cabanos, como eram conhecidos os rebeldes, tomaram o poder em Belém, executando Bernardo Lobo de Sousa, presidente da Província entre dezembro de 1833 e janeiro de 1835. Em seguida, indicam o fazendeiro Félix Clemente Malcher para presidente. Na ocasião, os revoltosos se apoderaram

dos armamentos legalistas e se fortaleceram ainda mais. Contudo, Malcher foi considerado um traidor pelo movimento, por atender as exigências do governo imperial e tentar reprimir a rebelião, mandando prender Eduardo Angelim, um dos líderes da Cabanagem. Após um sangrento conflito, Malcher é morto pelos próprios cabanos e substituído por Francisco Pedro Vinagre. Em julho de 1835, o então presidente da província recém-conquistada, aceita sua rendição mediante a anistia geral dos revolucionários e por melhores condições de vida para a população carente. Contudo, é traído e preso. Inconformado, seu irmão, Antônio Vinagre, reorganiza as forças militares da Cabanagem e ataca Belém mais uma vez, conquistando-a novamente em 14 de agosto de 1835, quando Eduardo Angelim passa a ser o terceiro presidente cabano da Província. No entanto, o desacordo entre os líderes do movimento enfraquece a revolta e facilita o contra-ataque legalista. Em 1836, enviado do Rio de Janeiro pelo regente Feijó, o Brigadeiro Francisco José de Sousa Soares de Andréa, comandante mor das forças regenciais do Grão-Pará, autoriza a guerra total aos cabanos. Ele ordena o bombardeio de Belém e dos assentamentos da Cabanagem. Desse modo, com a ajuda de mercenários estrangeiros e soldados imperiais, a revolta é sufocada. Eduardo Angelim é capturado e enviado ao Rio de Janeiro. Por fim, em 1840, a maioria dos revoltosos já havia se dispersado ou tinha sido presa e morta, devido às perseguições, que seguiram mesmo após 1836. Apesar de estarem dispersos e sem grande poder, os cabanos persistem na luta até o ano de 1840, quando são extintos os focos de resistência, encerrando, dessa forma, o movimento da Cabanagem.

Importante perceber que, embora houvesse grupos sociais tão diversos, com objetivos e interesses tão distintos, havia elementos que os vinculavam e os tornavam adeptos de objetivos comuns. Esses grupos viveram um grande período de opressão, de exploração que tende a justificar o ressentimento em relação aos portugueses e as elites locais. Assim, emergiu uma tradição de luta em momentos diferentes na Província do Grão Pará e que atingiria seu ponto mais alto no final do século XIX, entre 1835 e 1840, com a Cabanagem, quando esses grupos sociais, assombraram a elite dominante da época e protagonizaram umas das maiores e mais marcantes revoltas populares da História do Brasil, que segundo Magda Ricci, extrapola “um movimento regional, típico do período regencial do Império do Brasil” (RICCI, p. 22, 2007), visto ter alcançado contornos internacionais.

A revolução social cabana resultou em mais de 30 mil mortes, devastando a região, visto que isso correspondia a cerca de 30% da população do Grão-Pará, que só começou a crescer novamente, de forma significativa, a partir de 1860. Este movimento atingiu principalmente mestiços, índios e africanos, tanto pobres quanto escravizados, mas também ceifou a vida de

muitos membros da elite amazônica. A Cabanagem demonstrou, então, a capacidade de repercussão das vozes populares e de alteração da estrutura social vigente. Importante manter viva sua relevância como um movimento que se atreveu a desafiar a elite econômica e política dominante na província do Pará, questionando a estrutura fundiária, que garantia a posse da terra a uma minoria, a escravidão e a marginalização da maior parte da população (SOUZA JÚNIOR, 2022).

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa etapa da dissertação, discorro sobre o quão importante foi o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, promovido em rede nacional e vinculado à Universidade Federal do Pará, para que fosse possível uma reflexão sobre o meu fazer como professor-pesquisador, fruto de discussões quanto a necessidade de teorizar a minha prática docente no ensino de História. Faço uma abordagem do aspecto metodológico desse trabalho, numa perspectiva de se apropriar das diversas linguagens que estabeleçam pontes com os discentes, inclinado a propor novas formas de abordagens sobre a História Regional dentro do ensino de História, considerando os saberes discentes, como um meio de forjar seres humanos com condições intelectuais de refletir e agir fundado na sua realidade.

É propósito desse capítulo apresentar o gênero textual meme como uma ferramenta metodológica viável para discutirmos elementos da Cabanagem no Pará (1835-1840), sob o ponto de vista dos próprios alunos e alunas, buscando valorizar suas vivências, lançando um olhar ao passado e fazendo projeções de futuro. Na derradeira parte desse capítulo, recomendo e defendo a aula-oficina como um método que nos permite a construção de um saber histórico de forma coletiva e não centrado somente no Professor, possibilitando uma imersão deste, como investigador social, no mundo dos discentes.

4.1 AULA-OFICINA

O programa Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), como um programa de pós-graduação *stricto sensu*, com foco em proporcionar formação continuada aos docentes de História da educação básica, tem apontado, com muita relevância, discussões em torno dos desafios próprios desse nível de ensino. O ProfHistória, já de início, nos possibilitou a reflexão quanto a nossa condição de professor-pesquisador e que papel podemos desempenhar no exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Quando refletimos a pesquisa, a partir de seus aspectos teóricos-metodológicos, consideramos as vivências em torno do ensino e aprendizagem históricos e, com isso, torna-se possível ampliar

as possibilidades alicerçadas em pesquisas e dados empíricos, o que pode representar um avanço para o ensino de história a partir de nossa prática em sala de aula (CAINELLI, 2012). Contudo, é importante considerar que não se trata de encontrar fórmulas ou métodos gerais para o exercício da docência, dado que não se pode perder de vista um elemento fundamental do ensino e aprendizagem, qual seja, a elaboração de ferramentas que tornem uma aula de história mais significativa para alunos e alunas, considerando, assim, determinadas realidades.

Essa análise deve proporcionar aos professores e professoras uma reflexão quanto ao modelo de aula selecionado, bem como, quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos, além de seus aspectos epistemológicos que fundamentarão sua aula, garantindo que o conhecimento histórico construído, tanto por professores/professoras como por alunos/alunas tenham equivalência a produção historiográfica acadêmica (TOMAZINI, 2017), ainda que guardem diferenças procedimentais. A história ensinada nas escolas de educação básica é rigorosamente diferente da história produzida nas academias, sem que haja nisso “uma relação de subordinação que transponha a ‘ciência de referência’ para a disciplina escolar” (CARDOSO, 2019, p. 82). Diante disso, aquilo que é ensinado nas escolas é fruto também de outros saberes, não se tratando, simplesmente, de uma transferência de conhecimento, em que alunos e alunas são obrigados a compreenderem uma historiografia que parece pronta e acabada.

Um elemento essencial para que o aluno possa ter um olhar consciente para a sociedade e para si próprio é o conhecimento histórico construído a partir da aprendizagem de metodologias apropriadas, seja no que tange ao saber acadêmico ou ao que diz respeito ao saber histórico escolar. A partir do entendimento desse processo é certo de que o conhecimento histórico é passageiro (HOLIEN BEZERRA, 2020). Os alunos têm condições de trabalhar procedimentos que são pertinentes a História, tais como: a problematização de questões propostas; delimitação do objeto de pesquisa, busca de informações; levantamento e tratamento das fontes de maneira adequada e compreensão dos sujeitos históricos envolvidos, além da verificação e comprovação (ou não) de hipóteses. Vale destacar, porém, que não é meta da educação básica a formação de “pequenos” historiadores e historiadoras, mas que é de extrema relevância a sistematização de conteúdo, assim como o ajuste de procedimentos metodológicos, no sentido de produzir conhecimento histórico, afastando-se da ideia de que esses saberes se constituem como algo pronto, acabado, e que, dessa maneira, podem ser transmitidos.

Ao ingressar no ensino médio, alunos e alunas iniciam uma etapa da educação básica que possibilita não apenas um aumento na sua capacidade intelectual, mas uma ampliação da

sua condição de compreender e discutir conceitos, de problematizar informações e conhecimentos. Essa etapa oportuniza um processo mais bem-acabado de observação, memória e compreensão de suas múltiplas realidades, proporcionando análises mais complexas a partir de novos elementos, bem como “um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.” (BNCC, 2018, p. 547). Esse domínio de múltiplas linguagens a que se refere a BNCC favorece a construção de questionamentos sobre si e sobre o mundo em que se vive, criando condições que permitam não somente uma maior compreensão de conceitos, mas a problematização de categorias, de objetos e processos históricos, o que permite analisar hipóteses sobre comportamentos e reconhecer as ambiguidades e contradições existentes nas práticas individuais e como essas condutas se relacionam com as estruturas sociais.

A caminho do segundo quartel do século XXI, estamos em meio a muitos debates em torno das transformações que nos envolvem a partir de novas tecnologias e de novas linguagens. Moacir Gadotti (2000), já propunha um debate em torno de uma continuidade que parecia muito incômoda. Para o autor, os sistemas educacionais ainda não tinham a dimensão dos impactos da comunicação audiovisual, seja do ponto de vista da informação, seja do ponto de vista do “controle” de mentes, sobretudo, porque ainda se trabalhava com recursos tradicionais que não são nada atrativos para crianças ou jovens. Ao defender os usos da comunicação audiovisual como instrumentos educacionais é fundamental que se proponha também mudanças no método de ensino a fim de “preservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar: a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória” (GADOTTI, 2000, p. 5), sendo que a escola deve se propor, cada vez mais, a ensinar e desenvolver o pensamento crítico, o que exige o domínio de outras metodologias e de outras linguagens. A educação, sobretudo nas escolas públicas, utiliza-se eminentemente da linguagem escrita, embora culturalmente estejamos impregnados por novas linguagens, especialmente a digital, que, portanto, facilita a adaptação de jovens que já nasceram em meio a essa era de digitalização.

É preocupante, nessa direção, o desalinho entre a linguagem da internet e a linguagem da escola, tornando-se cada vez menos possível uma práxis educacional dissociada desse ambiente extremamente veloz e mutável que marca o mundo digital. Assim, Circe Bittencourt (2008), ao problematizar os usos metodológicos no ensino de história, alerta ser imprescindível se apropriar dessas múltiplas linguagens, a partir da adoção de novos referenciais, de tal forma que seja possível dialogar com os sujeitos que emergem dessas mudanças paradigmáticas. É, portanto, nesse encontro de inovações metodológicas e tecnológicas que se torna necessária a

apropriação dos símbolos que fazem parte do mundo de alunos e alunas, sendo a produção e o uso dos memes, a partir da Cabanagem no Pará (1835-1840), uma proposta relevante para o ensino de História, na medida em que esse gênero textual pode viabilizar o diálogo entre discentes, que já nasceram em um mundo marcado pela cultura digital, e, docentes, que estão sendo introduzidos nela (PRENSKY, 2001). Assim, cabe a escola compreender e se apropriar desse espaço de aprendizagem a partir dos usos dessas novas ferramentas que estão postas, buscando ampliar possibilidades de ensino e aprendizagem, de tal forma que essas novas linguagens promovam a construção de um aprendizado significativo³⁴ que deverá contribuir, efetivamente, para a formação de seres humanos preparados para refletir, criar e agir tendo como referência sua própria realidade.

Diante de um contexto marcado por novas tecnologias, pela internet e com múltiplas possibilidades de transmissão de informações, os memes podem ocupar um espaço de importância no ensino de história, desde que isso seja feito a partir de métodos na utilização desses elementos. No dizer de Bittencourt (2008), os métodos de ensino devem estabelecer vínculos com as novas tecnologias, de modo que sejam estreitados os laços com novas gerações que se vinculam a cultura das mídias. É considerando esse ponto de vista que esse capítulo irá discutir os aspectos teórico-metodológicos que viabilizem aulas de história, considerando a participação efetiva de alunos e alunas a partir de suas experiências. Nesse item será apresentado o percurso metodológico desse trabalho de pesquisa, tomando como referência o modelo de aula-oficina de Isabel Barca (2004); considerando os conhecimentos prévios dos discentes de três turmas do segundo ano do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, localizada no município de Ananindeua, estado do Pará, em torno do tema Cabanagem no Pará, de 1835 a 1840, bem como suas relações com o uso da linguagem dos memes. Pretendo apresentar o diálogo com outras áreas de conhecimento da educação básica, especialmente, Linguagens e suas tecnologias, com o propósito de debater questões próprias da disciplina, suas relações com a produção historiográfica e incentivar a produção imagética.

No item seguinte, apresento os memes a partir de uma expressão cunhada em 1976, como um replicador de ideias que vai além de uma linguagem associada ao humor. (DAWKINS, 1976). Como um elemento que produz narrativas, que traduz posicionamentos

³⁴ “É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2010, p. 01). A aprendizagem significativa refere-se ao que é aprendido substantivamente, ou seja, não se trata de qualquer ideia prévia, mas da relação com algum conhecimento específico e relevante dentro de uma estrutura mental do sujeito que aprende.

diante do mundo (SHIFMAN, 2014) e que são expressões do agir; carregadas de posicionamentos políticos, de valores, de preconceitos, de visões que se articulam (MAKHORTYKH, 2015) e que são também expressões do cotidiano de quem os produzem. No último item desse capítulo, os memes serão trabalhados como uma ferramenta para discutir a história regional – a Cabanagem no Pará, 1835-1840 – buscando aproximar os discentes dessa História e propor reflexões sobre esse tema; valorizando suas vivências que serão expressas através dessa produção de memes. Dessa maneira, serão elaboradas narrativas a partir desse gênero textual, a fim de conhecer mais e refletir sobre a história regional, devendo essa história ser discutida não só sob uma ótica pautada no passado, mas com vínculos com o presente e projeções de futuro, ancoradas aos conceitos de consciência histórica, cultura histórica e narrativa histórica. (RÜSEN 2001; 2015; CERRI, 2001; SCHIMIDT, 2002; 2015).

Torna-se indispensável, nesse sentido, o trabalho interdisciplinar proposto nessa pesquisa, a partir da inter-relação com a disciplina Língua Portuguesa que contribui para pensarmos os aspectos teóricos de um gênero textual, destacando suas características, bem como, os vários tipos de gêneros e como eles guardam peculiaridades linguísticas, como frases curtas associadas a imagens que circulam no cotidiano dos discentes, se apresentando como um meio inequívoco de comunicação contemporânea. Foi fundamental, para isso, as intervenções do Prof. Jorge Moreira³⁵, a quem apresentei meu projeto de pesquisa, quando destaquei, além dos objetivos, as possíveis relações – a meu ver – com a disciplina que ele ministra há quase trinta anos.

