



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

RAIMUNDO NONATO DO NASCIMENTO OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA: metodologia de construção de currículo para o 3º ano ensino médio, a partir da aplicação do Projeto Parteira, na Escola Estadual Prof.^a Maria Cristina, no Município de Porto Grande – AP

MACAPÁ-AP
OUTUBRO 2019

RAIMUNDO NONATO DO NASCIMENTO OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA: metodologia de construção de currículo para o 3º ano ensino médio, a partir da aplicação do Projeto Parteira, na Escola Estadual Prof.^a Maria Cristina, no Município de Porto Grande – AP

Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM), apresentado à Banca Avaliadora do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof.^o Dr. Marcos Vinícius Freitas Brito

**MACAPÁ-AP
OUTUBRO 2019**

RAIMUNDO NONATO DO NASCIMENTO OLIVEIRA

Este Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) foi avaliado e aprovado pelo Colegiado do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Banca Avaliadora

Prof.º Dr. Marcos Vinícius Freitas Brito

Orientador (UNIFAP)

Prof.º Dr. Agenor Sarraf Pacheco

Membro externo (UFPA)

Prof.º Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Júnior

Membro interno (UNIFAP)

Data da defesa

____ / ____ / ____

Resultado: _____

AGRADECIMENTOS

A todos os nossos professores do PROFHISTÓRIA, da UNIFAP (2018-2019), pela intensa dedicação e diálogo sobre o ensino de História e a realidade educacional brasileira;

Às minhas e meus colegas de turma, pela amizade e trocas de conhecimentos;

Ao meu estimado Orientador, Dr. Marcos Vinicius Freitas Brito, pela dedicação e atenção dispensada à minha curiosidade intelectual.

DEDICATÓRIA

À **Solara Rimbault Oliveira**, minha filha caçula, para que ouse e tenha a oportunidade de dialogar em um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

EPÍGRAFE

Professores e educadores encarregados de formulações de currículos ou de colocá-los em práticas cotidianas vivenciam e debatem opções sobre manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar *conteúdos significativos* para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos.

Circe Bittencourt, 2018.

RESUMO

Com o presente apresenta-se a construção de currículo para o Ensino de História, no ensino médio, a partir da aplicação do Projeto Parteira, que é baseado na Pedagogia da Alternância e na teoria educacional de Paulo Freire, realizado na Escola Estadual Maria Cristina, no Município de Porto Grande. Nesta escola, o Projeto é trabalhado de forma interdisciplinar, como sequência didática, e busca melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, a relação entre os alunos e os professores e, também, entre a escola e as famílias dos educandos e, principalmente, adequar os conteúdos da disciplina a uma aprendizagem narrativa, comprometida com a realidade dos alunos. Para o desenvolvimento do mesmo pensou-se em uma proposta centrada no 3º ano. Extraiu-se da literatura vários escritos dos teóricos da Pedagogia da Alternância, com destaque à teoria de aprendizagem de Freire (2018). O trabalho foi desenvolvido através de uma Pesquisa de campo, de maneira participante, feita no diálogo permanente entre os alunos, os professores e o Serviço Técnico da referida escola que, na Semana Pedagógica de 2019, estabeleceram para o educandário, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, o Eixo Temático: Diversidade religiosa e sociedade. E, como parte final, o trabalho tornou-se o “currículo de História” da escola e o Manual do Professor, o Produto do Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História, do PROFHISTÓRIA.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Projeto Parteira. Município de Porto Grande. Escola Maria Cristina.

ABSTRACT

The present presents the construction of curriculum for the Teaching of History, in high school, from the application of the Midwife Project, which is based on the Pedagogy of Alternation and Paulo Freire's educational theory, held at Maria Cristina State School, in the municipality of Porto Grande. In this school, the Project is worked in an interdisciplinary way, as a didactic sequence, and seeks to improve the students' learning level, the relationship between students and teachers, and also between the school and the families of the students and, mainly, to adapt the contents of the subject to a narrative learning, committed to the reality of the students. For the development of the same thought a proposal focused on the 3rd year. Several writings of the Alternation Pedagogy theorists were extracted from the literature, with emphasis on Freire's theory of learning (2018). The work was developed through a participant Field Research, made in the permanent dialogue between the students, the teachers and the Technical Service of that school which, in the Pedagogical Week of 2019, established for the students from 6th to 9th grade. and High School, the Thematic Axis: Religious Diversity and Society. And, as a final part, the work became the school's “history curriculum” and the Teacher's Manual, the Product of the Completion Work of PROFHISTÓRIA's Professional Master in History Teaching.

Keywords: History Teaching. Curriculum. Midwife Project. Municipality of Porto Grande. Maria Cristina School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E METODOLOGIA	14
1.1. ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO	14
1.1.1. Ensino de História	19
1.1.2 O currículo como construção coletiva	31
1.1.2.1 <i>Noções fundamentais da teoria do currículo</i>	<i>35</i>
1.1.2.2 <i>Concepções básicas sobre o currículo</i>	<i>38</i>
1.2 O PROJETO PARTEIRA COMO METODOLOGIA	41
1.2.1 Da Pedagogia da Alternância ao Projeto Parteira	43
1.2.2 O passo a passo do Projeto Parteira	46
1.2.2.1 <i>Dos Princípios:</i>	<i>46</i>
1.2.2.2 <i>Dos Objetivos:</i>	<i>46</i>
1.2.2.3 <i>Dos Instrumentos Metodológicos</i>	<i>47</i>
2 PORTO GRANDE: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	53
2.1 ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA CRISTINA BOTELHO RODRIGUES	66
3 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PARTEIRA	69
3.1 PRIMEIRO BIMESTRE DE 2019 - EIXO TEMÁTICO: DIVERSIDADE RELIGIOSA E SOCIEDADE	73
3.1.1 Temas escolhidos pelo ensino fundamental, médio e EJA	74
3.1.2 Ensino Médio: 3º Ano - Turma 311	74
3.1.3 Da análise dos resultados	75
4 QUADRO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: MANUAL DO PROFESSOR – “O CURRÍCULO DE HISTÓRIA”	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	1

INTRODUÇÃO

A construção de currículo para o ensino médio, a partir da aplicação do Projeto Parteira¹, da Escola Estadual Maria Cristina, no Município de Porto Grande, no Estado do Amapá é o resumo da temática do trabalho que estamos propondo como produto final do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Federal do Estado do Amapá (UNIFAP).

Para o desenvolvimento da presente temática partiu-se do seguinte título: ENSINO DE HISTÓRIA: metodologia de construção de currículo para o 3º ano ensino médio, a partir da aplicação do Projeto Parteira, na Escola Estadual Prof.^a Maria Cristina, no Município de Porto Grande – AP

A ideia de trabalhar a temática do ensino de História surgiu por consequência lógica da proposta do mestrado e, a metodologia de construção de currículo, por entender-se que a vasta literatura que trata do ensino de História, tem apontado, teoricamente, quais são os problemas do ensino de história na educação básica e na relação entre o que se estuda nas universidades e o que não chega, adequadamente, à sala de aula. Além, é claro, da quase total falta de projetos, métodos ou sequências didáticas adequadas que possam levar a educação às premissas básicas do aprender a aprender e do ensino centrado no aluno.

Partiu-se da seguinte pergunta orientadora da investigação participativa: poderá a metodologia de construção de currículo para o ensino médio, do Projeto Parteira, proporcionar significativa melhoria no desenvolvimento do ensino de história, tendo como consequência positiva a condução dos alunos à autonomia de sua vida escolar e social?

Considerando que os passos do Projeto Parteira podem ser trabalhados por professores e alunos, partiu-se da hipótese de que a metodologia de construção de currículo pode proporcionar uma significativa melhoria na busca do processo de construção do ensino de História, tendo como resultado positivo a condução dos alunos à autonomia de sua vida escolar e social e, à escola, um instrumento dialógico para o desenvolvimento do ano letivo.