Depois de alguns encontros para tratarmos do tema, logo o professor Jorge Moreira demonstrou-se bastante seduzido pela problemática, já destacando, após algumas considerações, que gostaria de contribuir com o trabalho, apontando que poderia fazê-lo a partir da visão de Mikhail Bakhtin, especialmente, no que trata da análise do discurso, propondo pensar a relação existente entre a produção dos memes e seu projeto enunciativo, numa perspectiva de perceber a quem eles servem, o que pretendem para além do riso. Assim, “para fazer ou para entender um meme não é necessário apenas uma habilidade técnica, de edição de imagens, vídeo, etc., mas um conjunto de referências culturais que nos permitam entender a piada, compartilhar o sentido de determinada alusão intertextual e assim por diante.” (CHAGAS, 2020, p.38). Considerando esse ponto de vista, o professor Jorge Moreira apontou também a importância de que alunos e alunas percebam como a criação dos memes, a partir do evento Cabanagem no Pará (1835-1840), se relaciona conceitualmente com a Língua

³⁵ Jorge de Almeida Moreira, professor efetivo da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras.

Portuguesa e que compreendam também como as duas disciplinas – História e Língua Portuguesa – poderiam atuar juntas, possibilitando a ampliação das perspectivas de produção do conhecimento por eles e por elas próprias, tendo em conta as suas vivências e aquilo que a escola pode oferecer, nesse sentido, para forjar discentes como sujeitos da sua própria existência. Por fim, foi destacado que essa iniciativa tende a seduzir outros docentes a desenvolverem, ainda mais, trabalhos que aproximem as várias disciplinas e seus múltiplos saberes que fazem parte dessa etapa da educação básica, o que vem a ser uma das propostas da BNCC.

Vivenciar o ambiente de sala de aula nos traz alguns temas importantes e necessários para a compreensão desse universo. Conforme Maria Auxiliadora Schmidt (2002) aponta, esse espaço não deve ser lugar de transmissão de informação, puramente, mas um lugar de interlocução, onde são construídos significações e sentidos, alicerçados em concepções dinâmicas em torno do ensino de história, visando estabelecer como este se vincula de maneira crítica à vida prática dos discentes.

Tomando como referência a percepção de que alunos e alunas devem ser vistos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico, é viável a proposta metodológica de Isabel Barca (2004), a partir de suas críticas ao modelo de aula-conferência, passando pela chamada aula-colóquio e, finalmente, propondo a aula-oficina como método para um ensino-aprendizagem mais significativo. Segundo Barca (2004), a aula-conferência tem como base um modelo tradicional de ensino, dado que o professor se encontra numa posição que detém o verdadeiro conhecimento; de quem controla o saber, se colocando como personagem principal nesse cenário; como um conferencista que expõe suas ideias a uma plateia inerte. Por outro lado, caberia ao aluno o papel de receptor, como se fosse um ser sem qualquer conhecimento e que estivesse pronto para receber informações como verdades absolutas, portanto, como se não pensasse.

4. 2 O PERCURSO DE UMA AULA DE HISTÓRIA

A partir desses apontamentos e refletindo sobre a minha prática docente – exercendo meu ofício na Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, no município de Ananindeua-Pa – fica claro que, durante um determinado período, fazia uso do modelo de aula classificado como aula-colóquio. Por esse olhar, embora o saber seja problematizado e compartilhado com os discentes, ainda é o professor o elemento central, isso porque a ideia de que o conhecimento deva partir de um processo de construção coletiva, tendo o aluno como sujeito, não era fundamentada efetiva e sistematicamente. Para tanto, o professor deverá “aprender a interpretar

o mundo conceitual dos seus alunos, não para, de imediato, o classificar como certo/errado, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos.” (BARCA, 2004, p. 133). De outra forma, para que o professor seja um agente que contribua para a promoção do desenvolvimento cognitivo, deverá ter uma função de investigador social e esse trabalho de pesquisa faz essa proposta, visto que pensa as etapas de construção do ensino de história na educação básica, como um processo de imersão no mundo de alunos e alunas, fazendo uso da linguagem dos memes e de sua produção para promover e discutir elementos da história regional.

Além da condição própria de historiadores, quando os professores se colocam na posição de investigadores sociais, amplia-se a possibilidade de alunos e alunas se tornarem agentes do conhecimento. O professor começa a explorar o mundo dos alunos. O conhecimento que é muitas vezes ignorado, mas que eles trazem tacitamente, é a matéria-prima para o trabalho daqueles que não exercem mais o papel de arautos do saber, mas de organizadores de questões problematizadoras que serão trabalhadas em sala de aula e fora dela, em um processo de reconhecimento e análise de ideias e experiências.

A aula-oficina tendo como base o princípio investigativo – sob a matriz disciplinar de Rüsen – implica no professor como investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido de modificá-lo positivamente e esta progressão pode ser manifesta nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido. (RAMOS, 2018, p. 49).

Baseado no que nos aponta Ramos, devemos considerar que as práticas docentes devem ser fundamentadas de tal forma que o professor reflita sobre o modelo de aula que irá optar, bem como sobre suas bases teórico-metodológicas e epistemológicos que embasarão nossas aulas, o que garantiria que o conhecimento histórico produzido em sala de aula, por docentes e discentes, tenha estatuto equivalente à produção historiográfica acadêmica. (CAINELLI, 2012; TOMAZINI, 2017).

Considerando o imbricamento entre história, ciência e vida prática, o processo de ensinar história e de construção do conhecimento histórico pode ser sistematizado em cinco etapas constitutivas: Interesses, Ideias, Métodos, Apresentação e Funções. (RAMOS, 2018, p. 36). Esses elementos representam a síntese da matriz disciplinar de Rüsen (2015), que estão na gênese do modelo de Aula-Oficina que, para Isabel Barca, viabiliza a progressão gradativa do conhecimento histórico, possibilitando a promoção de competências históricas relevantes a qualquer pessoa. (BARCA, 2004, p. 134).

Dessa maneira, a Aula-Oficina pode ser apresentada com a seguinte estrutura:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem. (BARCA, 2012, p. 47).

Ao refletirmos sobre os elementos apontados por Isabel Barca, devemos destacar não se tratar de um passo a passo “receitado”, mas de etapas que são formadas por tarefas diferentes e cada uma com um grau de complexidade. A aula-oficina visa a progressão do conhecimento histórico abrangendo conceitos relacionados a um tema previamente proposto e aqueles que surgirão a partir das narrativas históricas produzidas por alunos e alunas, o que é o enfoque de todo o processo de desenvolvimento da aula – do planeamento até as aulas subsequentes. Todo o percurso de ensino e aprendizagem é reorganizado de tal maneira que a função do professor é orientar as etapas de pesquisa, análise de fontes e desenvolvimento da narrativa histórica, que agora são protagonizadas por alunos e alunas.

No que tange o objetivo da pesquisa, é salutar esclarecer não se tratar, tão somente, da elaboração de uma aula, mas oportunizar o debate em torno das múltiplas formas de trabalhar com um determinado conteúdo – nesse caso priorizando a história regional – incentivando práticas de pesquisa que levarão a narrativas históricas cada vez mais sistematizadas a partir do uso de outras ferramentas historiográficas. Esse processo ocorre quando o conhecimento histórico passa a ter relevância nas ideias e nas ações, de forma que o senso comum seja transformado em senso crítico. (RAMOS, 2018). Dito isso, é necessário ampliarmos as etapas apontadas por Isabel Barca na elaboração da aula-oficina.

a) Coleta, análise e categorização das ideias prévias dos estudantes:

Alunos e alunas trazem para dentro da escola um conjunto de saberes adquiridos no meio social em que vivem, fruto de múltiplas relações estabelecidas através da memória histórica coletiva. Seja a História na condição de ciência, seja o aprendizado histórico, ambos se fundamentam “nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica”. (RÜSEN, 2001, p. 93). Assim, considerar as ideias prévias dos discentes, ainda que de maneira

informal, faz parte da minha prática como professor há bastante tempo. No entanto, faz-se necessário que essa prática seja realizada de maneira sistemática, quando os problemas e inquietações do presente, seja do ponto de vista do historiador profissional ou do ponto de vista da curiosidade do estudante da educação básica, representam o momento inicial para questionamentos sobre nossa existência e para a busca de respostas históricas a essas questões. Para Jörn Rüsen (2008), essa é uma condição da consciência histórica da qual não é possível se esquivar.

Diante dessas discussões em torno do ensino de história, é significativo lembrarmos que é comum tratar a disciplina de história como uma complexa rede que envolve fatos, datas, lugares e grandes personagens que viveram num passado longínquo e, portanto, muito distante das experiências de educadores e de estudantes. Para Isabel Barca (2004), ensinar história a partir da linearidade temporal soma bastante para essa compreensão que toma como referência marcos cronológicos, dificultando aprofundar a percepção do mundo contemporâneo, limitando o entendimento da disciplina e promovendo ideias desconexas e genéricas que não favorecem a construção do saber dentro e fora da sala de aula.

Uma das grandes capacidades da história é proporcionar uma consciência profunda a quem busca compreender o mundo, criando condições a partir do pensamento histórico, de compreensão do seu próprio mundo. Diante disso, o processo de aprendizagem é muito importante, visto que este deve ser pensado tendo como referência um passado contextualizado e evidenciado por uma variedade de fontes históricas, particularmente, porque a ciência histórica não trabalha com certezas em torno de um passado fixo, como se esperasse a descoberta de novos fatos. Há pesquisas historiográficas e, por conseguinte, construções diversas que, ainda que possam responder a perguntas semelhantes, o enfoque não será o mesmo. “Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia essa característica da História – a de que não se aceita apenas uma grande narrativa do passado” (BARCA, 2006, p. 15), dado que os historiadores produzem narrativas diferentes, resultado de perspectivas também diferentes, ainda que a análise seja feita sobre a mesma fonte ou situação.

Ao se debruçar sobre a pesquisa em sala de aula, é posto um desafio ao professor-pesquisador do ensino de história: como entranhar os espaços da escola e da sala de aula, de forma a se aproximar de seu objeto? “Alguns consideram resolver tal desafio como alguém que entra furtivamente em um pomar para colher frutas que supõe estarem lá” (ROCHA; CINTIA, 2021, p. 183), enquanto outros se veem quase que obrigados a imergir nos significados que lá transitam, tentando compreendê-los. Nesse ponto de vista, os memes, como fruto de uma

sociedade contemporânea midiaticizada, surgem como um gênero textual, como um fenômeno de comunicação, mas também como uma fonte para o ensino de história. Esse universo dos memes é, então, utilizado como ferramenta para pensar a história da Cabanagem no Pará (1835-1840), num processo de imbricamento entre elementos constitutivos do presente e visões em torno de um passado, aproveitando de uma de suas principais características que é a sua capacidade de ser compartilhada diversas vezes através das redes sociais, demonstrando sua relevância como ferramenta de interação social, o que contribui para a reflexão dos memes como fonte histórica, sob uma ótica metodológica, como forma de entusiasmar alunos e alunas quanto a história regional, dando sentido a essas aulas.

Para Marlene Cainelli (2012), o trabalho com fontes foi, durante muito tempo, reduzido a classificar documentos sem o cuidado, que se faz necessário, com a evidência histórica. Partiria dessa análise do trabalho com fontes, bem como das diversas possibilidades e hipóteses sobre o passado e suas diferentes interpretações, uma mudança conceitual no ensino de história, que transpõe os limites dos documentos e que prioriza também a relação entre sujeitos históricos, sob a ótica da empatia histórica. Já não é possível a formação do pensamento histórico sem entender o outro e as razões de suas ações, assim como “pensar um ensino de história que exclua os alunos do entendimento de seu lugar no mundo.” (CAINELLI, 2012, p. 48). Essa mudança poderá ser fortalecida, progressivamente, a partir da aula oficina como base metodológica.

Esse modelo denominado aula oficina nasce em 1999, quando Isabel Barca ministrava aula na Universidade do Minho, em Portugal, mas o percurso dessa nova forma de ensinar, ancorado na educação histórica, só foi apresentada, efetivamente, em 2004. Nesse modelo de aula, o professor deve, antecipadamente, propor um conteúdo a ser discutido com alunos e alunas; em seguida, dialogar com os discentes, procurando se apropriar dos seus conhecimentos prévios no tocante ao assunto escolhido – nesse caso, o evento Cabanagem no Pará (1835-1840) – e propor as fontes que serão utilizadas durante essas aulas, para, a partir desse ponto, orientar os estudantes a fazerem análises, relações e comparações a partir dos documentos escolhidos. “Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores” (BARCA, 2013, p. 28), sendo todas valorizadas, avaliadas e recontextualizadas, sempre com a ajuda do professor, com objetivo de se tomar consciência do que foi aprendido, do que ainda falta saber e daquilo que gostariam de estudar ainda mais. A aula-oficina tem como um de seus objetivos principais ir contra aquilo que não prioriza o que ensinar, além de manter educador e educandos motivados

com a possibilidade de descobertas e produção de saber de forma coletiva. Para Isabel Barca (2004, p. 133), a construção de conhecimento histórico passa pela percepção de uma conjuntura do passado, a partir de indícios disponíveis “e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal”, que projete um futuro a partir da problematização do presente e da compreensão do passado.

Diante disso, é fundamental o planejamento de uma aula de história a partir de uma perspectiva de um ensino orientado para o desenvolvimento de um processo de compreensão gradual da produção de conhecimento histórico. Barca (2004), elenca as seguintes etapas como essenciais ao projetar uma aula de história: a) selecionar as fontes, considerando como relevantes sua objetividade metodológica, de forma que seja possível confirmar ou não determinadas hipóteses; a interpretação de fontes históricas diversas, bem como seu cruzamento; b) uma compreensão contextualizada, onde se busca perceber as relações humanas em tempo e espaços diferentes, relacionando as temporalidades, de maneira que, a partir do presente, se lance um olhar ao passado, permitindo uma projeção de futuro, além de buscar novos questionamentos e novas hipóteses possíveis de investigação; c) a comunicação como um terceiro e importante elemento que contribuía para expor interpretações e compreensões em torno das experiências humanas, utilizando-se, para isso, dos meios de comunicação disponíveis, entre eles a linguagem dos memes.

Planejar as atividades de uma aula deve ter um caráter mais ou menos formal, considerando os níveis de organização e de experiências dos docentes, onde cada um deve propor determinados ajustes a fim de construir e executar uma boa aula. Assim,

o plano, qualquer que seja o formato que assuma, numa perspectiva de construtivismo social representa um projeto que procura antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, em termos de instrumentalizações a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua, e por vezes formal, das tarefas. (BARCA, 2004, p. 135).

Observando as argumentações feitas por Isabel Barca (2004), é basilar para o desenvolvimento de uma aula oficina, os seguintes elementos: a) considerar os conhecimentos prévios de alunos e alunas sobre determinado tema, atentando para suas ideias iniciais como, por exemplo, se são mais ou menos precisas ou se são mais ou menos compatíveis com os estudos científicos; b) oferecer oportunidade, através de questões problematizadoras que promovam discussões – em torno de um conteúdo – que tenham sentido para os discentes; c) propor tarefas que se adequem à competências propostas, ampliando compreensões que

pareçam mais simplificadas em torno de um determinado passado; d) trabalhar com tarefas diversificadas, de forma que estejam relacionadas, considerando as habilidades de alunos e alunas no desenvolvimento de atividades em grupo ou individualmente, de maneira oral ou por escrito; d) fazer uma avaliação de modo progressivo em torno da aprendizagem, buscando perceber a evolução conceitual durante as aulas.

É nessa perspectiva, que utilizo como concepção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho a aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004), buscando projetar o aluno à condição de sujeito no processo de ensino-aprendizagem, questionando o papel do professor como dominador de conteúdos e/ou o único responsável pela construção de saber histórico. O professor empenhado num processo de desenvolvimento educacional, de fato, deverá se colocar na posição de investigador social, quando passa a buscar interpretar os conceitos dos quais seus alunos e alunas se apropriam, não se tratando de avaliar o que é certo ou errado, mas para que, a partir de sua compreensão, isso possa fundamentar a possibilidade de fazer os discentes repensarem seus próprios conceitos. (BARCA, 2004). Os discentes, assim, passam a ser vistos como sujeitos nessa construção e desconstrução pedagógica, passando a condição de agente nessa relação de produção de saber.

As abordagens e compreensões históricas são constituídas através de debates, construções de narrativas e elaboração em conjunto de todo esse processo e como ele serviria de elemento avaliativo em sala de aula. Por meio dessas ações o professor passa, então, a investigar o passado tomando como ponto de partida as demandas propostas pelos próprios alunos, buscando romper com a noção de um ensino de história que contribua para o distanciamento dos discentes, na medida em que eles não compreendam as razões pelas quais é importante estudar determinado tema e não outro. Em outras palavras, torna-se necessário que o aprendizado faça sentido para alunos e alunas e que se relacione com suas vivências. Dessa forma, no item seguinte, vamos adentrar aspectos das disciplinas Biologia e Sociologia, a fim de compreendermos como elementos dessa disciplina estão relacionados a origem dos memes e sua construção.

5. MEMES E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPRESSÃO COTIDIANA

O terceiro e derradeiro capítulo, parte do início da década de 70, do século passado, para explicar a origem da palavra meme, tendo como referência o etólogo³⁶ britânico Richard Dawkins (1976). Ao longo das últimas décadas esse debate foi avançando e colocando o gênero textual meme numa condição para além da perspectiva do humor, destacando possibilidades de analisá-lo sob a ótica da linguística, da sociologia e da própria história, uma vez que passa a ser pensado a partir de uma conjuntura que ressalta seu caráter ideológico, político, carregado de intencionalidades e formador de identidades coletivas, visto seu papel fundamental como replicador de ideias. Os memes, então, ganham o status de importantes fontes de construções históricas e passam a ser discutidos na academia como ferramentas que permitem mobilizar o passado a partir da necessidade de dar respostas a questões contemporâneas.

Nesse capítulo, emerge o debate em torno da hierarquização do saber, sendo defendida a proposta que dar ao saber escolar a importância de um tipo de conhecimento com características próprias e não os coloca, simplesmente, em uma condição inferior ao conhecimento acadêmico. Assim, ampliamos a discussão quanto a condição de alunos e alunas como sujeitos participativos na elaboração de um conhecimento fruto de suas experiências, sobretudo, quando passam a criar seus próprios memes, estabelecendo uma relação entre presente e passado, de maneira que isso permita notar as diversas formas de se relacionar com o mundo em que vivem. Isso tornar-se mais expressivo durante a elaboração dos memes em torno do tema Cabanagem no Pará, entre os anos de 1835 e 1840. Ao final desse capítulo, discorro sobre a proposta de construção coletiva de um livreto que reunirá parte da produção de memes de alunos e alunas como um dos resultados dessa pesquisa.

5. 1 OS MEMES: DA GENÉTICA À NARRATIVA HISTÓRICA

A palavra meme desponta a partir dos estudos do biólogo darwinista Richard Dawkins, quando em 1976 publica a obra *O gene egoísta*. Para Dawkins, o papel fundamental dos genes é a replicação das características genéticas, o que seria uma condição essencial, tendo em vista que todas as formas de vida evoluem através dessas entidades replicadoras. Apesar disso, o autor reforça que a molécula de DNA não é a única e que é necessário compreender outros tipos de replicadores que são responsáveis por outras formas de evolução, como por exemplo as que

³⁶ A etologia, segundo a Sociedade Brasileira de Etologia, estuda padrões de comportamento específicos das espécies, fazendo-o preferencialmente no ambiente natural, uma vez que acreditam que detalhes importantes do comportamento só podem ser observados durante o contato estreito e continuado com espécies particulares que se encontram livres no seu ambiente.

ocorrem através da cultura humana. Assim, a transmissão cultural aconteceria de maneira semelhante a transmissão genética, realizando um determinado tipo de evolução, isto é, ao passo que os genes transmitem características biológicas de um corpo para outro através de espermatozoides e de óvulos; há um outro replicador que transmite características culturais - ideias, modos de vestir, maneiras de construir artefatos, linguagem - de um cérebro para outro, naquilo que se assemelha a um processo de imitação. No seu trabalho ele considerou, então, que um novo replicador teria afluído no planeta e, ainda que estivesse numa fase embrionária, já estaria “conseguindo uma mudança evolutiva que deixa o velho gene muito atrás.” (DAWKINS, 2001, p. 148). Dawkins, porém, precisava de um nome para esse novo replicador que passasse a ideia de transmissão – assim como o gene é para a genética – cultural ou “unidade de imitação”. *Mimeme*, expressão de origem grega (mimesis, imitação), foi a palavra encontrada, tendo sido logo abreviada para *meme*, já que o autor queria algo que se assemelhasse à palavra *gene*. (DAWKINS, 2001, p. 148).

É importante lembrar que a categoria *meme* é erroneamente, e quase que exclusivamente, compreendida pelo seu aspecto humorístico, lúdico, como se fosse limitado a isso. Embora exista essa perspectiva do humor, ela não é a única. Para Shifman (2014), os memes podem ser “mortalmente sérios”, haja vista que “são expressões criativas multiparticipantes por meio das quais as identidades culturais e políticas são comunicadas.” (SHIFMAN, 2014, p. 120). Desse modo, é razoável pensar que o grande público, ao se deparar com um *meme*, num primeiro momento, não faz uma análise histórica ou sociológica desse gênero textual. É mais comum um *meme* ser encarado, de imediato, como algo jocoso, que tem unicamente a finalidade de fazer rir. No entanto, essas imagens, vídeos ou mesmo gifs não são superficiais ou desprovidos de outras intencionalidades, além do riso, sendo, na verdade, ferramentas carregadas de ideologias, de posicionamentos e que tem um papel importante num processo de construção de identidades coletivas. (MILNER, 2016).

Isso só é possível devido a uma das características fundamentais dos memes, que é a imensurável velocidade com que as informações são divulgadas e a quantidade de pessoas que eles alcançam, sendo, dessa maneira, um veículo capaz de produzir visões históricas também. Nesse viés, Mykola Makhortykh propõe “identificar os memes históricos como uma categoria separada de conteúdo da web.” (MAKHORTYKH, 2015, p. 64). O autor analisa dois tipos de memes: o político e o histórico. Tanto um quanto o outro compartilham características semelhantes as quais são utilizadas para estabelecer comunicação identitária de determinados grupos. Mas, ao contrário dos memes políticos, os históricos são associados a um determinado

evento ou mesmo a uma determinada personalidade e se utiliza de uma memória existente geralmente a partir de práticas humorísticas que carregam determinadas ideias, que geralmente são visões históricas de um passado divergente e carregado de intencionalidades, sendo essas fortalecidas através de divulgação, de massificação via redes sociais. Os estudos de Makhortykh têm como referência a análise de memes russófonos elaborados a partir da importância da memória histórica da Segunda Guerra Mundial para os chamados países pós-soviéticos, principalmente a Rússia, tendo em vista que essa memória de guerras é cada vez mais apropriada no intuito de obter apoio da opinião pública para as estruturas políticas atuais, sobretudo, porque ela “constitui um dos elementos formadores da identidade nacional.” (MAKHORTYKH, 2015, p. 2)

Para Shifman (2014), no ensaio de Richard Dawkins (1976) – visto como pioneiro – são considerados exemplos de memes, elementos culturais tais como melodias, bordões, moda, vestuário e também crenças abstratas, como o conceito de Deus, que, assim, como os genes passariam por um processo de variação, competição e seleção, considerando, porém que somente os memes que conseguem uma adaptação melhor em seu ambiente sociocultural, acabam se espalhando, enquanto outros tendem a ser extintos com o passar do tempo.

Se é importante lembrarmos que Dawkins, contribuiu consideravelmente para que o conceito de meme se espalhasse pelo mundo científico, foi no início dos anos de 1990, que a memética, caracterizada por Francis Heylighen e Klaas Chielens, (apud 2009, p. 80) como “uma ciência teórica e empírica que estuda a replicação, o espalhamento e a revolução de memes”, passa a ganhar forma e espaço como um programa de pesquisa, envolvendo diversos cientistas de vários campos de saberes, sendo Susan Blackmore (2000) uma das mais proeminentes pensadoras.

A memética esteve em meio a intensos debates desde seus primeiros dias, especialmente no que diz respeito aquilo que Limor Shifman (2014) chama de “analogias biológicas” e “quem é que manda”. Quanto a primeira, há uma predisposição em fazer comparação entre memes e vírus ou mesmo a genes, fazendo uma analogia entre agentes disseminadores de doenças. Tomando como referência a epidemiologia é como se os memes fossem “o equivalente cultural dos bacilos da gripe, transmitidos através de equivalentes comunicacionais dos espirros” (SHIFMAN, 2014, p. 80) que, dessa forma, se disseminariam.

Segundo Henry Jenkins (2009), há nessa análise, uma definição conceitual – ou pelo menos uma metáfora – equivocada quando se faz referências a pessoas como seres passivos e

indefesos que estariam submetidos ao domínio de predadores midiáticos que contaminariam suas mentes. Para além disso, existem trabalhos que trataram essa analogia buscando uma espécie de correspondência cultural para muitos conceitos da genética evolutiva, como as ideias de fenótipos ou genótipos³⁷, sendo essa iniciativa muito criticada, por um lado, porque os memes têm comportamento essencialmente distintos dos genes; e, por outro, porque não se pode comprimir a cultura aos limites da biologia, simplificando comportamentos humanos que são extremamente complexos. Com efeito, não haveria necessidade de pensar na biologia quando se faz análises dos memes, na medida em que as ideias de replicação, adaptação ou ajustamento a um determinado ambiente podem ser pensadas exclusivamente sob um ponto de vista sociocultural.

Quanto ao segundo debate, chamado por Shifman (2014) de “quem é que manda”, há uma discussão em torno da difusão dos memes. Enquanto Susan Blackmore (1999) sustenta que os seres humanos são operados por uma imensidão de memes que eles hospedam e incessantemente propagam, Rosaria Conte (2000), entende que as pessoas não estão na condição de vetores diante de propagação cultural, mas como atores diante desse processo. A disseminação de memes teria como base agentes com disposição e condições de tomar decisões a partir de normas sociais, compreensão e escolhas que são fundamentais nesse processo de seleção memética. É, portanto, necessário pensar as pessoas como agentes ativos no sentido de compreender os memes de internet, considerando que seu significado é muitas vezes drasticamente alterado no curso de sua propagação.

O conceito de meme tem sido amplamente disputado em espaços acadêmicos, mas não somente neles, tendo em vista que usuários de internet têm, grandemente, se apropriado dele. Numa rápida pesquisa no site de busca Google é possível encontrar cerca de 260 milhões de resultados. Para Knobel e Lankshear (2007) a palavra meme é utilizada “para descrever a rápida consolidação e disseminação de uma ideia particular apresentada como um texto escrito, imagem, movimento de linguagem ou alguma outra unidade de material cultural. (SHIFMAN, 2014. p. 82).

Esse uso da expressão meme nas redes sociais é diferente do conceito utilizado pela memética, visto que a durabilidade é essencial, considerando que memes bem-sucedidos são os que resistem na longa duração. Outra diferença, tão ou mais importante é que, divergente da

³⁷ Segundo Vanessa dos Santos (2022), a diferença entre genótipo e fenótipo está no fato de que o genótipo se refere aos genes, e o fenótipo, às características físicas, morfológicas e comportamentais.

ideia vulgarizada de memes como conteúdos audiovisuais bem-humorados, a memética os trata como um elemento que pode nos revelar muito sobre a cultura digital³⁸ e, consideravelmente, refletir estruturas sociais profundas. Assim, pensando nessas estruturas, é possível tratar através dos memes, do processo de exclusão, seja de indígenas, negros, mestiços ou mesmo brancos e pobres como um signo de um modelo de colonização portuguesa estabelecido no Brasil e com seus reflexos na Província do Grão-Pará da primeira metade do século XIX, quando da eclosão da Revolução Cabana. (ALVES, 2022).

Para Linda Borzei (2011), é a partir de 1976 que os estudos sobre memes e memética – com a publicação de “O Gene Egoísta”, de Richard Dawkins – ganham força. Em que pese os diferentes tipos de memes, o interesse nos memes de internet, difundidos on-line e que passam por transformações ao longo desse percurso, é relativamente recente. Segundo ela, muitos pesquisadores têm tentado compreender partes da sua história e têm elaborado análises – geralmente abordagens síncronas – quanto a esse tipo de meme, bem como sua movimentação e seu papel nas subculturas. (VAN DE FLIERT, 2012).

Refletir sobre a história dos memes é fundamental para compreender a cultura digital não somente como algo pertencente a uma subcultura de internet, mas como “artefato cultural que está ganhando novos significados e funções na medida em que está mais e mais na cultura massiva.” (BÖRZSEI, 2011, p. 510). A maioria das acepções de memes de internet tem, segundo a autora, como referência o conceito elaborado por Dawkins, associado a biologia evolucionista. Para Börzsei (2011) a expressão meme foi elaborada para representar todos os tipos de comportamentos culturais que não fossem genéticos, além de ideias transmitidas de pessoas para pessoas que envolve desde as linguagens até elementos ligados a uma partida de futebol, por exemplo. (DAVISON, apud 2012).