¹ Metodologia interdisciplinar, baseada na Pedagogia da Alternância, das Escolas Famílias Agrícolas, que trabalha com diversos instrumentos pedagógicos e busca unir a realidade das famílias, comunidades à realidade da sala de aula, através do diálogo constante entre professores e alunos. O conjunto do Projeto espelha-se nas ideias educacionais, filosóficas, de Sócrates (+- 470-69 a 399 a. C.), “de origem simples, dizia-se um “parteiro do conhecimento”, em homenagem à sua mãe Fenareta que era uma parteira. E, como seu pai Sofronisco, um escultor, ele “esculpia” a pedra bruta do conhecer humano para fazer vir à tona aquilo que as pessoas já conheciam e não sabiam”. Foi implantado na Escola Estadual Prof.^a. Maria Cristina Botelho Rodrigues no início da década de 2001 e é parte integrante do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da mesma.

O 3º ano do ensino médio, precipuamente as turmas 311, 322 e 223, foi escolhido como público alvo para o trabalho de pesquisa pela razão de trabalharmos com estas séries na referida escola, embora a sequência didática proposta seja perfeitamente adequada para se trabalhar com qualquer série da educação básica, a partir do 6º ano.

A citada escola, doravante denominada de Escola Maria Cristina, está localizada no Município de Porto Grande, na região central do Estado do Amapá, na Avenida 08 de Agosto, no bairro central. É a maior escola (em estrutura e quantidade de alunos) localizada no município e funciona com o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio (1º ao 3º Ano), além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas duas modalidades. Assim, foi escolhida para servir de “objeto” do trabalho por conta dos fatores elencados. Na mesma, o Projeto Parteira foi implantado no início do ano letivo de 2003, de forma interdisciplinar, na busca de melhoria do nível de aprendizagem dos alunos, a relação entre os alunos e os professores e, também, entre a escola e as famílias dos educandos.

O projeto educacional de Sócrates, que conta com duas partes específicas, a Ironia e a maiêutica, também serviu de referências para o atual projeto, no sentido de que, tal qual Sócrates, os educadores contemporâneos devem trabalhar não só a partir da realidade dos alunos, da história de suas vidas, de suas narrativas, da cultura e dos costumes das comunidades mas, precisamente, com a ironia, no sentido mesmo de perguntar, dialogar, e se direcionar para a maiêutica, buscando precisar os conceitos, sistematizar o que não imaginam saber.

Chama-se, portanto, de Parteira especificamente pelo já dito e porque consideramos que o papel principal do professor é o de ser como uma parteira, aquele que ajuda, assessora, monitora, auxilia e dá força, mas é, principalmente, para lembrar aos alunos e aos professores que, para “parir” novas ideias os mesmos precisam, além de ter que ser respeitado em seu modo de viver e de narrar suas paixões e esperanças, partir de sua realidade para trazer ao mundo novas ideias ou melhorar as que já possui e, no diálogo permanente, em constante resiliência², empoderar-se, de um verdadeiro processo de emancipação/libertaçāo.

Objetivamente queremos apresentar, para os professores do Ensino de História, da educação básica, uma metodologia de construção de currículo, a partir do Projeto Parteira e especificamente, buscando melhorar a relação entre alunos e professores, escola e famílias

² ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade.** F. 13. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

dos alunos e, precípua mente, adequar os conteúdos da disciplina a uma aprendizagem narrativa, dialógica e, que parta da realidade dos alunos.

Especificamente verificar-se-á se os professores, os alunos e seus familiares estão seguindo os passos da metodologia do Projeto Parteira, através do questionário, do projeto, que será aplicado aos mesmos e na hora da produção da síntese, na qual os alunos apresentam os nomes das pessoas entrevistadas. Além disso, busca-se construir o currículo para o Ensino de História, a partir das observações feitas no decorrer da aplicação dos instrumentos metodológicos e dos Quadros de Conteúdos criados com base nos Temas Geradores bimestrais. E, por fim, será produzido um Manual (Produto) para os professores do Ensino de História, da educação básica.

Portanto, com a presente metodologia, estaremos nos adequando ao norte proposto pelos objetivos relativos ao estudo, com destaque para o formulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM) para o Ensino de História: “Compreender a cidadania (...) como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”. (PCNEM, História, 2001, p. 7.)

Além dos PCNEM, na ampliação dos teóricos que podem sustentar a proposta sugerida, nos deparamos, inicialmente, com as ideias sobre Ensino de História de diversos autores: Rocha (2012); Silva e Guimarães (2012); Silva e Fonseca (2012); Bittencourt (2015); Caimi (2006; 2015); Costa e Oliveira (2007). Segue-se com os autores relacionados às teorias do currículo, como Ivor Goodson (2007), Michael Apple (1985) e Tomaz Tadeu da Silva (1999); Circe Bittencourt (2017; 2018). E, como estamos trabalhando, em processo dialético com a literatura especializada, no caminhar, ampliou-se a discussão bibliográfica.

E, com Goodson (2006), procurou-se uma maior contribuição com a consolidação do currículo narrativo, em contraposição ao prescrito, formal. E, no desenvolvimento/aplicação dos instrumentos do projeto, detectou-se verdadeira análise sobre a interdisciplinaridade, componente intrínseco ao processo de discussão curricular.

Além destes teóricos específicos foram utilizadas informações básicas da realidade educacional brasileira, principalmente nos estudos de Roitman e Ramos (2011) e nos livros do curso de formação continuada do Ensino Médio, do MEC³, que a escola realizou em 2016 e,

³ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio. Etapa I, cadernos I, II, III, IV, V. Ministério da Educação. [autores: Carmen Sylvia Vidigal et al.]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

também, no conjunto de sugestões das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica⁴ e do PCN+⁵ (Ensino Médio).

A diferença entre o que se está propondo e o que encontramos em discussão nos diversos níveis governamentais, inclusive pelo próprio MEC é que, além da devida participação dos professores, os alunos e os pais ajudaram e continuarão participando do processo. Assim, através desse processo dialógico, o mesmo poderá ser utilizado por qualquer outra escola pública do Estado, utilizando a mesma metodologia, com as devidas adaptações e olhares na realidade local dos educandos e do educandário. E, entende-se que, embora já esteja sendo processada a ideia, o Produto segue todas as observações legais (com as devidas sugestões práticas) e necessidades fundamentais de professores, alunos e escolas brasileiras.

A realidade dos alunos vai determinando os conteúdos e melhorando o currículo das disciplinas. E, desenvolvendo os instrumentos, os alunos vão melhorando suas habilidades e o ambiente onde vivem, pois se entende que, somente o desenvolvimento de competências e habilidades⁶ específicas da disciplina de História é que levará os alunos à incorporação de novos hábitos ou à transformação dos existentes.

Ao falar em realidade dos alunos, Freire (1992), nos relembra, categoricamente, que:

Não há como não repetir que ensinar não é pura transmissão mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer* [...] (FREIRE, 1992, p. 70-71)

De maneira geral o Produto pode ser entendido pelo seguinte esquema-resumo, a partir das atividades fundamentais do processo ensino-aprendizagem para a disciplina de História:

⁴ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEL, 2013.

⁵ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

⁶ As competências e habilidades prescritas no PCNEM, para os alunos de História são: Representação e comunicação; Investigação e compreensão, além de Contextualização sociocultural. O que significa cada uma encontra-se em: BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. p. 307.

A – Antropológica: a quem educo?

B – Teleológica: dos fins; dos objetivos.

C – Pedagógica (Filosófica): como educo?

Assim que, para que aconteça qualquer processo de ensino-aprendizagem, é necessário que eu saiba quem é o meu aluno. É preciso conhecer a história da comunidade. A história das famílias que participam da escola. Em seguida, precisa-se conhecer a legislação que rege a educação. O que diz a lei? Quais são os princípios e os objetivos do sistema escolar? Quais são os objetivos da minha escola?

E, após os passos anteriores pode-se, então, procurar a melhor forma de fazer acontecer a aprendizagem. O como educo? É mesmo o grande desafio para os professores de história. Como faremos? Que método, metodologia, adotaremos?