Os memes, nessa perspectiva de artefatos culturais, devem ser tratados como importantes fontes de produção de saber e, portanto, como privilegiadas fontes de construção histórica. Para Maria de Lourdes Janotti (2005), ao discutir questões relacionadas ao que seriam fontes históricas, deve-se ponderar que uma resposta a essa questão estaria no interesse do historiador em dialogar com esses possíveis documentos históricos, no intuito de perceber quais são suas relações com a sociedade na qual estão inseridos e como, a partir disso, é possível criar narrativas que podem explicar os resultados dessas análises. Em outras palavras, o que vem a

³⁸ “Contempla a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC, 2020). Isso demanda novos desafios no que tange a formação dessa geração, sobretudo, a partir de um viés de criticidade em relação aos conteúdos propostos em sala de aula.

ser uma fonte, conceitualmente, tende a depender do interesse dos historiadores, o que, inevitavelmente, vai variar consoante o tempo e local, além de se vincular a diversos elementos que se somam na construção de trajetórias de vida de cada um deles ou delas. Os memes, em visto disso, “podem ser compreendidos como fontes, tendo em vista que por meio deles poderemos acessar as formas como o passado está sendo mobilizado para atender as respostas contemporâneas.” (CADENA, 2017, p. 114). Urge a necessidade, nesse intuito, de não se render a ideia de ter as fontes como prova de uma ideia defendida, como aponta Pereira e Seffner (2008). O uso das fontes exige a capacidade de demonstrar suas peculiaridades como uma produção de conhecimento histórico elaborado por historiadores a partir de determinadas visões, o que faz-se necessário contribuir para que alunos e alunas desconfiem de um determinado documento, buscando compreendê-lo “como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127) e como um elemento fruto de uma construção de uma determinada época.

Outro aspecto bastante relevante que nos leva a considerar os memes como fontes históricas está na forma como eles podem dialogar com a História Pública, possibilitando, segundo Costa e Mendes (2016), a difusão do saber histórico e conseguindo alcançar um público muito mais amplo. Deve-se considerar aqui, que memes – por si só – não são nativos do conhecimento acadêmico, portanto, não carregariam o compromisso de obedecer a teorias e metodologias específicas da ciência histórica. Além disso, a produção de memes atenderia a demandas da sociedade civil, de maneira geral, mas não, necessariamente, das universidades.

Dessa forma,

as produções historiográficas, presas aos muros acadêmicos, não dariam conta de atender as necessidades de conhecimento histórico das mais distintas esferas da sociedade. Assim, caberia ao historiador repensar sua função e estabelecer diálogos com outras fontes [...] considerando que o saber destas fontes se apropria da História por meio de diferentes linguagens, como a dos memes históricos. (CADENA, 2017, p. 9).

Ampliando a análise de Cadena (2017), é importante pensar que a produção do conhecimento científico histórico, embora possa ser visto como referência para o conhecimento histórico escolar, não deve assumir o aspecto de superioridade, isso porque as particularidades do segundo estão concatenadas com as necessidades de um saber com características próprias. Sob esse olhar, Beatriz Sarlo propõe uma distinção entre uma história de circulação massiva e uma história de viés acadêmico. Vale ressaltar que essa distinção não sugere hierarquização

quanto a qualidade ou veracidade de uma dada produção, mas aponta formas diferentes de produção do passado. No primeiro caso, o testemunho torna-se elemento central, baseada na imediatez da voz e do corpo que dão a esse passado, escrito ou falado, maior credibilidade. No que concerne a história vista como acadêmica, “a compreensão, muito mais que recordar, é o elemento central.” (SARLO, 2005, p. 26), ainda que, segundo Sarlo, para entender também seja necessário recordar.

Para melhor definir e compreender os memes históricos, Cadena (2017) recorre a uma adaptação de Napolitano (2005) daquilo que seriam filmes históricos, considerando três elementos: a relação temporal (presente, passado e futuro); a ideia de que os memes se originam a partir do que se chama de saber histórico de base, não sendo um saber acadêmico; e a problematização da História a partir dos memes. Quanto ao primeiro elemento, os memes históricos são produzidos e propagados a partir do presente tomando como base um determinado passado fundado em datas, eventos ou personagens históricos. Em vista disso, é possível distinguir três gêneros de memes históricos, considerando o nível de problematização, a partir de sua capacidade de estabelecer relação entre presente e passado de maneira que seja possível perceber rupturas e/ou permanências. Estão no primeiro gênero, os memes que se referem ao passado tão somente como uma forma “de brincar com o presente” (CADENA, 2017, p. 10) propondo um menor grau de problematização. Esse tipo de meme brinca com o presente e faz dele o motivo da sua existência, onde o passado é tratado de maneira anedótica sem estar preocupado com problematizações.

Figura 3 - "Para de ser louca, amiga! Tá micão!"



Fonte: Memes históricos³⁹

³⁹ <https://www.facebook.com/page/370154786508458/search/?q=louca>

Geralmente o seu texto não se empenha em dar qualquer tipo de explicação sobre o passado, se utilizando de uma linguagem própria, não propõe fazer conexões com o presente. São memes que podem ser utilizados em sala de aula como um momento inicial para a discussão, dada sua postura jocosa e que traz uma linguagem mais próxima dos discentes. Esse tipo de meme foi apresentado em sala de aula como um primeiro momento de contato efetivo com a produção imagética e foi escolhido pelo seu caráter histórico e, ao mesmo tempo, porque, efetivamente, havia a hipótese de que esse aspecto não se sobressairia. A princípio, aquilo que parece ser contraditório, foi pensado conscientemente para que fosse percebido qual tipo de relação seria feito entre a imagem, o texto e o conteúdo histórico que ela carrega. A partir daí foi possível refletir sobre as intencionalidades na produção de um meme e, dessa forma, como a própria produção histórica pode ser tratada a partir dos interesses que a sua elaboração carrega. Essa perspectiva ficou mais clara e mais coerente a partir do momento em que alunos e alunas passaram a criar seus próprios memes, que serão apresentados ao longo do trabalho, a partir de suas múltiplas visões acerca de um determinado tema Cabanagem no Pará (1835-1840).

Já os que estão associados ao segundo gênero, têm como característica um aspecto mais informativo, priorizando informações referentes a eventos e/ou personagens históricos. É possível que esses memes possam introduzir personagens ou eventos do passado no presente, onde humor se apresenta a partir do momento em que é rompida determinada expectativa. (CADENA, 2017). Nesse caso, a aluna propõe um meme em que, por um lado, externaliza a dificuldade de criá-lo tendo como referência o Movimento Cabano (1835-1840) como um dos momentos mais importantes da história regional e, por outro, satiriza a própria metodologia de ensino aplicada nas aulas de história, o que traz grandes possibilidades de problematização.

Figura 4 - Produzir memes sobre a Cabanagem

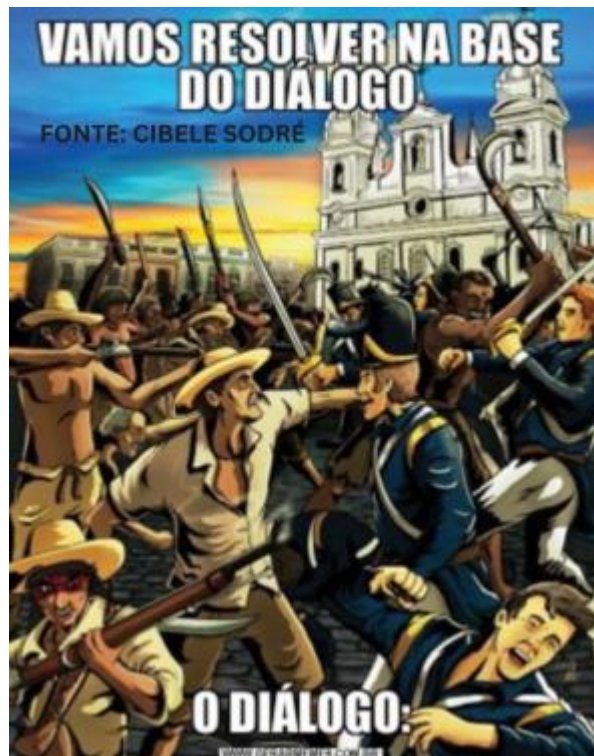


Fonte: Evelyn Hadassa Menezes⁴⁰

⁴⁰ Aluna da turma 2º ano do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

Quanto ao terceiro gênero, os memes evidenciam uma história processual e que tendem a questionar uma dada realidade, passando a ter maior significância para uma aula de História, possibilitando trazer à tona elementos que possibilitem uma maior problematização em torno de questões sociais bastante relevantes para o presente. No dizer de Viktor Chagas⁴¹, o estudo com memes sofreu uma grande resistência por parte de quem os considerava apenas uma ferramenta para fazer rir, no entanto, o que se tem, efetivamente, “é uma tentativa de compreender a nossa realidade social, que vai muito além do aspecto lúdico.”

Figura 5 - Diálogo no passado e no presente



Fonte: Cibele Sodré⁴²

Esses memes tendem a estabelecer uma conexão entre presente e passado, onde ficam claras, rupturas e/ou permanências, tendo explícitas possibilidades de problematização, podendo o humor se apresentar de maneira ironizada, mas que permitem vínculos entre tempos diferentes, de maneira que possa ser questionado, possibilitando discussões mais amplas a partir das vivências de alunos e alunas, propondo um outro olhar para o passado a partir do presente. Aqui é possível perceber a vinculação entre tempos históricos diferentes. Embora o evento Cabanagem tenha se dado ainda na primeira metade do século XIX, a aluna o remete ao seu presente, destacando a dificuldade de diálogo entre posicionamentos políticos antagônicos, o

⁴¹ Professor doutor, coordenador do Museu de Memes, vinculado a Universidade Federal Fluminense.

⁴² Aluna da turma 2º ano B do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

que sugere os múltiplos eventos de intolerância vivenciados no seu tempo. Essa abordagem tende a possibilitar que o docente reflita sobre a proposição de atividades pedagógicas que estejam “vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos” que possam ser experienciados pelos alunos. (SCHMIDT, 2007, p. 190).

No tocante ao segundo elemento – de que os memes não são nativos de um saber histórico acadêmico, mas tem sua origem em um saber histórico de base – os memes têm capacidade de se apropriar, de dar sentido e mesmo reforçar determinadas ideias produzidas socialmente e que transportam significados que alcançam um público muito amplo dado a velocidade de propagação. Esse torna-se um elemento que permite diversas possibilidades de exploração numa aula de história, destacando a necessidade de promover a compreensão de que esses memes reproduzem leituras a partir da História ou da memória de certos grupos ou indivíduos. (CADENA, 2017). Considerando esses apontamentos, é possível discutir a Cabanagem no Pará, 1835 e 1840, sob a ótica dos memes, dialogando com a história local e sua contextualização no ensino de história, numa perspectiva em que ela é tratada como “uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico”, destacando que os conteúdos devem ser abordados “a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais”, como sinaliza Maria Auxiliadora Schmidt (2007, p. 190).

Por fim, o terceiro elemento privilegia a problematização da narrativa memética, analisando os possíveis conflitos entre aquilo que é representado e a historiografia, seja ela acadêmica ou escolar, pois, assim como a História, esse gênero textual produz narrativas que estão ligadas a determinadas ideias e/ou grupos. Por sua vez, isso se vincula a um processo de constituição da consciência histórica, como um elemento comum à condição humana, à própria vida e fruto de um conjunto de ações e intenções. Um momento em que se vale do imbricamento entre presente e passado, permitindo que se projete um futuro. Essa consciência histórica possibilita a construção de identidade, desenvolvendo a capacidade de delinear o mundo em que vivemos, promovendo o *eu* com “continuidade e consistência” (RÜSEN, 2009, p. 174), num processo de relação com seu próprio grupo. Uma etapa inevitável da vida, a consciência histórica, faculta a apreciação das nossas experiências no tempo, oportunizando a elaboração do pensamento histórico, que introduzido em uma determinada narrativa, dá sentido aos eventos históricos.

É com a expectativa de que sejam produzidas novas narrativas em torno desse período da história regional que serão apresentadas as produções imagéticas de alunos e alunas das três turmas de segundo ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras, localizada em Ananindeua, no estado do Pará. Para tanto, o último item desse capítulo propõe discussões em torno das possibilidades que o ensino de história apresenta a fim de pensar a história regional a partir dos usos de uma linguagem contemporânea – os memes.

Os usos desse gênero textual tendem a despertar o interesse desse público para a história regional não, somente, como uma parte da história do país, mas como um elemento importante na formação individual e coletiva da sociedade da qual fazemos parte. O material a ser apresentado nesta publicação busca refletir sobre aspectos das exigências que essas mudanças provocam no ensino escolar de História, propondo uma discussão sobre o uso didático dos memes, como será abordado no item a seguir.

5. 2 O MEME COMO LINGUAGEM QUE CONECTA A HISTÓRIA REGIONAL – A CABANAGEM (1835-1840)

Segundo Barbero (2000), a escola já não é um lugar de certificação ou legitimação do saber, dada uma multiplicidade de saberes que transitam em outros espaços de maneira difusa e descentralizada, sendo essa propagação de conhecimentos – fora da escola – um dos grandes desafios para o mundo da comunicação no sentido mais amplo da expressão. Face a um professor que, muitas vezes, parece recitar uma lição em sala de aula, têm-se, hoje, alunos e alunas que transitam em outros espaços sociais que favorecem a construção de outras linguagens, configuradas como um verdadeiro mosaico de saberes que permitem outras maneiras de aprender e ensinar história. Importante enfatizar a necessidade de ter o cuidado de que a escola não reaja a essa relação de troca de saberes, de maneira autoritária, na medida em que compreenda esse processo não como uma abertura a novas formas de saberes, mas como uma perda de autoridade do professor. A escola deve pensar esse movimento como uma possibilidade de flexibilização e abertura a um novo modelo pedagógico que proporcione uma maior participação dos discentes na produção de conhecimento histórico e não tornar esse ambiente um espaço que imponha limites a outras possibilidades de produção de saber.

Sob esse olhar, discutiremos, nesse item, de que maneira alunos e alunas se utilizam de outras formas de saberes a fim de construir narrativas em torno de um tema da história regional, utilizando, para isso, uma linguagem própria do seu cotidiano e que, por diversas vezes extrapola a relação de ensino-aprendizagem já consagrada numa aula de história da educação

básica. A proposta aqui é conduzir o leitor a uma forma de pensar a história da Cabanagem no Pará (1835-1840) sob a ótica dos discentes, utilizando, para isso, a produção dos memes como um gênero textual e como ferramenta de produção de narrativas históricas em torno da história regional.

A produção de conhecimento histórico não deve estar vinculada a processos cognitivos somente, sem que seja considerado as vivências de alunos e alunas, visto que são essas vivências que “lhes dá sustentação: o cognitivo é sempre sociocognitivo.” (LANTIER apud ABUD, 2005, p. 32). Os caminhos de elaboração de conceitos estão diretamente ligados as suas experiências vividas, isto é, o conhecimento histórico passa a ser formalizado ou fazer mais sentido, na medida em que eles tenham condições de estabelecer elos com outros elementos importantes de aprendizagem que fazem parte do seu dia a dia, como é demonstrado, aqui, através da produção de memes, tendo como cenário o Movimento Cabano no Pará, entre 1835 a 1840.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96) traz no seu artigo 1º que: “a educação envolve processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações das sociedades civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996). É de responsabilidade, então, da escola – e direito dos alunos da educação básica – propor e discutir uma gama de conhecimentos que são elaborados a partir de uma visão social e que são fundamentais para o exercício de cidadania, rompendo definitivamente com a visão da escola apenas com um espaço de transmissão de saberes. Não se trata de negar, simplesmente, a discussão em torno de conteúdos específicos, mas de pensar no aspecto crítico de como isso é refletido fora dos muros da escola. De pensar, também, como a própria escola sofre influências de outros espaços, para além da sala de aula, e como isso se relaciona as diversas realidades vivenciadas por alunos e alunas. Isso significa dizer – o que já é consenso também entre os historiadores – que os conteúdos discutidos nos diversos níveis de ensino e pesquisa (do ensino básico ao superior) não é a totalidade de conhecimento socialmente acumulado e difundido criticamente acerca de todo o percurso da humanidade (BEZERRA, 2020), tratando-se, na verdade, de escolhas, de soluções que obviamente se justificam por diversas razões.

É, assim, baseado nessa seleção dos conteúdos, que se aborda o tema Cabanagem no Pará (1835-1840), sob o ponto de vista da importância da discussão em torno de elementos próprios da história regional, mas que extrapolam essa dimensão, dada sua relação com contextos mais amplos e que dão a esse evento uma importância ainda maior, embora, a

historiografia talvez não expresse essa real dimensão. Ao utilizar a linguagem dos memes para discutir esse tema, busca-se uma tentativa de extrapolar os muros da escola, de forma que a compreensão dos interesses envolvidos nesse evento seja pensada, considerando essa linguagem contemporânea, proporcionando a elaboração de narrativas que expressem uma nova forma de perceber as experiências da sociedade paraense da primeira metade do século XIX e como elas estão relacionadas às experiências do presente.

Considerando essas observações e o processo de construção desse trabalho, o meme a seguir criado pela aluna Rafaela Souza, expõe seu ponto de vista sobre o evento Cabanagem (1835-1840) e de que maneira ela o compreende, tomando como referência suas relações com o próprio presente.

Figura 6 - A Cabanagem e os interesses particulares



Fonte: Rafaela Castro de Souza⁴³

Na análise de Rafaela Souza sobre o meme elaborado, a aluna escreveu:

na Revolta da cabanagem, os participantes possuíam interesses distintos. Alguns lutavam pelo fim da miséria, outros por participação política. Associando aos dias atuais, pode-se relacionar essa situação com a política,

⁴³ Aluna da turma 2º ano A do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

pois existe uma divergência nos interesses dos envolvidos. As pessoas lutam pelo interesse particular ao invés do público, o que prejudica o bem-estar da população. (RAFAELA SOUZA, 2022).

A aluna Rafaela Souza, parte do presente e de alguns valores nos quais acredita para fazer conexões com o evento Cabanagem, expressando sua compreensão em torno dos variados interesses de múltiplos sujeitos envolvidos na revolta. Essa análise nos remete às afirmações de Vicente Sales (1992) quando aponta que o movimento cabano sofreu diversos abalos na sua estrutura organizacional. Isso se refere especialmente quanto às suas pretensões, sobretudo, pela forma como as principais lideranças buscavam conduzir o movimento, rompendo com aquilo que pretendia a rebelião, na medida em que os interesses diversos dessas lideranças tornaram “rígidas e insuportáveis as relações com a massa.” (SALES, 1992, p. 133).

Já a aluna Cibele Sodré⁴⁴, ao relatar suas experiências em torno desse tema, parece, em meio as suas descobertas, sentir-se incomodada com o grau de reconhecimento desse evento por parte de uma parcela da sociedade, o que se relaciona com um dos objetivos desse trabalho, ou seja, a ampliação do interesse e conhecimento sobre a história regional.

Figura 7 - Homenagem a Cabanagem

Os cabanos vendo as pessoas
homenageando a Revolta
colocando o nome no ônibus



FONTE: CIBELE SODRÉ

Fonte: Cibele Sodré, 2022.

⁴⁴ Aluna da turma 2º ano B do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

Assim, a aluna aponta quais as suas inquietações diante as aulas sobre a Cabanagem:

O que seria a Cabanagem? O nome de um bairro? Uma linha de ônibus? Sim, é o nome de um bairro e uma linha de ônibus, antes essa era a minha resposta para esta pergunta. No entanto, isso mudou quando comecei a estudar sobre o que de fato é a Cabanagem, primeiramente no 6º ano do ensino fundamental e, depois, no meu 2º ano do ensino médio. (CIBELE SODRÉ, 2022).

E continua: “O fato de a Cabanagem ser o nome de um bairro⁴⁵ e uma linha de ônibus não está errado, mas esse nome deriva de algo muito importante para nós paraenses. Será que os moradores do bairro sabem a origem do nome?” (CIBELE SODRÉ, 2022). A aluna aponta suas inquietações e propõe problematizações em torno de como as pessoas que moram no bairro da Cabanagem em Belém do Pará e que também são usuários da linha de ônibus⁴⁶ do mesmo bairro, compreendem a origem desse nome e se conseguem associá-lo a um dos maiores eventos da história do Pará. Embora as referências que existem a Cabanagem, a aluna Cibele Sodré considera ainda pouco para um evento que, Magda Ricci, foi uma “revolução social” que resultou na morte de uma parte considerável da população amazônica - aproximadamente 30 mil mortos. Embora ainda seja tratada como um movimento eminentemente regional, ele se estendeu para além das fronteiras da Província do Grão-Pará, o que proporcionou “um sentimento comum de identidade entre povos de etnias e culturas diferentes.” (RICCI, 2007, p. 30).

Essa falta de compreensão do que representa a Cabanagem para a população paraense – problematizada pela aluna Cibele Sodré – nos remete a questões relevantes, nesse sentido. Uma delas é a construção da identidade da população paraense e de que maneira ela está relacionada a memória da Cabanagem. Não se trata de apontar se há ou não um sentimento identitário em torno desse evento, mas de destacar que não há uma única identidade cultural de um povo e que essa relação não é feita em bases fixas, sendo uma construção permeada pela história e por saberes que estão em constante transformação. (CASTELLS, 2006).

Essa visão da aluna Cibele Sodré nos leva a produção e análise de outro aluno chamado João Victor Almeida⁴⁷, quando propões o seguinte meme:

⁴⁵ Segundo informações obtidas junto a Prefeitura de Belém – consultadas na página <http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/mapas/bairros/Cabanagem.htm> e acessada no dia 06/09/22 – a Lei 7.806, de 30 de julho de 1996 reconhece a área de ocupação espontânea como um bairro, cujo nome é em homenagem à Revolução Cabana no Pará. Hoje, estima-se que este bairro tenha uma população de aproximadamente 35 mil pessoas.

⁴⁶ Existe uma linha de ônibus que faz a ligação entre o bairro da Cabanagem e centro de Belém/Pa que se chama Cabanagem-Presidente Vargas.

⁴⁷ Aluna da turma 2º ano B do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

Figura 8 - Memorial da Cabanagem



Fonte: João Victor Almeida⁴⁸, 2022.

Para João Victor Almeida, a abordagem que mais o interessou está relacionada ao processo de construção da nossa memória coletiva sobre os acontecimentos políticos relacionados ao conteúdo. Segundo ele:

Antes das aulas de história eu já tinha ouvido falar sobre Cabanagem, mas não sabia direito como tinha sido e nem o que era esse prédio que ficava lá no entroncamento. Com as nossas aulas e com as pesquisas que o professor pediu eu entendi melhor. Entendi o que essa construção tem a ver com a história do Pará e entendi também o significado de memória e memorial. A nossa memória tem relação com a nossa história e a história da nossa cidade tem a ver com a minha história mesmo que esse prédio (memorial) tenha sido construído quando eu nem era nascido. Outra coisa foi que aprendi que esse memorial aproxima pessoas que eu nem conheço porque faz parte do lugar em que nascemos e moramos e faz parte da nossa memória. (JOÃO VICTOR ALMEIDA, 2022).

A minha vivência no ensino de história e as discussões com colegas de profissão têm me apresentado uma série de questões quanto ao uso de ferramentas digitais, como a internet e as redes sociais. Há quem considere que alunos e alunas não têm maturidade suficiente para seu uso em sala de aula e há os que apontam que o uso dessas ferramentas, se feito de maneira sistematizada, pode nos proporcionar diversos benefícios pedagógicos. Esses benefícios seriam

⁴⁸ Aluna da turma 2º ano A do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

tanto para os professores, que terão disponível mais um instrumento que amplia as perspectivas de ensino; como para os discentes, que terão mais uma possibilidade de acesso a uma fonte muito rica de informação e produção de conhecimento. Isso permitiria desenvolver habilidades voltadas para a pesquisa, assim como criar condições para uma aula mais dinamizada, o que favorece a aprendizagem.

Segundo o sociólogo espanhol Manuel Castells (1999), a chamada “era da informação”, é um evento histórico que tem a mesma relevância da Revolução Industrial do século XVIII, dado sua influência em todos os campos da sociedade. As descobertas nesse campo teriam produzido um ciclo de retroalimentação, ou seja, o usuário de uma tecnologia – num primeiro momento – aprenderia por meio de sua utilização e, em seguida, passaria a configurar as redes, descobrindo novas aplicações. Castells (1999), observa que as mídias sociais são um dos subprodutos da era da informação e que, dessa forma, a partir da sua utilização – na primeira década do século XXI – os usuários viveriam um processo de transformação quando, de utilizadores, converter-se-iam em modificadores de conteúdos ao longo do tempo, possibilitando uma troca inumerável de dados entre as redes e as pessoas, produzindo impactos sociais que são refletidos em sala de aula.

Assim, a internet “possibilitou múltiplas vivências, onde a virtualização já não é sinônimo daquilo que não é real.” (CADENA, 2018, p. 31). Tendo-se um processo de aceleração temporal, uma vez que estamos submetidos, a cada dia, a um conjunto de informações imensurável, estabelecendo aquilo que foi chamado de presente contínuo, segundo o qual a maioria dos jovens não estabeleceria relações históricas com “o passado público da época em que vivem.” (HOBSBAWM, 1999, p. 13). Assim, a utilização dos memes para produzir narrativas históricas sobre a Cabanagem no Pará (1835-1840), possibilita estabelecer vínculos entre tempos diferentes. Elaborados no presente e utilizando-se de uma linguagem da sua época que é associada a uma imagem que remete ao passado, os memes podem produzir determinadas leituras que muitas vezes são impensadas pelo professor, seja pela linguagem utilizada, seja pela própria maneira como se estabelece esse elo entre presente e passado.

Considerando o chamado mundo digital como uma marca desse tempo, a pesquisadora Kristen Snyder (2007) propõe o conceito de cultura digital como um caminho para compreendermos como está estruturada a sociedade contemporânea. Para Snyder (2007), ainda que a nova geração esteja cada vez mais inserida nesse mundo, estando os jovens cada vez mais conectados, se estabelece um conflito de gerações entre a escola e o mundo *on line*. Desse modo, a internet oportuniza a esses jovens produzirem suas próprias identidades, explorando a

vida com outros jovens, permitindo que eles se utilizem da imaginação a fim de aprimorar, de maneira coletiva, questões que são do seu interesse. A escola, porém, se apresentaria, em muitas ocasiões, como um lugar desanimador, na medida em que não estabelece condições para que esses jovens se sintam motivados e atraídos.

Os jovens têm condições de se conectar e, ao mesmo tempo aprender, visto que a internet pode ser uma “ferramenta de empoderamento da juventude, já que permite que os jovens tomem controle de suas próprias relações sociais e do desenvolvimento de seu conhecimento, gerindo um currículo de seu interesse” (PESSI, 2015, p. 12), possibilitando uma prática que contribua para o desenvolvimento de uma autonomia ao longo da vida. Por esse viés, a internet já não pode mais ser concebida apenas como um mecanismo de aprendizagem em sala de aula, mas como um aspecto comportamental da sociedade que propõe, estabelece e pode alterar – especialmente entre a população mais jovem – diretrizes e valores socialmente aceitos ou não. Com efeito, a internet não é um elemento secundário no que tange à aprendizagem. Nesse ambiente, vem a ser também autora, trazendo à tona uma perspectiva de produção de saber, não somente em seu aspecto acadêmico, mas também como uma construção social.

Para Pessi (2015), vivemos socialmente naquilo que pode ser chamado de sociedade da informação, posto que consumimos diariamente conteúdo on-line, quando somos bombardeados por informações seguidamente sobre o que ocorre em diversos lugares do mundo, seja em casa, no trabalho, no shopping, numa praça, na rua ou na escola. É fundamental a noção, porém, que toda essa gama de informações recebida e a que estamos expostos, não significa que seja a mesma quantidade de informação que conseguimos, de fato, ler e compreender. À vista disso, é importante observar que não há possibilidade de consumirmos toda a quantidade de informação disponível na web, muito menos de nos aprofundarmos na sua compreensão, dado que, nem sempre o acesso a informações nos leva a produção de conhecimento. (LUCKESI, 1996).

Para Pessi (2015, p. 07), “adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informação, mas utilizando-se desta para desenvolver o novo e avançar”, isso porque “quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que o detém”. Pessi conclui a sua observação problematizando que “se mal temos tempo de nos apropriarmos de todas as informações disponíveis, o que dizer do tempo para questionar e estabelecer conexões com elas?” (PESSI, 2015, p. 07).

A partir das considerações de Pessi (2015) e em meio a tantas “verdades” que circulam como informação, não temos condições de lidar com todo o “conhecimento” em nossa volta, o que, muitas vezes, nos limita a ler frases curtas ou apenas o título de uma reportagem e, a partir disso, imaginarmos produzir algum tipo de saber. Esse comportamento se dá, essencialmente, entre os jovens, visto que estão habituados a essa circulação de informações no mundo digital de maneira tão rápida. Nesse cenário, os memes tornam-se um importante fenômeno de comunicação, sobretudo, pelo seu potencial e velocidade de alcance via internet, via redes sociais. Eles podem ser popularizados muito rapidamente e sumir em uma velocidade semelhante, através da chamada viralização que, em muitos momentos, banalizaria essa informação, “tomadas como algo com início, meio e fim em si.” (PESSI, 2015, p. 07).