Considerando que o Ensino de História é área relacionada ao curso optou-se pela linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, pois o produto busca ser um instrumento aglutinador de forças no processo de melhoria do ensino e aprendizagem, com foco, portanto, sobre as condições de formação do professor e do estudante e o exercício do ensino de história na escola, vislumbrando a construção do currículo desta disciplina.

Pelas razões já enumeradas, entende-se que este trabalho trata-se de um estudo relevante para a ciência. Nesse sentido, esperava-se que, com a aplicação do produto final nas escolas públicas, aconteça uma recuperação de seus principais índices educacionais, pois os principais beneficiados com os resultados do estudo serão os Agentes Educacionais (pais, alunos e professores), o sistema educativo, que, doravante, terão parâmetros científicos sobre o andamento do projeto e dados específicos do processo.

E, por tratar-se de uma escola do Sistema Estadual de Educação servirá, também, de parâmetro para as demais unidades educacionais e, principalmente, para os formadores de formadores, de faculdades de licenciaturas que, necessariamente, precisam revisar o processo de formação nas academias, de acordo com os mais recentes estudos sobre o assunto, com destaque para Caimi (2015) que, ao travar vasta discussão sobre o que precisa saber um professor de história, aponta o porquê do problema.

As principais fontes que foram levadas em consideração para o adequado desenvolvimento do presente produto estão mais ligadas ao ambiente administrativo e aos agentes do processo de ensino-aprendizagem: 1. Serviço Técnico da Escola Maria Cristina (Documentação dos Projetos aplicados nos anos e bimestres anteriores (período de 2009 a

2018)); 2. Arquivo Pessoal de Ex-alunos (Caderno Didático); 3. Biblioteca da Escola Maria Cristina (TCC – PARFOR sobre o Projeto Parteira);

O presente Trabalho de Conclusão do Mestrado em Ensino de História desenvolveu-se da seguinte maneira:

No Primeiro Capítulo fez-se um diálogo entre os principais teóricos do Ensino de História e do currículo, além de mostrar o mesmo como uma construção coletiva, advinda da metodologia da Pedagogia da Alternância. Destacou-se a metodologia e o passo a passo do Projeto, com os princípios, objetivos e instrumentos.

O Segundo Capítulo destacou a História do Município de Porto Grande e o histórico da Escola Estadual Prof.^a Maria Cristina Botelho Rodrigues.

O Capítulo Terceiro trouxe os dados de implantação do Projeto Parteira na escola, destacando o passo a passo da metodologia. E, em um terceiro momento, falou-se da aplicação de Eixos Temáticos, com destaque para o Eixo Diversidade religiosa e sociedade que, por decisão do colegiado do educandário, desenvolveu-se no primeiro bimestre de 2019, nas turmas de 3º ano (311, 212 e 322) e deu lugar à análise dos resultados relacionados aos temas geradores escolhidos pelos alunos.

No Quarto capítulo fez-se uma análise da construção dos instrumentos, comparando o desenvolvimento dos mesmos, entre as três turmas observadas. Mostrou-se como o Caderno Didático (os instrumentos utilizados) dos alunos gera os Conteúdos da disciplina de História e, ainda, como este Caderno Didático pode servir de referência para outras disciplinas, como Material Didático específico, de acordo com a realidade dos alunos. Por fim, todo o material trabalhado, demandou uma espécie de Manual para o Professor, compondo o Produto Final do Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História, do PROFHISTORIA, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

1 ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E METODOLOGIA

1.1 ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

A história em seus muitos modos de pensar e ensinar lança luzes sobre olhares diversos que se contextualizam a partir de elementos formados em cima dos fatos que, por sua vez, relatam o passado, o presente e até a construção de um “novo” futuro. Nessa assertiva, quando se trata do saber ensinar por parte do professor, na relação didática e pedagógica, traduzida para a disciplina de história, em sala de aula, logo, naturalmente, suscita uma questão que se discute em duas direções, a saber: como fruto do aspecto formativo, como o professor de história está ensinando, e se os alunos de fato estão aprendendo o conteúdo da disciplina?

Estas questões fundamentais se entrelaçam nas ideias de muitos autores, inclusive no pensamento de Caimi (2006), onde a autora destaca que há, na verdade, entre professor e aluno, uma enxurrada de reclamações feitas por professores com relação ao comportamento de determinados alunos onde a maioria deles demonstram-se desinteressados, desatentos, zombeteiros e irreverentes, e ao mesmo tempo, alunos que “denunciam” uma espécie de “aula oca” de História em seu conteúdo.

Nesse sentido, entende-se que os PCNEM servem de norte para o que os sistemas, as escolas e os professores, apresentam aos alunos nas diversas escolas brasileiras. Para Morais (2010), consoante ao prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, é necessário partir, sempre, da realidade dos educandos, pois,

Narrar história é, antes de tudo, questão de identidade. É possível ver de que modo as pessoas e mesmo toda uma nação se enxergam a partir da forma como redigem e transmitem suas histórias. O que os povos dizem sobre o seu passado nos revela como gostam de ser lembrados e muito do próprio momento em que nasce a narrativa. Podemos lembrar e dizer coisa a respeito do passado, mas os motivos, as emoções e os porquês se localizam sempre no momento atual em que as versões da narrativa são criadas e transmitidas. (MORAIS, 2010, p. 201)

Daí que é necessário mudar, essa é a proposta do livro onde Marcus Vinícius de Morais escreve sobre história Integrada, não só a forma de narrar história, mas, principalmente, a maneira de ensiná-la, pois de acordo com seu texto a História das pessoas e da nação onde vivem pode tornar-se o arcabouço teórico de todo um povo. Nesse sentido adverte:

[...] o poder da História encontrada nos livros didáticos e ensinada nas escolas é grande, mesmo que imperceptível. As narrativas contadas muitas e muitas vezes pelos professores acabam se tornando verdades didáticas estanques e inabaláveis, como dogmas de explicação histórica. Poucas vezes repensadas, podem se transformar em memória. Entretanto, não devemos esquecer que tal memória carrega consigo uma mensagem confeccionada, modificada, construída a partir de um ponto de vista, sendo, muitas vezes, vinculada a um projeto maior que engloba a própria ideia de povo e nação financiados e liderados pelo Estado. (MORAIS, 2010, p. 201-202)

E, seguindo essa linha de raciocínio, o autor vai propor mudanças no *modo como isso é feito*, pois para ele “[...] O conteúdo escolar, normalmente, é o principal responsável pela noção de história que os indivíduos possuem [...]” (MORAIS, 2010, p. 202). Sua preocupação é relevante, pois

O modo como isso é feito deve ser repensando. Se for com tons de verdade absoluta, terá o poder de sufocar qualquer análise crítica. E isso é um equívoco, pois sabemos que a História não é o que, de fato, se viveu, mas sim o que se conta sobre o vivido e, principalmente, o modo escolhido para se contar. (MORAIS, 2010, p. 202)

E, como que para fechar seu raciocínio principal, e nos ajudar na reflexão ora proposta, o autor vai destacar o papel do professor. E para isso o mesmo deve passar por formação adequada ou esse modo de fazer e ensinar História será perpetuado nas salas de aulas. Destaca Morais (2010, p. 202) que,

[...] Assim, existe uma grande responsabilidade em ser professor de História, na medida em que ele acaba trabalhando, em sala, com as imagens que os alunos têm de si mesmos, de suas comunidades, de seu país e do mundo em que vivem.

E, no trabalho proposto, corroborado pelas assertivas ao norte e o que os parâmetros nacionais propõem, aparecerá, como novidade, a organização dos conteúdos, no pós-desenvolvimento da sequência didática e que, se configurará, como a parte final do currículo da Escola Maria Cristina. Como a citada escola ou qualquer outra instituição escolar devem ou podem permanecer com o desenvolvimento do projeto, entende-se que os conteúdos gerados, inicialmente, ajustados à realidade dos alunos e das comunidades e famílias do entorno do educandário, permanecerão como norte para a sequência didática e como um currículo (Quadro de Conteúdos) plenamente narrativo, pois estará sendo, bimestre após bimestre, revisitado e retroalimentado pelas constantes avaliações que perpassam a realidade das escolas.