Dessa maneira, enquanto fonte histórica, os memes podem também, através de compartilhamentos ser um veículo que soma para a desinformação, equívocos na interpretação, preconceitos e/ou levar a práticas intolerantes. Por isso a importância da compreensão de que os memes são construídos não apenas para fazer rir, mas que estão carregados de intencionalidades, tal qual toda e qualquer narrativa histórica. Essas considerações nos permitem pensar os memes como ferramentas de desconstrução de determinadas ideias que, de certa forma, são naturalizadas.

Nessa conjuntura e considerando essa produção imagética e suas intencionalidades, o aluno Carlos Eduardo Vilhena⁴⁹ nos propõe o meme a seguir:

Figura 9 - As mulheres na Cabanagem



Fonte: Carlos Eduardo Vilhena, 2022

⁴⁹ Aluna da turma 2º ano B do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

Para o autor do meme acima, “naquele tempo as mulheres foram importantes na Cabanagem, porque eram elas que levavam informações e comida para o bando revoltado, mas não só por isso.” (CARLOS EDUARDO VILHENA, 2022). E segue dizendo no texto construído para justificar a produção do meme:

eu nunca tinha ouvido falar de mulheres na história dessa época da Cabanagem. Na verdade, eu acho que a gente conhece muito pouco dessa época porque na escola a gente não estuda muito e acho que quase não tem filmes ou outras coisas sobre os cabanos. Até na internet não é muito fácil achar coisas sobre isso e das mulheres é mais difícil ainda. Nas pesquisas que fizemos foi difícil encontrar. Mas gostei de saber dessas mulheres e não só dos homens na Cabanagem. (CARLOS EDUARDO VILHENA, 2022)

O aluno deixa claro a dificuldade de informações, mesmo em “tempos de internet”, sobre a participação das mulheres na história da Cabanagem, demonstrando uma certa surpresa com as informações pesquisadas e discutidas nas aulas de História. Essa visão do discente nos conduz aos apontamentos de Eliana Ramos (2003), quanto à atuação feminina no Movimento Cabano. A autora considera que a historiografia reserva um espaço muito pequeno às mulheres na Cabanagem, sendo tratada como “um processo de construção social e política somente da ação de homens” (RAMOS, 2003, p. 01), embora elas tenham uma participação efetiva e bastante relevante nesse evento. Dessa forma, a autora afirma que em tempos de guerra, o “homem atua na linha de frente, na batalha; a mulher na retaguarda, desenvolvendo ações imprescindíveis para o sucesso dos empedernidos combates (...) assumia os papéis de mantenedora e provedora da família, além de papéis como o de espiã.” (RAMOS, 2003, p. 01). No dizer de Eliana Ramos (2003), muitas mulheres estabeleceram posicionamento político diante da conjuntura em que estavam envolvidas e isso deve ser discutido em sala de aula, a fim de romper com visões que tendem a apagar sua importância na história regional.

Ao professor, dessa forma, cabe refletir, por um lado, sobre a capacidade de informações que alunos e alunas conseguem mobilizar e, por outro, em que condições eles voltam seus olhares ao passado de tal forma que seja possível compreender de que maneira são construídos seus posicionamentos fundamentados no questionamento do presente e do futuro. É nessa dimensão que Joan Pagès (2010) considera que ao contextualizar uma determinada situação, estabelecendo uma projeção de futuro, os discentes o fariam tratando a consciência histórica como a consciência temporal, como se não houvesse relação entre passado, presente e futuro, o que traz, ainda mais, profundos desafios e uma necessidade de interação do professor de história.

O dever do historiador já não é mais o da reconstrução da disciplina História, como foi no período entre as duas guerras, mas de compreender que, seja pela memória, seja pela ficção, o monopólio do passado já não pertence aos historiadores (CHARTIER, 1988). O conhecimento produzido por eles sobre o passado vem a ser uma das possibilidades que a sociedade tem de se relacionar com esse passado, já que tanto a memória – coletiva ou individual – ou parte das obras de ficção também podem evocar o passado, em alguns momentos, de forma mais abrangente que a proposta pelos livros de história, sem deixar de considerar, com isso, a capacidade que possui a História de produzir ciência, já que esta tem “a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam controlar operações destinadas à produção de objetos determinados” (CERTEAU, 1982, p. 66), sendo essas operações que garantem confiabilidade àquilo que o passado representa historicamente.

O fato de professor dominar um determinado conteúdo ou uma diversidade de temas não é garantia de construção de conhecimento histórico e tão pouco, de aprendizagem por parte de alunos e alunas, muito embora, seja uma condição importante para uma aula de história. É difícil imaginar que um professor possa ensinar sem que tenha o domínio daquilo que será ensinado, mas, da mesma forma, não se pode deixar de considerar que a aprendizagem deverá ser menos significativa se forem subestimados “os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem.” (CAIMI, 2007, p. 21).

É partindo dessas considerações que não se pode criar verdadeiras barreiras entre o mundo de significações de jovens e adolescentes, a partir de suas múltiplas vivências, e o mundo onde se destacam personagens que podem parecer estranhos, que envolvem complexos eventos e conceitos propostos em muitos livros didáticos de história, o que não favorece a produção de saberes. (CAIMI, 2007). Esses mundos dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras podem ser aproximados através da linguagem dos memes. Ao se discutir o evento Cabanagem no Pará entre 1835 e 1840, criam-se condições para que sejam percebidas a dimensão do movimento cabano como um evento que favoreça uma aproximação maior da história regional. Essa dimensão permite levar ao entendimento desse evento como um dos maiores da história brasileira e fruto de profundos descontentamentos de camadas populares da sociedade paraense, dadas as condições “de opressão e exploração que lhes havia sido imposta pela colonização portuguesa no Norte do Brasil.” (ALVES, 2020, p. 71).

A complexidade que permeia a história da Cabanagem no Pará pode ser discutida em sala de aula de maneira que se leve em conta o universo dos discentes – mediada pelo professor

– em um esforço conjunto de construir novos olhares para a história regional, sem que para isso se abandone a seriedade do rigor intelectual. Ao contrário, utilizar parte do universo de alunos e alunas, através das linguagens dos memes para refletir sobre a Cabanagem pode significar uma experiência de construção e apropriação de conhecimentos históricos – onde os discentes encontrem espaço para elaborar seus próprios argumentos – que possibilite uma aprendizagem mais significativa, de tal forma que a História não seja limitada a uma sucessão de eventos, datas ou a importância de grandes personagens.

5. 3 Memes e Cabanagem: um livreto como possibilidade no ensino de história regional

Uma História escolar vista como "pedagogia do cidadão" persiste nos currículos do século XXI como um relevante recurso de formação para o exercício da democracia. Ainda assim, há um claro embate com as tendências emergentes de uma educação tecnicista, que tem como foco principal formar "o cidadão do mundo capitalista global", sujeito a novas formas de individualismo e estando submetido aos ritmos do mundo digital (Crary, 2014). Pesquisas sobre a História nas instituições de ensino do Brasil⁵⁰ mostram que essa matéria enfrentou desafios parecidos com os enfrentados pelos países europeus, ainda que sob circunstâncias bastante específicas, devido às questões oriundas de uma política educacional intrincada que mantém a sociedade brasileira em constante luta por uma educação que possa alcançar, de fato, todas as crianças e adolescentes do país.

Essas disputas também acontecem no ambiente escolar, onde comunidades de indivíduos competem e colaboram, estabelecem suas fronteiras epistemológicas e atribuem uma identidade específica às suas respectivas matérias ou campos de estudo. (BITTENCOURT, 2018). É pensando nessas disputas que considero fundamental propor novos recursos que possam contribuir para aprimorar as aulas de História, permitindo ao docente aplicar o conteúdo curricular de forma mais eficaz e proporcionar aos alunos uma compreensão mais aprofundada dos temas abordados em sala de aula, de maneira que essas aulas se tornem mais significativas, considerando o que eles e elas, efetivamente, pensam e permitindo que esse pensamento seja expressado a partir do uso de uma linguagem própria da sua geração.

Segundo Souza (2007, p. 111), "um recurso didático é qualquer material usado para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser ensinado pelo

⁵⁰ As pesquisas sobre história do ensino de História têm ampliado muito conforme balanços apresentados em eventos da área de ensino: Encontro Nacional do Ensino de História (ENPEH), Perspectivas do Ensino de História e GT de Ensino de História da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH Brasil e regionais).

professor aos seus estudantes". Portanto, os recursos didáticos abrangem uma variedade de ferramentas pedagógicas que os docentes podem empregar para aprimorar sua aula, incluindo livros, vídeos, paródias, imagens, entre outros. Já para Costoldi e Polinarski (2009, p. 2), "os recursos pedagógicos desempenham um papel crucial no progresso cognitivo do estudante". Eles possibilitam o aprimoramento da capacidade de observação do estudante, ajudando-o (a) numa melhor compreensão do conteúdo proposto. Isso leva a um aprendizado mais significativo, onde o aluno pode utilizar os conhecimentos obtidos em diversas situações cotidianas. É nessa perspectiva de valorização de uma História pensada e levando em conta as diversas realidades de alunos e alunas, que proponho a construção coletiva de um livreto que discorra sobre o evento Cabanagem no Pará, entre os anos de 1835 e 1840. Essa produção se dará a partir dos usos do gênero textual meme, como uma expressão de um olhar ao passado a partir dos seus múltiplos significados e vivências do presente. Vislumbra-se, com isso, uma possibilidade de produção de conhecimento histórico elaborado no espaço escolar não somente pelo professor, mas tendo como ponto de partida o cotidiano de alunos e alunas, trabalhando metodologicamente essas experiências e promovendo condições de avaliação e de posicionamento diante do mundo.

Para Procópio e Souza (2009, p.139):

Os recursos visuais, que não só abrangem, mas também conferem grande importância aos aspectos gráficos, como o negrito, o sublinhado, o itálico, os tamanhos e tipos diferentes de fontes, assim como a inclusão de outros aspectos visuais a uma página impressa, como uma fotografia, diagramas, gráficos, barras, linhas, caixas, ilustrações, tabelas, elementos gráficos e cores, passam a ser cada vez mais utilizados nos meios de comunicação, entretenimento e ensino, fruto de uma necessidade que a sociedade moderna tem de absorver a informação com mais agilidade e rapidez. Consequentemente, os recursos visuais não são mais entendidos meramente como ilustrações de apoio ao texto escrito, mas como uma mensagem independente, organizada e estruturada. Torna-se pertinente definir recursos didáticos visuais como transmissores completos de conteúdo e não como meras gravuras e/ou imagens complementares na transmissão do assunto dos recursos visuais escritos.

Quanto a essa utilização de recursos visuais, a visita ao Museu de Memes, vinculado a Universidade Federal Fluminense, trouxe diversas possibilidades de trabalhar o ensino de História a partir do uso de metodologias ativas com o emprego de memes, proponho o acesso ao museu, que possui exposição virtual permanente e uma exposição física na Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação do Professor Viktor Chagas, que promove variadas possibilidades de trabalhos com acervos e exposições. Ali são propostos importantes debates

em torno da construção e propagação dos memes como um produto cultural de relevância midiática da contemporaneidade, buscando demonstrar que esse gênero textual é pensado por pesquisadores como um objeto científico que suscita importantes debates em torno de sua utilização.

O Museu de Memes, vinculado à Universidade Federal Fluminense, visa manter uma plataforma responsável e segura que produz e ajuda a produzir conhecimentos que podem ser utilizados em sala de aula como uma ferramenta que proporcione a aproximação de docentes desse universo cibernético de alunos e alunas. Desse modo,

A utilização desse site em sala de aula também irá propiciar uma interação direta com um museu, onde eles não precisam, necessariamente, visitar de forma presencial, mostrando que a interação virtual também gera conhecimento. O Professor pode se utilizar disso para ensinar como funciona um museu, qual seu objetivo, como é formado seu acervo, e isso pode gerar nos alunos um interesse maior sobre o assunto e dá ao professor a oportunidade de mostrar algo que muitas vezes está longe da realidade da maioria dos alunos. (SZLACHTA JUNIOR, p. 34, 2019).

Portanto, as visitas virtuais ao Museu de Memes permitiram uma maior compreensão de que os memes se adequam perfeitamente ao conceito de recurso visual, atuando como ferramentas pedagógicas que facilitam a compreensão do estudante sobre o tema tratado. Eles podem ser vistos como um recurso didático visual, pois permitem a transmissão do conteúdo curricular a ser abordado, proporcionando aos estudantes uma maior habilidade de observação e interpretação do tema, o que resulta em um aprendizado mais revelador. De certa maneira, alunos e alunas podem aplicar o conhecimento obtido em outras circunstâncias do dia a dia, o que é o objetivo de um meme, tornando-se replicadores de cultura. Nessa direção, a aluna Laena Rabelo⁵¹ propôs o seguinte meme:

Figura 10 - Aprender História Regional

⁵¹ Aluna da turma 2º ano A do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.



Fonte: Laena Ribeiro, 2023.

A aluna Laena Ribeiro ainda justifica o meme da seguinte forma:

nas escolas que já estudei pouco vi sobre história do Pará ou história regional. Foi bom realizar essa tarefa com os memes e pensei bastante no que poderia fazer, aí lembrei da primeira pergunta do professor antes de iniciar a tarefa que foi o que nós conhecíamos sobre a nossa história, sobre a história regional. (LAENA RIBEIRO, 2023).

Por esses motivos e por enxergar nos memes um grande potencial para o aprendizado de significado histórico, incentivei os discentes de três turmas do segundo ano da Escola Estadual de Ensino Médio Pitágoras a se envolverem no trabalho com essa linguagem midiática, criando espaços para narrativas históricas que ultrapassam os muros da escola e que se conectam diretamente com a identidade dos jovens. O objetivo era fomentar e ampliar o debate, em pelo menos parte dessa comunidade escolar, tendo como ponto de partida o argumento de que os memes, além de serem divertidos, poderiam ser ferramentas importantes para estimular o debate, a negociação e a complexidade na atribuição de significado à noção de história que os estudantes carregam, o que viria ser desafiador, considerando a cultura escolar presente nesta instituição.

Um dos resultados desse trabalho é a construção, de forma coletiva – e com base em nossas experiências com as aulas-oficina – de um livreto que reúna parte significativa da produção imagética, utilizando-se do gênero textual meme e tendo como referência a Cabanagem no Pará, entre 1835 e 1840, de maneira que se revise esse evento, fundamentado na elaboração de visões dessa história que possam ir além dos modelos de aula onde o professor ensina e o aluno aprende. A proposta é que alunos e alunas sejam também construtores e construtoras desse conhecimento histórico, estimulando a imaginação e a aprendizagem históricas, a partir da leitura das múltiplas narrativas que estão contidas em um meme de internet, tornando as aulas

mais atrativas. Assim, nesse item do capítulo, apresento parte da produção imagética que constará no livreto intitulado “*Hashtag Cabanagem no Pará: memes e narrativas do cotidiano*”.

É dentro dessa conjuntura que o aluno José Maciel Neto⁵² usa de sua criatividade para mobilizar o passado e pensar no evento Cabanagem, considerando suas experiências cotidianas.

Figura 11 - Cabanagem é um ônibus



Fonte: José Maciel Neto, 2023.

Há uma expectativa que esse livreto contribua para despertar maior interesse de outras pessoas pelo tema e, ao mesmo tempo, divulgar elementos da história regional. Num primeiro momento, esse livreto será divulgado nos perfis das redes sociais da Escola Pitágoras.

Como já mencionado, a escolha do evento Cabanagem no Pará (1835-1840) como tema para a produção dos memes históricos, está diretamente vinculada às observações feitas por mim, ao longo de minha prática docente. Isso me fez perceber o distanciamento da história regional em sala de aula, por um lado; e, por outro, as múltiplas possibilidades de aprendizagem que esse evento permite. Assim, produção desse material terá como referência duas etapas importantes: a primeira, refere-se a discussão sobre as atuais demandas do ensino de História quanto a necessidade de levar para dentro da sala de aula elementos da história regional, problematizando a importância de um passado que emerge a todo instante, em cada esquina, no próprio bairro ou dentro da escola e não nos damos conta disso; a segunda, parte da

⁵² Aluno da turma 2º ano A do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

possibilidade de fazer uso metodológico do gênero textual meme como linguagem usual em todos os espaços do cotidiano, fazendo dele uma ferramenta importante para pensar a história regional com outro olhar e ao mesmo tempo despertar a necessidade de se apropriar dessa história, seja pelo aspecto intelectual, seja como forma de refletir sobre os usos do passado e de que forma podemos projetar o futuro, a partir de nossas experiências do presente.

Ao tecer comentários sobre metodologia de ensino com temas históricos, Katia Abud afirma que:

Os conteúdos dependem, em grande parte, de como são apresentados àqueles que deverão aprendê-los. Por isso a metodologia não pode ser desprezada pelo professor. Relacionados profundamente ao próprio conteúdo, os métodos de ensino interferem na aprendizagem e se apresentam como instrumentos em formatos diferenciados: música popular, audiovisual, performance, história em quadrinhos. A importância de tais instrumentos para o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno justifica a presença deles [...], demonstrando que os modos de ensinar se integram aos conteúdos ensinados e, juntos, e constrói o conhecimento. (ABUD, 2013, p. 11).

Neste relevante excerto, é oportuno enfatizar duas afirmações que nos orientarão na elaboração desse livreto, como recurso pedagógico de aprendizado. A primeira, diz respeito à forma como os conteúdos devem ser apresentados aos alunos, o que requer uma reflexão sobre a conexão com a realidade dos estudantes, o que acabou sendo um componente chave para a escolha do tema Cabanagem no Pará e a maneira como foi abordado. Os conteúdos históricos não são apenas historiográficos. Resultam do trabalho intensivo do pesquisador sobre fragmentos de vivências humanas, utilizando recursos que nos permitem transitar pelo tempo: a memória. A segunda, é que com base nos conteúdos históricos, a interação entre ensino e aprendizagem acontece em sala de aula, tendo o passado como pano de fundo e o presente como ponto de interrogação. Os dois, passado e presente, não se separam, pois estão interligados, principalmente, por resquícios que mantêm o passado vivo. É nessa dimensão que o aluno Giovanni Pereira⁵³, apresentou o meme a seguir.

Figura 12 - Governo protegendo cidadãos e cidadãs hoje e no passado

⁵³ Aluno da turma 2º ano C, do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.



Fonte: Giovanni Pereira⁵⁴, 2023.

os governos deveriam cuidar da população, mas não vejo bem isso. Hoje vejo pessoas morrendo e os políticos do nosso país não ligam muito. Foi assim na pandemia, porque o governo deveria proteger nosso povo, mas falava mal da vacina e deixou de aplicar as vacinas para evitar mortes. Eu vejo que na época da Cabanagem também houve muitas mortes também porque os governos não cuidaram do povo daquela época. Se a população de indígenas, escravos e até gente de dinheiro brigou nesse movimento, foi porque muita coisa estava errada, principalmente para os mais pobres que tinham condições de vida muito ruins, assim como foi agora no tempo da pandemia. Eu entendi que são coisas diferentes, mas também como coisas um pouco parecidas, porque são mortes que poderiam ser evitadas. (GIOVANNI PEREIRA, 2023).

A leitura de Giovanni Pereira, aluno do segundo ano C, manhã, possibilita pensar o passado não como algo isolado de nossas experiências, mas com um olhar a partir de vivências do presente, onde é possível estabelecer vínculos, e que organizados metodologicamente nos permitem refletir sobre as possibilidades de ensino de História, considerando os usos de linguagens que fazem parte da realidade dos discentes e buscando viabilizar para que alunos

⁵⁴ Aluno da turma 2º ano C, do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

e alunas abram “novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” (CERRI, 2010, p. 270), criando identidades para refletir sobre si e sobre o outro.

A História como narrativa sobre o passado é formada por fragmentos das vivências humanas. Na sua obra, Jenkins (2007) descreve uma História que engloba epistemologia, metodologia e ideologia. Esses três elementos não se separam na construção do saber histórico. Porque, ao discutir uma possível vulnerabilidade epistemológica na História, Jenkins esclarece que isso ocorre devido a três elementos: inicialmente, porque não temos a capacidade de cobrir todas as ocorrências históricas; em segundo lugar, porque não conseguimos descrever um evento exatamente como ocorreu (visto que não lidamos com exatidão, mas com subjetividades); em terceiro lugar, porque somos orientados por uma voz que nos precede, isto é, temos fundamentos ideológicos estabelecidos historicamente e culturalmente.

O debate proposto por Jenkins (2007), se relaciona ao que a aluna Fernanda Gomes, após algumas discussões bastante produtivas em sala de aula, apresenta como meme.

Figura 13 - Vida difícil hoje e na época da Cabanagem



Fonte: Fernanda Miranda Gomes⁵⁵, 2023

Dessa forma, aponta que

Durante as aulas prestei bastante atenção nas coisas que o professor disse sobre a Cabanagem e pesquisei algumas coisas para produzir esse meme. No começo achei que não fosse conseguir fazer, mas depois compreendi que a

⁵⁵ Aluno da turma 2º ano C, do ensino médio, turno manhã, da E.E.E.M. Pitágoras.

realidade daquela época era um pouco parecida com muitas coisas que existem hoje ainda. Não é a mesma coisa, mas os cabanos lutavam por condições de vida melhores e a forma de luta é diferente de hoje. Naquela época não deve ter sido difícil para os cabanos entenderem que deveriam lutar por uma vida melhor. Os indígenas lutaram na Cabanagem porque precisavam defender suas terras junto com outras pessoas pobres e mais outras pessoas que tinham mais interesses. Acho que hoje é até mais difícil as pessoas lutarem por seus direitos como deveriam. Mas “qualquer pessoa” desmaiaria se soubesse como era a vida da população daquela época. Tudo era muito difícil e por isso foi preciso existir a Cabanagem. Pena que não tem o reconhecimento da população como eu acho que deveria. (FERNANDA GOMES, 2023).

Em tom de piada a aluna elabora um meme sobre a Cabanagem, mas justifica sua visão sobre esse evento considerando as condições socialmente precárias, sobretudo, da população mais pobre da Província do Grão Pará à época do Movimento Cabano e deixa claro determinados posicionamentos políticos em torno da questão. Portanto, são discursos que, ao se referirem de forma crítica às ações humanas, adquirem caráter histórico.

Os memes também são reconhecidos pela sua criatividade, portanto, um meme histórico, ao abordar assuntos ligados ao passado vivo, deve combinar elementos de um acontecimento histórico com elementos contemporâneos de maneira satírica. Eles podem aparecer como imagens, bordões, áudios, vídeos, gifs, figurinhas do WhatsApp, entre outros formatos. (CHAGAS, 2018).

Figura 14 - Tedoidé...só traição essa Cabanagem, mano

Cabanos: Félix jamais faria isso! Jamais nos trairia

Félix Malcher: Claro, claro.



Fonte: Felipe Emanuel Cordeiro, 2023.

Eu tive dificuldade de entender no início essa história, até achei um pouco chato, mas só no começo (kkkkk). Uma coisa me chamou atenção...é que percebi que na história da Cabanagem havia vários grupos lutando. No

começo pensava que eram somente pobres que moravam em cabanas, só que depois eu vi que tinham pessoas ricas também, que tinham até fazendeiros. Achei muito estranho. Mas era difícil entender como fazendeiros poderiam lutar junto com escravos, daí acho que por isso tinham as traições que também ajudaram a acabar com o movimento, porque pensando hoje não acho que quem tem muito dinheiro, vá defender as pessoas mais pobres ou lutar por elas. Depois eu compreendi por que essas pessoas diferentes estavam unidas nessa luta. (FELIPE CORDEIRO, 2022)

Essa análise nos remete a José Alves de Souza Júnior (2022) que reforça a tese de que havia mais de uma Cabanagem dentro de uma só. A inquietação do aluno Felipe Cordeiro, se vincula a ideia de que

os interesses dos segmentos do grande contingente de ‘despossuídos’ que participaram do movimento, e que foram responsáveis pela sua radicalização, chocaram com as das lideranças político-partidárias que estiveram à frente dos cabanos, constituídas por proprietários de terras e escravos para quem a mudança da estrutura econômica e social mantida no Pará após a adesão a independência não fazia parte dos planos. (SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 73).

Ao iniciar o trabalho em sala de aula com o objetivo de discutir o tema Cabanagem (1835-1840) utilizando-se a linguagem dos memes, tive o cuidado de explicar passo-a-passo as razões daquelas aulas, vinculadas ao mestrado do ProfHistória, e de que maneira aquele momento poderia ser importante para projetarmos novos modelos de uma aula de história, onde alunos e alunas tivessem a possibilidade de estudar a partir daquilo que eles consideravam importante para um aprendizado mais significativo, não deixando em segundo plano ou silenciando suas experiências cotidianas. Ao contrário, essas experiências seriam fundamentais para uma construção coletiva de saber histórico. Num primeiro instante, saltou aos olhos que os discentes perceberam algo diferente naquele momento, pairando um ar de curiosidade o que, em minha avaliação, já era algo de muita relevância e, ao mesmo tempo, deixava claro a sede por algo novo e o quanto que o modelo daquela aula de História parecia desgastado, enfadonho. Essas impressões foram confirmadas na medida em que as aulas foram transcorrendo, o que já tomei como positivo, posto que era uma primeira constatação.

Esse foi um dos primeiros passos nessa trajetória para chegarmos à construção dessa ideia de um livreto que reunisse parte da produção intelectual de alunos e alunas, que se aproximaram mais da história regional do estado Pará, através das discussões e criações de memes que tratassem do Movimento Cabano não com um olhar ao passado de maneira isolada, mas fazendo conexões com suas experiências do presente. Para além disso, essa produção de memes históricos é fruto de expressões ideológicas, de experiências individuais e coletivas, de construções históricas que não são notadas numa aula tradicional de história.

Importante, assim, enfatizar que o processo de aprendizado ultrapassa a mera transmissão de matérias escolares. Para que a educação seja verdadeiramente relevante, é crucial que o saber diário dos estudantes seja contextualizado, de tal forma, que os conhecimentos adquiridos no convívio familiar, nas interações sociais e nas vivências cotidianas, atuem como alicerce para a aquisição de novos saberes e auxiliem no desenvolvimento completo dos discentes. Ao levar em conta o conhecimento do dia a dia, o educador vê o estudante como um participante ativo no desenvolvimento da aprendizagem. Cada aluno e aluna entra na sala de aula com uma bagagem cultural única, formada por valores, tradições, linguagens e vivências acumuladas ao longo da vida e negar essa bagagem é negar um componente da identidade do estudante. Em contrapartida, a aceitação desses conhecimentos favorece a inclusão, o apreço pela diversidade e o aumento da autoconfiança, além de facilitar a compreensão dos conteúdos escolares. Conceitos abstratos, muitas vezes distantes da realidade dos discentes, tornam-se mais claros quando são aproximados do mundo em que eles e elas vivem, passando a fazer sentido e sendo um elemento motivador para refletir sobre uma determinada realidade, estabelecendo as bases que permitam agir de forma consciente diante do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e as relações de ensino e aprendizagem não são elementos à parte de todas as transformações que o Brasil tem vivenciado ao longo das últimas décadas. Nesse processo, o ensino de História tem se apresentado na educação básica de forma que parece estar desvinculado do cotidiano dos estudantes. Visto que, não raro os materiais aos quais os alunos de escolas públicas, especialmente, têm acesso, privilegiam uma História que se mostra distante da realidade de muitos discentes que estão em sala de aula, sobretudo no que tange à história regional. (MOREIRA, 2017).

A produção e o ensino da história regional, de acordo com José D'Assunção Barros (2010), deve dispensar atenção especial às fontes regionais a partir de uma abordagem que se volta para um espaço que não se vincula, obrigatoriamente, a um recorte administrativo ou geográfico, mas à uma análise antropológica ou “um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico que irá examinar” (BARROS, 2010, p. 132). Nesse sentido, é importante perceber de que maneira um determinado evento histórico regional está inserido dentro de um contexto sociopolítico e qual o sentido que isso tem para os discentes, não só dentro do espaço escolar, mas fora dele, na sua vida cotidiana. Ou seja, não bastava apenas ensinar a história da Cabanagem no Pará, entre os anos de 1835-1840, mas buscar compreender de que maneira esse conteúdo está inserido na vida dos estudantes e de que forma eles se veem dentro desse contexto, isto é, qual o sentido de estudar um evento histórico dessa magnitude. A relevância do ProffHistória, nesse sentido, foi o que possibilitou lançar essas questões para a temática, mas principalmente me orientou para observar a minha prática pedagógica e a proposição de atividades e recursos nos quais os alunos possam se perceber como sujeitos históricos e as percepções da história no tempo presente.

É fundamental discutir em sala de aula questões ligadas à visão historiográfica que trata da relevância de se debater elementos da história regional, uma vez que os livros didáticos – como principal ferramenta de trabalho nas escolas públicas do Pará – tendem a privilegiar apenas um tipo de conhecimento histórico, universalizado em tópicos de História Geral e do Brasil, frequentemente sem relevância para os estudantes, “uma história que está alheia ao seu tempo presente, às suas vivências, às suas expectativas e aspirações” (FERNANDES, 1995, p. 4).