A variável central do presente trabalho é o currículo, o qual se pretende compreender, e que aparece por ser parte integrante de todos os processos relacionados à educação. E foi pensando nesses aspectos, formação de professores e currículo e, principalmente, por considerar-se que a situação do Brasil, após anos de redemocratização, da nova Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN – Lei n. 3494/96 e uma série de leis ordinárias, decretos e portarias regulamentadoras, ainda encontra-se com um elevado número de analfabetos⁷ e com poucas pessoas com a devida capacidade de pensar antes de agir, de acordo com as mais recentes pesquisas de órgãos governamentais, que ousamos trabalhar a temática enunciada⁸.

Esta discussão avança quando os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM - 2002) destacam que,

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressem [...] (BRASIL, PCNEM, 2002, p. 301)

Corroboram, ainda, com a ideia do trabalho, o que os PCNEM indicam o ensino de conteúdos de História:

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, deve servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, podem-se selecionar **conteúdos significativos** para a atual geração. (BRASIL, PCNEM, 2002, p. 305)

⁷ Em 2017, 7% das pessoas com mais de 15 anos não sabiam ler nem escrever, o que equivale a 11,5 milhões de analfabetos. O número caiu nos últimos anos, mas ainda longe da meta intermediária do PNE, de redução da taxa para 6,5% em 2015, com erradicação até 2024, é o que revela a pesquisa [Educação 2017](#), divulgada recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua). <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/quatro-dados-alarmantes-sobre-a-educacao-brasileira/>. Acessado em: 22 de jul. 2019.

⁸ Para Jaime e Carla Pinsky (2003), “[...] Um país cuja população não sabe ler, que, quando sabe, lê pouco, e quando finalmente lê, pouco entende (segundo a constatação insuspeita de um órgão da própria ONU), não tem muitas chances num mundo competitivo e exigente de qualificação de sua força de trabalho [...]”. In: KARNAL, Leandro. (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

Percebe-se, aqui que, faz tempo que os instrumentos legais demandam responsabilidades práticas para inovações nos métodos dos professores do ensino de História. Falta-lhes, então, o como fazer? Tanto é verdade que, na sequência das explanações técnicas dos PCNEM pode-se observar que, o que segue, servem de orientação geral para os mesmos:

[...] Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. (BRASIL, PCNEM, 2002, p. 305)

Entendendo-se que os problemas relatados ao norte, estão, portanto, imbricados na realidade do Município de Porto Grande, no Estado do Amapá⁹, surgiu a ideia de se trabalhar a construção do currículo, a partir do Projeto Parteira, pois o mesmo poderá ajudar na correção de diversos problemas relacionados à Educação Básica. Parte-se da constatação de que o mesmo, em seu formato básico, já fora várias vezes avaliado pela própria escola e, inclusive, por trabalhos de acadêmicos do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Amapá (UEAP)¹⁰. Transformá-lo em um instrumento maior, de construção de currículo, dada a dimensão do problema educacional conhecido, entende-se que é urgente e necessário.

Para se atingir os objetivos propostos haverá um aprofundamento nos escritos dos teóricos da Pedagogia da Alternância, com destaque à teoria de aprendizagem de Freire (2018), principalmente, na trilogia Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança que, em resumo, nos dizem o que segue, nas palavras de Giroux (2018):

Quando ele fala sobre justiça social e sobre nossa responsabilidade sobre o outro como parte de uma discussão mais ampla da democracia global, ele torna também claro como a justiça e a responsabilidade são centrais para honrar a experiência, as vozes e as crenças que os estudantes trazem à sala de aula, e quanto importante é não somente afirmar estas vozes, mas também nossa responsabilidade como educadores de apoiá-las para que elas se tornem mais do que são, para expandir o conhecimento que elas trazem para

⁹ Os dados são da Agência Brasil que analisa pesquisa do IBGE sobre analfabetismo no Brasil. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68>. Acessado em: 22 de Jul. 2019.

¹⁰ LIMA DO CARMO, Adriana; CARMO, **Andréa** Lima do; SOARES, Ana Cleide Tavares Brazão. PROJETO “PARTEIRA” E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA E. E. MARIA CRISTINA – PORTO GRANDE/AP, TCC que fora apresentado no PARFOR, da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), em 2014.

a sala de aula e expandir o senso de comunidade e solidariedade que vai além de suas famílias, aldeias, bairros e mesmo nações. (FREIRE, 2018, p. 14-15)

E o porquê escolhemos este autor pode ser entendido nas palavras de Bob Koob, Reitor da Universidade de Northern Iowa, quando das boas-vindas a Freire para o seminário “Educação e Justiça Social: um diálogo com Paulo Freire” (Seminário realizado na Universidade de Northern Iowa, Cedar Falls, Ohio, EUA, em 24 e 25 de março de 1996.). Assim se expressou:

É muito importante, em nossas vidas, quando temos a oportunidade de estarmos próximos da grandeza [...] Hoje eu me sinto feliz em estar, de novo, compartilhando um destes momentos com meus colegas aqui presentes, quando temos a oportunidade de receber, nesta noite, um dos mais prestigiados acadêmicos deste século. O cavalheiro que vamos ouvir tem causado um grande impacto no mundo. Além de sua grande importância no campo específico da alfabetização, ele tem contribuído para a educação em todos os cantos do planeta e seus ensinamentos filosóficos têm realmente ajudado a transformar nosso entendimento não somente da educação, mas sobre a própria condição humana. A escola, a universidade, a educação superior, não seriam as mesmas sem a influência do professor Paulo Freire. (FREIRE, 2018, p. 21)

Apresento estes detalhes tão somente para dizer, mesmo, da razão, pelo qual entendo ser importante dialogar com Paulo Freire e beber de algumas de suas sugestões para, se não for possível recriá-lo, ao menos referenciá-lo, dado que “[...] A escola, a universidade, a educação superior, não seriam as mesmas sem a influência do professor Paulo Freire.”

O quadro teórico levantado e o que foi sendo acrescentado vão dialogando com o tipo de pesquisa pensado para o desenvolvimento do trabalho. Partiu-se de uma pesquisa de campo, Participante, e, portanto, feita no diálogo permanente entre os alunos, os professores e o Serviço Técnico da referida escola, pois a construção do currículo deve surgir do processo de aplicação de instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância que, embora tenha surgido para o meio rural, conforme apontamentos de (CARNEIRO, 2015, p. 49-50), foi adaptada para a Escola Maria Cristina.

Carneiro (2015) é fundamental para o entendimento do projeto, pois além de ser um dos principais nomes da literatura educacional do Brasil, o mesmo nos aponta outras

referências teóricas para o trabalho com o Projeto Parteira, com destaque para a proposta pedagógica de Célestin Freinet:

Para este autor, o trabalho escolar deve estar inteiramente ligado à vida e ao contexto histórico-social dos alunos. Por isso, não é razoável separar aprendizagem da sala de aula e aprendizagem da vida concreta dos alunos. Este entendimento está na base das Escolas famílias Agrícolas. (CARNEIRO, 2015, p. 50)

E, por conseguinte, este entendimento de Freinet encontra-se, também, dentro do que a legislação brasileira prescreve para qualquer sistema educacional, rural ou urbano¹¹. Daí que nos apropriamos dos instrumentos do mesmo para a construção do Projeto Parteira.

E, com Carneiro (2015), chegamos às ideias do pensador, suíço, Piaget (com sua epistemologia construtivista); de Morin, com a ideia de pensamento complexo e interação inseparável entre os elementos econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo e mitológico, além do próprio Freire, com a ideia de ação-reflexão-ação, como nutrientes da práxis, que ofereceram contribuições teóricas à metodologia da Pedagogia de Alternância. E nesse sentido,

Pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Oprimido captam a educação como um processo de construção cultural, embora a primeira foque a competência profissional e a segunda a competência política. (CARNEIRO, 2015, p. 50-51)

Nas palavras de (CARNEIRO, 2015, p. 50-51), “[...] Hoje, estas dimensões evoluíram sob o ponto de vista da compreensão e já não se separam, porque trabalha-se com a ideia de educação/escola unitária, de Gramsci, que busca a formação integral do indivíduo”.