Isso torna o aprendizado algo monótono e sem emoção, negando a ideia de que história é vida, como destaca José Ricardo Oriá Fernandes (1995, p. 03), “hoje, todos nós sabemos que

a finalidade básica do ensino de história na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica”, ou seja, para o autor o ensino é para que o aluno “pratique um exercício de reflexão crítica que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola”. Essa afirmação foi uma percepção que me acompanhou durante as atividades com os alunos, nas orientações da aula-oficina e na própria observação sobre a minha prática pedagógica. Isso tudo, ainda nas palavras de Fernandes, me fez perceber que de fato, “afinal de contas, a história produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e nos parece fundamental para a vida do homem – indivíduo eminentemente histórico. (Fernandes, 1995, p. 03).

Considerando as afirmações de Fernandes (1995), esse trabalho buscou uma alternativa na maneira de produzir conhecimento histórico na educação básica, numa perspectiva de afastamento de uma História que foca na tradicional narrativa de um passado sem relevância para a maioria dos indivíduos do presente. Em vez disso, procurei privilegiar uma perspectiva histórica, onde o objeto de estudo se tornasse dinâmico, questionador e mais próximo, seja do professor, seja do próprio discente da escola Pitágoras. Dessa forma, ao tratar do Movimento Cabano no Pará em sala de aula, através do uso da linguagem dos memes, estabeleceu-se condições para que alunos e alunas desenvolvessem, a partir de suas experiências e observações uma visão crítica do mundo em que vivem, o que, em última análise, pode provocar mudanças na sociedade em que estão inseridos. É inequívoco que a História Regional não deve ser vista como uma dimensão historiográfica isolada. Ela necessita, assim como qualquer outra abordagem, de uma análise interdisciplinar com a Geografia, Sociologia e Antropologia, entre outras ciências. Além disso, não podemos tratar no ambiente escolar de assuntos ligados à regionalidade, sem estabelecer uma conexão com uma visão macro do contexto em que esses temas estão inseridos, mantendo, contudo, suas especificidades.

Evidentemente que o interesse do público escolar e geral quanto ao estudo da História Regional não é algo que ocorrerá de maneira imediata, visto ser um processo que depende de diversas instâncias, sendo, por exemplo, necessárias alterações estruturais nos currículos escolares que privilegiem essa abordagem. Além disso, é necessário que as entidades governamentais fomentem a produção de livros didáticos, bem como outros materiais didáticos de qualidade com enfoque regional e local, mantendo sempre em mente um contexto mais abrangente dos tópicos propostos em relação à História Geral e do Brasil.

Além disso, é crucial que o professor de História tenha formação suficiente para ampliar a inclusão de temas relacionados à História Regional e que existam condições de promover

inovações metodológicas, como professor-pesquisador. Essas inovações, por sua vez, devem promover aulas de História mais atrativas, possibilitando aos estudantes uma compreensão maior de que sua própria existência já é um vasto registro histórico e que a construção do saber histórico não é facultada apenas aos discentes, mas que é fruto de um processo coletivo de troca de experiências. Acredito que foi essa percepção o vetor que direcionou as atividades da aula-oficina, mas principalmente, mais inquietou os alunos ao serem chamados para expressar as suas compreensões sobre um conteúdo tão presente em seu cotidiano como é o movimento da Cabanagem.

Com esse intuito, foi necessário que a abordagem da Cabanagem no Pará, sob a ótica dos memes, fosse realizada não somente a partir da visão do professor, mas considerando que os discentes poderiam, efetivamente, participar dessa construção tendo como ponto de partida suas próprias experiências e sua capacidade de elaboração de saber histórico. Assim, a produção de memes, como um gênero textual, proporcionou repensar a história regional de forma que ela não fosse algo presente somente nos livros escritos por pessoas que não se tem a menor noção de quem sejam elas, mas uma maneira também de inserir suas impressões, sentindo-se parte desse processo não só de compreensão da história, como parte da historiografia propõe, mas de compreensão da forma como esse evento pode estar presente na sua rua, na sua escola, na sua comunidade.

Essa compreensão, segundo Cerri (2001), é fundamental no sentido de forjar, a partir da memória, uma identidade individual e coletiva, que nos possibilite agir diante do mundo de forma consciente, levando em conta, para isso, nossas origens e os grupos aos quais fazemos parte. Esse processo de consciência histórica só é possível quando se atribui sentido ao tempo, mas não somente ao passado, visto que permite uma projeção de futuro a partir de nossas ações no tempo presente.

Nessa perspectiva, penso que ao tratarmos do ensino de História Regional, isso pode ser feito no sentido de que esse ensino possa contribuir para o processo de formação identitária que aponte na direção do autorreconhecimento de alunos e alunas como agentes transformadores de sua própria realidade. Possibilitar que eles e elas percebam que as suas vidas e tudo o que gira em volta, portanto, suas múltiplas realidades, não são resultados apenas do mundo do qual são contemporâneos. Para tanto, é importante esse olhar ao passado não como algo isolado, exatamente, ou como algo que já não existe mais, mas como um elemento importante para a compreensão desse presente e que permita – tendo suas experiências como um elemento

fundamental – fazer projeções de futuro, onde ocupem a posição de agentes sociais ativos de transformação, efetivamente.

Segundo Gonçalves (2007), os vínculos identitários e o sentimento de pertencimento são construídos sob a égide da história regional. Isso nos permite ampliar a compreensão da vida cotidiana e como ela está intrinsicamente vinculada as múltiplas realidades. Além de refletir, essencialmente, como estamos inseridos nesse contexto ou como isso nos permite pensar na construção de novos mundos. Urge, então, a necessidade da construção de um currículo de História que amplie o acesso e valorização da História Regional, que incentive uma produção didática menos globalizante e que “dê eco” às vozes regionais na elaboração de um conhecimento histórico mais significativo e mais próximo da realidade de quem vivencia, especialmente, a escola pública na educação básica, cotidianamente.

Os memes são resultados das mudanças significativas dos processos comunicativos, ou seja, os memes também transformaram a maneira como nos comunicamos. Há duas décadas, por exemplo, não seria possível compartilhar um meme no Facebook. A configuração do ciberespaço, que permite relações horizontais e descentralizadas e a configuração dos algoritmos, condicionam as relações que desenvolvemos nas redes sociais. Todo esse contexto contemporâneo, de comunicações rápidas e efêmeras, forjaram o sucesso dos memes. É um movimento constante, como se fosse o trânsito das grandes cidades nas suas idas e vindas, e que ajuda a entender por que eles se tornaram uma linguagem tão presente na vida dos brasileiros, em especial entre os jovens.

Trata-se de um processo de mudança mútua na forma como nos comunicamos, visto que os memes mudam e são mudados. Então, devemos inserir os memes num contexto mais abrangente, refletindo o que está ocorrendo no mundo e na sociedade. As redes de transmissão hierárquicas que moldaram o século XX, como a televisão e o rádio, estão sendo substituídas por redes descentralizadas, o que permite que um número muito maior de agentes participem de uma determinada discussão, o que favorece a propagação em larga escala dos memes que, embora carregados de humor, ironia, paródias, são mecanismos que transportam maneiras como seus elaboradores e divulgadores se posicionam diante de determinadas questões, sejam elas políticas, religiosas, esportivas, comportamentais, portanto, questões históricas.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. **Manter e renovar o ensino de História**. Prefácio. In: SILVA, M. (Org.). **História: Que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013, p. 9-12.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **Fazer defeitos nas memórias**: para que servem o ensino e a escrita da história. In: GONÇALVES, Marcia de A; ROCHA, Helenice (et all) (Org.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia na escola**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf> : Acesso em 01/09/20.

ARRUDA, E. P. **Aprender história com jogos digitais em rede**: possibilidades e desafios para os professores. In: MAGALHÃES, M. et al. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luís Fernando. **A teoria da História de Jörn Rüsen entre a modernidade e pós-modernidade**: uma contribuição à didática da história. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 132 e ss. Citações pp. 152-153.

BEHREN, Hilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T. Masetto. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas – SP: Papirus. 2000.
https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA?auto=download Acessado em: 25/08/20.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRICEÑO, Diana. **“Los problemas que plantea la escritura de textos de Historia regional”**. In *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41/2 – 10 de enero de 2007.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Geração Homo Zappiens na escola**: os novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo (et all) (Org.) *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CAIMI, Flávia Eloísa. **História Escolar e memória coletiva**: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (Org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história?** *História & Ensino*, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 01/10/20.

CAMARÁ, Sérgio Antônio; BENÍCIO, Milla. **História digital**: entre as promessas e armadilhas da sociedade informacional. *Revista Observatório*. Palmas, vol. 3, n. 4, p. 38-56, agosto 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTRO, Elianice Silva; NETO, Joaquim José Soares. **A Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio brasileiro**: o contexto de transição e as condições de implementação nas escolas brasileiras. In: Os desafios do ensino médio. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 85-100.

CERRI, Luís Fernando. **Cartografias Temporais: Metodologias de Pesquisa da Consciência Histórica**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr. 2011.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2001.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. **Os objetivos do ensino de história**. Londrina. 1999. p. 137-146. Disponível em <<<https://www.researchgate.net/publication/276233088>>> Acesso em 22 de junho de 2018.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional. Vol. 6. nº 2. p. 93-112. UEPG. 2001.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**; tradução de Maria de. Lourdes Menezes ;*revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAGAS, V. Entre criadores e criaturas: uma análise sobre a relação entre memes de internet e propriedade intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Intercom, 2018.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2001.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para a História Local**. Recife: ANPUH, 1995.

FERREIRA, Eliana Ramos. **Guerra sem fim: mulheres na trilha do direito à terra e ao destino dos filhos (Pará – 1835-1860)**. 2010. 285 f. Tese Doutorado em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019 (verbetes: Conhecimento Histórico Escolar, Competência Histórica, Cultura Histórica, Didática da História, Narrativa Histórica).

FONSECA, Selva Guimarães. **A história na Educação Básica**: Conteúdos, abordagens e metodologias. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-PERSPECTIVAS ATUAIS. 2010. Belo Horizonte, 2010. p. 01 -13.

FONSECA, Selva Guimarães; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Metodologia do Ensino de História**. Universidade Federal de Uberlândia – Mg. 2009.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.

FREITAS, Itamar. **Narrativa histórica**. In: Dicionário de ensino de história. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 173-178.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Reforma do ensino médio**: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática? In: Os desafios do ensino médio. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 171-186.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **“História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância”**. In MONTEIRO, A. M. e GASPARELLO, A. M. e MAGALHÃES, M. S. (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, pp. 175-185.

GONTIJO, Rebeca. **Cultura Histórica**. In: Dicionário de ensino de história. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 66-71.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. **Narrativas, patrimônio digital e a preservação da memória no Facebook**. *Revista Observatório*, Palmas, v.3, n.5, p. 123-146, agosto 2017.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1993.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **“Historiografia, uma questão Regional? São Paulo no Período Republicano, um exemplo.”** In: SILVA, Marcos (coord.). *República em Migalhas. História Regional e Local*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990. pp. 81- 101.

JENKINS, K. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Contexto, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos**: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, Maria Aparecida. **Consciência histórica e educação histórica**: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LUCCHESI, Anita. **A história sem fio**: questão para o historiador da Era Google. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 2016. Anais (online). Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: https://orbulu.uni.lu/bitstream/10993/31140/1/A_historia_sem_fio_questoes_para_o_histo.pdf

LUCCHESI, Anita. **História e Historiografia Digital**: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. XXVII, 2012. p.1-17.

MAKHORTYKH, Mykola. **Everything for the Lulz**: Historical Memes and World War II Memory on Lurkomor'e. Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media, n. 13, 2015, p. 63-90.

MALERBA, Jurandir. **“Notas à margem: a crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990”**. *Textos de História*, v.10, n.1/2, 2002.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História: consciência, pensamento, cultura, ensino. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MILLER, Jonathan. **A linguagem, a escrita e os meios de comunicação**. In: As Ideias de MacLuhan. São Paulo: Mestres da Modernidade/Cultrix, 1971, p. 83-118.

MILNER, Ryan. **The world made meme**: Public conversations and participatory media. Cambridge: MIT Press. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. **A história ensinada**: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*, Londrina, v. 9, p. 9-31. 2003./Cultrix, 1971, p. 83-118.

MOREIRA, Luiz Guilherme Scaldaferrri. **O ensino de História Regional nas escolas brasileiras** (Artigo). In: *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-regional/> Publicado em: 29 Mai 2017. ISSN: 2674-5917.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX*, Salvador, EDUNEB, 2003.

OLIVEIRA, Cynthia Sanchez de; SILVA, Maria Claudia L. Lopes da; ANDRÉ, Simone. **O mundo mudou e agora?** Revista Educatrix. Ed. Moderna Ano 6, nº 11. 2016. P. 20-23. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/educatrix/home-ed12.html#> Acesso em: 25 de agosto de 2020.

PAIM, José Henrique. **Avanços, limite e possibilidades no ensino médio**. In: Os desafios do ensino médio. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 219-243.

PEREIRA, Wisley João. **A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro**: breve histórico e principais impactos. In: Os desafios do ensino médio. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 15-24.

PESSI, B. S. **O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades**. *Revista Lhis*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 933-947, 2015.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. In: *Diálogos*. Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo**: Elementos para discussão. Disponível: www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf

RIBEIRO DA SILVA, Francisco. **“História local: objetivos, métodos e fontes”**. In *Acta de Conferência Nacional*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Letras, 1999.

RICCI, Magda. **Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840.** [2007]. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n22/v11n22a02.pdf> Acesso em: 30/03/21.

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, p. 85-133.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2007.

RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão.** In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.** In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. p. 51-77.

RÜSEN, Jörn. **Qué es la cultura histórica?** reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [2009]. Disponível em: www.culturahistorica.rueessen/cultura_historica.pdf Acesso em: 25/08/20.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado.** 5e. São Paulo: Hucitec, 1977.

SALLES, Vicente. **Memorial da Cabanagem:** esboço do pensamento político-evolucionário no Grão-Pará. Belém: CEJUP, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **O ensino de história local e os desafios da consciência histórica.** In: Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Ana Maria F. C. Monteiro, Arlete Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton M. **História, leitura e escrita no ensino médio.** In: PEREIRA, Nilton M. et al. (Org.) Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. p.165-178.

SHIFMAN, Limor. **Memes in Digital Culture.** Cambridge, MA: MIT Press. 2014.

SILVA, Marco. **Infoexclusão e analfabetismo digital:** desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). Cibercultura e formação de professores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

SOUZA JÚNIOR, José Alves de. **Cabanagem: revolução amazônica: (1835-1840).** São Paulo. Fundação Louro Campos, 2022 – (Rebeliões Populares;3)

TAMANINI, Paulo Augusto. **O ensino de história na era digital:** inclusão digital, inclusão social e formação para a cidadania. o caso dos nte e ntm em Mossoró-RN. Londrina, v. 25, n. 02, p. 139-166, jul./dez. 2019.

VEEN, Wim. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZAVALA, Ana. **Pensar teoricamente la práctica de la enseñanza de la Historia.** Revista História Hoje, v. 4, nº 8, p. 174-196. 2015.