1.1.1 Ensino de História

Adentrando um pouco no pensamento de alguns historiadores que propagaram suas ideias no campo da teoria do ensino, principalmente, o ensino de História, Bittencourt (2018, p. 38), recorda um protagonismo histórico interessante, o do historiador francês Henri Moniot, “[...] que, ao debruçar-se sobre a história, enquanto disciplina escolar pondera sobre suas

¹¹ Art. 1º da Lei 9.394, de 20/12/96 – CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (p. 47)

especificidades e conclui que seu ensino, no fim do século XIX, assegurou a existência da história universitária”, demonstrando a importância da iniciativa capital do francês Moniot em garantir a perpetuação do ensino de história no âmbito das instituições educacionais da época e que se estende até os dias atuais.

E, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, na esteira desse entendimento, destaca:

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, PCNEM, 2002, p. 299)

Fica evidente, então, a importância da disciplina, mas vale ressaltar que o papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque, ou seja, o professor é o agente educacional responsável e com maior propriedade intelectual em suas especificidades de trabalhar sistematicamente os elementos constitutivos de sua disciplina. E, retornando à autora, verifica-se que “[...] O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento.” (BITTENCOURT, 2018, p. 40).

Moacir Gadotti, escrevendo mais um livro em homenagem a seu amigo, Paulo Freire, com o título *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*, sintetiza muito das ideias que estão sendo trabalhadas sobre o papel do professor, no ensino e, por consequência, no ensino de História:

Nesse contexto de impregnação da informação, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos. Por isso, precisamos também saber o que, por que, para que estamos aprendendo. (GADOTTI, 2007, p. 13-14)

Mas, aqui, é necessário sequenciar o contexto histórico sobre o ensino da história. E, retorna-se a Bittencourt que, acentua:

as lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos. (BITTENCOURT, 2018, p. 40).

No esmiuçar das lembranças históricas, datadas do século XIX e, também, do século XX, quanto ao modo de ensino, os registros documentais da disciplina de História revelam que esse foi um período em que o processo de memorização era visto pela escola como uma forma eficaz de ensino, da matemática com seus números e tabelas de cálculos, passando pela língua portuguesa com suas tabelas de verbos a serem conjugados, até chegar ao ensino de história com o sistema de decoreba com seu conjunto de datas, nomes e fatos que relatavam o passado.

No Manual do Professor, da coleção Araribá Mais, da Moderna (2018), encontram-se detalhes importantes sobre os temas contemporâneos que são sugeridos para serem trabalhados na Educação Básica:

À coordenação escolar e ao corpo docente cabe selecionar, planejar e desenvolver os denominados temas contemporâneos, que são de interesse da comunidade escolar e pertinentes à realidade em que os estudantes vivem. O trabalho com esses temas contribui para que a escola seja um espaço de construção do conhecimento, atrelado ao cotidiano dos estudantes e seu modo de vida, auxiliando-os na resolução de problemas, além de estimular o respeito e a valorização aos demais grupos sociais e ao meio ambiente. (ARARIBÁ MAIS, 2018, p. XII)

Em primeiro lugar vale destacar que os atuais livros didáticos da disciplina História estão atentos aos temas contemporâneos ligados à realidade da comunidade escolar. No mais é importante, também, frisar que, se estes livros estão se adequando à legislação educacional e destacam a importância da realidade estudantil como conteúdos disciplinares fica, então, evidente que, se as escolas assim o desejarem, podem organizar seus currículos com base na realidade das comunidades do entorno dos educandários.

E, os temas que seguem, destacados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangem mesmo um vasto campo de variáveis que se encontram presentes na realidade dos educandos, nos vários quadrantes do país:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). (BRASIL, 2017, p. 17-18)

E, por fim, o texto é mais categórico quando assegura que, “[...] na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.” (BRASIL, 2017, p. 18)

Fica evidente que, no momento atual, o ensino de História, tem possibilidades várias de produzir um currículo o mais narrativo possível, adaptando-se às realidades dos seus educandos.

No texto de Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV, do Ministério da Educação (2013), encontra-se uma reflexão que vai se coadunando com o dito anteriormente:

O desafio que apresentamos, então, é o de ultrapassar a escola como espaço curricular, estendendo o planejamento e as práticas para outros espaços, que possibilitem incluir manifestações culturais, projetos e processos sociais na experiência escolar, de intervenção e de cooperação sistematizada em torno da construção do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 41)

E, no ditado de que “quem conta um conto, conta outro conto,” para passar o entendimento de que a história não é um processo de criação, evolução e reprodução de fatos que se transformaram em história em meio aos registros social, político, econômico e cultural, o contexto aponta que:

o ensino de história na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da nação (BITTENCOURT, 2018, p. 48).

Memorando tais registros a autora menciona, acima, a importância do aspecto social quanto ao ensino de história na escola primária. Menciona “setores” sociais – negros, índios, analfabetos, crianças, jovens, trabalhadores e trabalhadoras, que foram excluídos do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, do direito à participação dos mesmos na vida de seu país.

Assim, a história, em seus variados métodos de ensino, costumeiramente atenta para os sinais de conflitos e necessidades do momento com vista à construção dessa mesma história, ou seja, de acordo com Bittencourt (2018), o ato pedagógico de ensinar história implica numa visão global dos anseios advindos de diversos setores da sociedade. E, apontando a concepção geral, na ótica de alguns educadores, Bittencourt (2018) não poupa palavras de seu pensamento e explica:

Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. (BITTENCOURT, 2018, p. 48-50).

De acordo com a ideia supracitada, a conclusão da maioria dos educadores referente ao processo de ensino das chamadas classes populares, apontavam um grau intenso de concordância sobre o método de ensino de História e que era abrangente ao público-alvo – trabalhadores livres e escravos -, o qual, segundo aponta a autora em sua concepção, deveriam ter trabalhado um conjunto de valores, tais como ordem, obediência etc. Tudo com o escopo de se atingir o progresso e a modernidade, inspirados em políticas dos países europeus.

Considerando os elementos contextuais de formação histórica que deram base para a construção dos fundamentos primordiais da educação brasileira em seus diversos setores, há de se reportar, especificamente, para os principais acontecimentos políticos, econômicos, sociais, religiosos, científicos, artísticos e literários com os quais formaram a herança cultural do país. Na sequência dos momentos históricos, pode-se pressupor que, no ensino de história, havia indícios de deficiências nos métodos aplicados pelos professores da época. Bittencourt

(2018) acentua, em sua posição, um pensamento interessante que reflete o contexto das décadas de 50 e 60, do século XX, a saber:

Na década de 1950 e 1960 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934, cursos esses responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também se iniciava pela relação entre ensino e pesquisa. (BITTENCOURT, 2018, p. 64).

Trazendo à baila as questões discutidas pelos historiadores e educadores em uma época de efervescência crítica, na mesma proporção surgiram novas propostas de educação quanto aos métodos de ensino, sobretudo no que se refere às muitas posições ideológicas que se defendiam, exaustivamente, nesse período.

Desse modo, Bittencourt referencia os “professores formados pelos cursos de História” e mostra, claramente que, datado do ano de 1934, já se tinha aguçado o senso de responsabilidade quanto à forma de sua atuação nos campos ensino e pesquisa, com a clara preocupação do nível de formação e profissionalização dos educadores. Segue o raciocínio de Bittencourt (2018), mencionando em outro aspecto, uma relação de elementos históricos interessantes:

estabelecer relações entre produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção, decorrendo dessa necessidade a formação contínua dos professores, a qual, entre outras modalidades, deve manter cursos de atualização a fim de atender a esses objetivos. (BITTENCOURT, 2018, p. 124).

No tocante a essa ideia da autora, dois pontos fundamentais, destacados por ela, referem-se aos escritos e memória historiográfica – registros históricos, e o ensino da História propriamente dita em sua natureza disciplinar, de conhecimento, de informação, de dados históricos seletivos, considerados de fundamental importância para a formação profissional dos docentes de História em suas diversas modalidades, e aponta um horizonte à frente que visa, pedagogicamente, um objetivo maior no processo de educação. Mas, mesmo assim,

A crescente e diversificada produção historiográfica, de materiais paradidáticos e manuais escolares, no entanto, não impede a permanência de questões que surgem no momento de planejar as aulas de História. Quais

conteúdos devem ser mantidos e quais devem ser introduzidos ou abolidos? De que modo introduzir ou ensinar a história contemporânea recente, como os conflitos envolvendo os Estados Unidos no Oriente Médio ou os conflitos entre palestinos e judeus? (BITTENCOURT, 2018, p. 124).

O questionamento desafiador da autora deixa muitas lacunas a serem respondidas sistematicamente em termos de ensino, e menciona um elemento histórico contextualizador que precisa ser introduzido nos métodos e planejamentos de aula e ensino das escolas públicas e privadas do Brasil e do mundo, a saber, o objeto de pesquisa referente aos “conflitos dos Estados Unidos no Oriente Médio e entre palestinos e judeus.”.

Ancorado nas afirmações categóricas da autora em discussão, em linhas gerais, considerando o núcleo principal de seu raciocínio, numa conjuntura literária de escritos históricos relatados por ela no seguimento de suas concepções, a mesma permite, contudo, destacar que, numa envolvente reflexão de ideias, sinaliza-se uma espécie de autocrítica concernente a alguns materiais historiográficos e paradidáticos escolares utilizados pelos educadores.

Reporta-se também que, absolutamente não torna os professores livres de abrir espaços para reflexões que propiciam a inclinação histórica de questionamentos importantes no âmbito do planejamento disciplinar de aulas de História. Aprofundando a ideia do desafio sobre o ensino de História, há algumas estratégias sugeridas por estudiosos da referida disciplina que apontam uma alternativa a seguir:

Para alguns pesquisadores da área de ensino de História, torna-se fundamental o domínio conceitual da *História do tempo presente*, a fim de que o ensino da disciplina possa cumprir uma de suas finalidades: “libertar o aluno do tempo presente” – algo paradoxal à primeira vista. (BITTENCOURT, 2018, p. 134).

Na sequência, ainda, partindo-se do pensamento sistemático da autora, alguns pesquisadores da área merecem crédito, no sentido de refletir sobre o caminho que eles apontam, direcionado para dois eixos centrais – o domínio conceitual e a História do tempo presente. E, ainda, de acordo com a autora, nos umbrais dessa proposta metodológica de ensino, a “liberdade do aluno do tempo presente” aproximará suas ações de um entendimento mais crítico e conceitual da realidade. Na esteira desse pensamento, é interessante observar, no contexto histórico dos livros didáticos brasileiros, que:

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição de conteúdos da história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de história do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino médio, no qual em um total de 168 capítulos organizados para 4^a séries, existem apenas 30 relativos à história brasileira. (BITTENCOURT, 2003, p. 188).

Com o exemplo citado pela autora, fica claro a ideia de como o conteúdo de História, enquanto disciplina, tem se propagado em sua aceitabilidade pública nas escolas do país! Essa comparação da autora, revelando uma amostra dos resultados de uma pesquisa, indica drasticamente que o conteúdo de História trabalhado, sobretudo em sala de aula, pelos professores do ensino fundamental e ensino médio, tem causado certa preocupação nos historiadores que, sistematicamente, vêm perguntando-se onde está o maior problema do ensino específico de História. A busca dessa resposta pode ser encontrada no ato de pensar sobre os diversos modos de ensino da referida disciplina, aplicada nas escolas pelos educadores. Incorporando o viés da história em sua linha de raciocínio, Bittencourt (2018), contextualiza que:

No caso do ensino, sua característica básica tem sido a de produzir uma história de caráter nacional, embora, em seu percurso nas escolas, não tenha deixado de lado o estudo do local, das histórias das cidades, dos Estados e regionais. O estudo da história da província (depois Estado da Federação) do aluno, como história do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio Grande do Sul, faz parte de uma tradição escolar brasileira, tendo integrado programas escolares antes do surgimento dos fundamentos piagetianos. (BITTENCOURT, 2018, p. 142-143).

A plausível explicação de Bittencourt (2018) mostra a preocupação clara com a questão do ensino, mas destaca uma característica interessante que salta aos olhos da reflexão – e é importante – produção de uma história de caráter nacional, o que demonstra uma visão específica dos produtores de historiografia, em observar, analisar, comparar, abstrair, captar, discernir, produzir e armazenar fatos históricos, os quais, uma vez transformados em dados históricos, servem como arcabouço para as reflexões históricas sobre a vida do povo, da gente brasileira, da cultura local, regional, que caracteriza o comportamento e os costumes de uma comunidade.

Paralelo às observações consideradas por Bittencourt (2018), “as propostas de um ensino de história regional estão relacionadas às políticas econômicas que objetivam fazer frente à hegemonia do imperialismo americano ou constituir uma forma de resistência à globalização,” deixando o entendimento sobre um modelo de ensino estrangeiro com inspirações na cultura americana, de uma política econômica que não preza absolutamente pelos ideais do ensino brasileiro, com suas raízes, seus costumes, sua língua, seu povo, seu jeito de ser genuíno, povo original de sua terra. (BITTENCOURT, 2018, p. 142-143).

Numa breve menção de Bittencourt (2018), a Heller (1985), referindo-se ao cotidiano e a história, oportunamente segue a ideia que:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (BITTENCOURT apud, HELLER, 1985, p. 17).

A conjugação do significado de duas ideias – cotidiano e história, que viraram conceitos e que, uma vez partícipes da vida do homem, constituem sua individualidade e seu sentido histórico, expressam ao mesmo tempo, um sentido real no campo do ensinar, ou seja, Bittencourt entende que no pensamento de Heller se traduz a ideia principal de que é na vida cotidiana do indivíduo que se faz história, se produz história, se constrói e se consolida a verdadeira história.

Portanto, nesse processo de consubstanciação dos elementos históricos, baseados nos principais acontecimentos político, econômico, social e cultural contemporâneo em que o homem vive, é o que faz traduzir a originalidade dessa história, seja ela refletida, observada ou analisada no presente, no passado ou dentro de uma nova perspectiva. Nesse sentido, é interessante a observação minuciosa e sistemática de Bittencourt (2018), ao afirmar categoricamente que:

O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local. Muitas vezes, esta tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. A história local, pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes [...]. (BITTENCOURT, 2018, p. 147).

A atenção para a ideia levantada pela autora – o papel do ensino de História está ligado diretamente à importância fundamental que o ensino tem na formação da identidade do aluno, dentro do processo de organização e consolidação da vida do mesmo, sobretudo nos ‘estudos da história local’, local onde o aluno melhor se identifica, desmistifica seus elementos históricos, reflete melhor sobre a realidade que o circunda, questiona com mais propriedade e pode melhor buscar alternativas consistentes para os problemas sociais, econômicos e culturais de seu bairro, de sua comunidade, da sociedade como um todo.

A leitura da reflexão de Circe Bittencourt torna-se mais relevante e necessária quando vai refletindo, também, ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2002) apresentam de análise sobre o que e o como ensinar em História:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, PCNEM, 2002, p. 301)

E às reflexões de Circe Bittencourt pode-se incorporar o que disse Freire (1992), em seu reencontro com a Pedagogia do oprimido: “[...] ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo [...]” E, também:

Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina (*História*) qualquer que o professor ensina os alunos a aprender. (FREIRE, 1992, p. 81 – grifo nosso)

E, em sequência, na esfera da organização e seleção de conteúdos, é importante dispensar a atenção para o seguinte ponto no trabalho de Bittencourt (2017):

As propostas que introduzem os eixos temáticos, embora pequem pela imprecisão em discernir eixos temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se “estudar toda a história da humanidade” e como meio de superar a noção de tempo evolutivo. Tais propostas, em número minoritário, mas que servem de referência para outras incursões, apontam, ainda que de forma precária, para duas questões básicas: o que são conteúdos programáticos escolares e a possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar”. (BITTENCOURT, 2017, p. 16).

Inclinado por um pensamento profundo de análise histórica subjetiva, Bittencourt (2017) pontua, em suas obras, que professores-historiadores não conseguem discernir, em seus programas escolares, eixos temáticos escolares de história temática, embora justifiquem este caminho. Frente essa preocupação pertinente, a mesma levanta alguns questionamentos que estão diretamente ligados ao contexto do ensinar o conhecimento histórico escolar, a saber:

Qual o conhecimento histórico escolar que está sendo produzido ou reelaborado? Prevalece um currículo centrado no ensino do professor ou emergem propostas que colocam o aluno e aprendizagem no centro do processo de escolarização? Do ponto de vista epistemológico, há transformações essenciais? (BITTENCOURT, 2017, p. 16).

Reportando-se às perguntas supracitadas na referência, o desafio é lançado, a partir dessas reflexões, o qual pode levar o professor de história a empreender melhor esforço no sentido de (re) pensar seu planejamento, sua prática pedagógica, o método de ensino, observando, insistente, o objetivo principal a ser alcançado que é o aprendizado do aluno de história. Diante de tal desafio a ser vencido pelo educador no cotidiano escolar, subsiste a razão dos estudos, do processo de escolarização, da aprendizagem, da reflexão epistemológica e de tudo o que é ensinado de essencial nas temáticas escolares, concernente, principalmente, à disciplina de histórica.

Na esteira do pensamento de Bittencourt (2017), vale ressaltar que certa expectativa decorre deste aspecto enfático da relação entre ensino de História e seu papel formativo de uma cidadania crítica, ou seja, o ato de ensinar história pode levar o indivíduo a um profundo sentimento de cidadania, capaz de aflorar um processo de formação crítica que se consolidará nas ações históricas de vida da sociedade.

Mas, para que ocorra o processo de cidadania crítica e, a partir dele o aluno consiga caminhar com as próprias pernas (*sapere aude*), Freire (1992), apresenta alguns passos que devem ser dados no processo de ensino:

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma série disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. Pretender a inserção crítica dos educandos na situação educativa, enquanto situação de conhecimento, sem essa disciplina, é esperança vã. Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 1992, p. 82)

Tomando o “indivíduo” como objeto de reflexão, o contexto do ensino de História aponta para um conjunto de fatos e fatores que converge, sistematicamente, para novas análises:

Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique “preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino” (BITTENCOURT, 2017, p. 20).

Interessante se faz a colocação cuidadosa de Bittencourt (2017), ao chamar a atenção para a importância de um ponto que é crucial para o historiador – as condições para refletir tais acontecimentos. Parte-se da premissa de que o historiador precisa possuir o domínio de uma alargada capacidade de reflexão sobre os fatos, sobretudo voltados disciplinarmente para alunos de escolas públicas. É o que adverte (FREIRE, 2002, p. 81), ao pontuar que “por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, em que o apreende [...]” Na inferência de sua ideia, segue a afirmação da autora a respeito da contribuição do ensino de História dentro do processo de aprendizagem, a saber:

Concordando com o autor, temos que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2017, p. 20).

Segundo a autora, o princípio da liberdade do indivíduo é fundamental, mas essa liberdade deve se fazer de acordo com a realidade da pessoa, ou seja, precisa-se ter os olhos voltados às coisas que se vive no dia a dia. Sendo assim, arrisca a autora, que existe uma inércia frente aos acontecimentos que imobiliza os agentes historiadores, permitindo fazer uma escalada histórica maior no protagonismo social, político, econômico e cultural.

Verifica-se que as relações históricas vão se construindo, se ampliando na mesma medida que, tomando consciência de sua cidadania, os educandos, permanecem na luta pela busca de seus direitos. Processo esse que para Circe Bittencourt amplia o papel da disciplina, do ensino de História:

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. (BITTENCOURT, 2017, p. 20).

A autora aponta para uma reflexão interessante – os bons frutos dos ensinamentos de História, que consiste em um de seus fundamentos que é a formação política, ora objetivada pela disciplina, ora subjetivada pela teoria, porém, em tese, segundo a autora, tudo produzido a partir da construção de um tecido social fundado numa estreita relação em História escolar e cidadania. De igual modo, o resultado desse tipo de relação constituído por elementos como: – cidadania, escola, aluno, conhecimento, consciência, informação e construção, apontam para a formulação e consolidação dos currículos.

1.1.2 O currículo como construção coletiva

Um dos grandes estudiosos na área da educação e currículo, o inglês, Ivor Goodson, escreveu um interessante artigo científico (2007), - na Revista Brasileira de Educação, sob o título “Currículo, narrativa e o futuro social”, trazendo à discussão um dos trabalhos do sociólogo polonês Bauman (2001) que, ao falar de educação nos dias atuais nos remete ao pensamento de Margaret Mead e Gregory Bateson, que abordam temas como a estrutura social e a forma como a aprendizagem está sustentada.

Dentre os nomes citados por Goodson (2007), nesse trabalho científico, está o de Gregory Bateson (1979), o qual aponta um pensamento sistemático que chama a atenção para a reflexão, segundo a qual a aprendizagem forma-se por um tripé de organização e conhecimento, a saber: “há a aprendizagem primária (primeiro nível de aprendizagem), de conteúdos do currículo formal, e a dêutero aprendizagem, chamada de secundária, o processo subterrâneo do aprender a aprender”, significando a importância educacional do processo de construção do currículo.

Segundo Goodson, a ideia de Bauman (2001, p. 24), falando da aprendizagem secundária, consiste em compreender que essa aprendizagem “não depende tanto da diligência ou do talento dos alunos e da competência e assiduidade de seus professores, mas sim dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas”, explicando claramente como pode ser vista a cultura global de suas raízes, tradições, a língua de um determinado povo, sua história, seus costumes, seus hábitos, e todo o curso da vida de uma sociedade.

Bauman (2001) continua sendo apresentado por Goodson (2007) e chega à terceira forma de aprendizagem, a terciária que para ele significa “quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não-familiares” (BAUMAN, 2001, p. 125), portanto, de acordo com o entendimento de Goodson (2007, p. 241), o processo do aprender diz respeito a “viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo”.

Goodson (2007, p. 242) sintetiza seu entendimento sobre o currículo da seguinte maneira, afirmando categoricamente que “em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”, deixando claro que há uma ligação direta e forte entre estes elementos de transição no processo de construção curricular.

Goodson (2007) nos remete à sua obra de (1995), na qual assevera que “o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula”, afirmado de modo revelador o poder de influência conceitual que carrega o currículo ao longo da história no processo educacional.

Na sequência de sua ideia afirma que, “ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (GOODSON, 1995), ou seja, aquilo que é formal, convencional, legítimo, prescrito, pré-formulado, acrescentando uma diferenciação na qual afirma que “as crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo” (GOODSON, 2007, p. 243).

Pensar a universalização do currículo com suas peculiaridades históricas pressupõe-se o início de uma reflexão mais abrangente e aprofundada, sobretudo focado em direção ao processo de construção do saber ora interdisciplinar ou ora com suas temáticas transversais. Fazer parte do processo de historização do currículo implica para o educador participação direta e efetiva de outros agentes sociais imprescindíveis na elaboração do mesmo, considerando seus elementos e fundamentos históricos e culturais que dão suporte à sua construção original.

Na esteira da mesma discussão Abud (2017), em seu artigo sobre *currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*, apresenta fortíssimos argumentos de que, a bem da verdade,

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no que interessa aos grupos dominantes [...] (ABUD, 2017, p. 28)

Para esta autora,

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os “interesses dos alunos”. (ABUD, 2017, p. 29)

Este texto até parece contraditório com os PCNEM, de 2002. Mas os PCNEM representam um momento de avanço no entendimento do que seja educação e de como a mesma deve ser trabalhada na relação escola, família e comunidade. Na relação entre professores e alunos. Na formatação dos currículos, dos conteúdos. O que, retornando aos princípios e objetivos da Lei 9.394/96, de 12 de dezembro de 1996, tão somente explicitam o que fazer das escolas, dos professores e dos alunos.

Na parte de apresentação do livro de Ivor F. Goodson (2001), sob o título “Currículo: teoria e história”, o autor afirma que “é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como algo social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”. Na sequência desta linha de raciocínio, num estudo sistemático apontado por Goodson (2001), referindo-se à Young (1977), o mesmo nos aponta para o desenvolvimento de duas ideias de currículo, mas destaca a que mais lhe interessa para o contexto que é a de “currículo como fato”:

O “currículo como fato” precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. (GOODSON, 2001, p. 18).

Para Goodson (2001), esse modelo de currículo “como fato” implica na construção de elementos essenciais à sua formulação, sobretudo, potencializando teoricamente no âmbito da análise, aspectos primordiais abrangentes às situações social e histórica de vida dos agentes escolares, professor e aluno, sem as quais não seria possível a construção de um modelo

curricular sólido, efetivo, real ao contexto, de significado singular para a vida institucional de qualquer educandário. Aprofundando sua reflexão sobre currículo, é interessante destacar que:

Reduc a realidade social de “curriculum” às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo-nos de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimentos e convenções (como, por exemplo, as matérias escolares). Ao sermos impedidos de poder situar historicamente os problemas da educação contemporânea, ficamos também impossibilitados de entendê-los e controlá-los (GOODSON, apud YOUNG E WHITTY, 1977, p. 237)

No âmago do conteúdo de Young e Whitty (1977), referenciado por Goodson (2001), “situar historicamente os problemas da educação contemporânea” deve ser o foco principal capaz de reduzir, minimizar, com a subjetividade superficial das chamadas ações ou intervenções diretas, feitas por parte de professores e alunos, em detrimento de uma análise mais acurada dos conceitos convencionais a serem reconhecidos e considerados, sistematicamente, no fundamento da ciência ora estudada em sala de aula. E, acrescenta que, o currículo, como prática, “dá procedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa” (GOODSON, 2001, p. 19). Ademais, outro ângulo de análise é alinhado em sua afirmativa de que:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida em que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”. (GOODSON, 2001, p. 21).

Numa noção de conhecimento básico de Goodson (2001), o modelo de currículo escrito, normalmente elaborado, convencional, escolarizado, permite sistematicamente a entrada de elementos fundamentais e constitutivos das instituições. Tendo em vista essa análise conjuntural do currículo, segundo o autor, há de se afirmar, categoricamente, que o modelo de gestão escolar, com suas formas e métodos de postura pedagógica determinam o modelo pelo qual se irá trabalhar a formulação do mesmo, e, em suas palavras, vai se configurando, na “medida em que vão sendo operacionalizadas em estruturas”, deixando claro o entendimento da ação e dos critérios ora estabelecidos pela escola.

1.1.2.1 Noções fundamentais da teoria do currículo

Diversos autores entre os quais se pode citar pedagogos, educadores, especialistas na área da educação, especificamente estudiosos no campo do currículo escrito discutiram numerosas ideias que transformaram-se em teoria de defesa de suas posições ideológicas, de concepções diferenciadas, de pensamentos ora abstratos, mas real em suas análises e ao mesmo tempo mostrando pistas de elementos que ora conduziram ou não à realidade de um modelo de currículo que pudesse representar o retrato fiel de uma determinada escola, reflexo direto de sua história, de sua comunidade e da sociedade como um todo. Nessa esteira de pensamento, Silva (1999), propõe a seguinte reflexão:

O que é uma teoria do currículo? Quando se pode dizer que se tem uma “teoria do currículo”? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? O que distingue uma “teoria do currículo” da teoria educacional mais ampla? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E o que distingue as teorias críticas do currículo das teorias pós-críticas? (SILVA, 1999, p. 9).

As questões supracitadas, de Silva (1999), apontam o que se tem de essencial no currículo como objeto de investigação, sobretudo no campo do desenvolvimento teórico que levanta reflexões como – o que é, quando, onde, o que se distingue, quais etc., deixando claro o entendimento das lacunas abertas a serem preenchidas, trabalhadas, pesquisadas, apresentadas e elaboradas à luz da realidade escolar, do aluno, do professor, das dimensões sociais, políticas, econômicas, da comunidade e da sociedade como um todo.

Adentrando numa noção teórica mais aprofundada, Silva (1999), assevera que:

Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como descoberta algo que ela própria criou. O primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria, acaba aparecendo como uma descoberta. (SILVA, 1999, p. 10).

De acordo com Silva (1999), há um risco teórico com relação ao currículo quando se intenciona apenas seguir a linha superficial do discurso, risco esse que se concretiza a partir de uma noção pouco profunda, até irrefletida, sem análise concisa, sem medida da realidade, fora dos padrões elementares composto por um currículo autêntico e que não corresponderia

aos anseios da coletividade, da unanimidade real em sua estrutura de uma determinada instituição de ensino.

Numa afirmação direta e objetiva, Silva (1999, p. 17), frisa, categoricamente, “que as professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo”, deixando entender que de modo particular esses profissionais da educação sempre reconheceram o devido valor e importância a esse instrumento de ensino. A rigor, assinala o autor que:

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, à formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, à institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e ao surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. (SILVA, 1999, p. 17).

Para ele existem alguns elementos imprescindíveis no tratamento, elaboração, formação, processo, constituição, solidificação e consolidação do currículo, sobretudo no campo de estudos. Na sequência, elenca especialistas, disciplinas, departamentos, setores específicos, fontes fidedignas de informação e conhecimento que direcionam, de forma organizada e coesa, as especificidades a serem trabalhadas e desenvolvidas no processo de produção do currículo escolar.

Para Silva (1999, p. 18), há forte possibilidade de ligação entre as condições umbilicais da educação de massa institucionalizada com sua formação estatal burocratizada, respeitada uma certa preocupação com a identidade nacional, associada ao crescente processo de urbanização e industrialização que teria emergido por consequência o surgimento do currículo. Nessa linha de pensamento, Silva (1999), aponta uma análise do contexto descrito por Bobbitt (1918), “the curriculum”, a qual levanta algumas questões interessantes, a saber:

É nesse momento que se tenta responder as questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas. (SILVA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, Silva (1999), aponta para um caminho de reflexão interessante que abrange o âmbito da educação com seus objetivos, formação (geral e acadêmica), ensino, disciplinas e habilidades (ler, escrever etc.), como meios de construção do currículo,

fundamental no processo histórico, cultural e educacional da vida escolar. Pergunta-se “o que se deve ensinar” considerando a possibilidade de ressignificar uma série de subsídios educacionais que transformariam-se em instrumentos de aplicação de um determinado modelo curricular. De tal modo, considera-se que, também, há outros questionamentos igualmente importantes, a saber:

As disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais. Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado; o conhecimento acadêmico; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? (SILVA, 1999, p. 19).

De acordo com Silva (1999), existe um conjunto de informações e conhecimentos a serem reconhecidos e habilitados no âmbito da construção de um determinado currículo. Questões fundamentais para as quais são levantadas e que servem de reflexão no processo educacional desse instrumento, onde o conteúdo deve ser voltado para o saber profissional, o ensino de qualidade, o conhecimento científico, a experiência docente e caminhada conjunta das pessoas que circundam a realidade do dia a dia da escola, da comunidade, da sociedade como um todo.

1.1.2.2 Concepções básicas sobre o currículo

Considerando as diversas concepções ora conciliadoras ou ora divergentes entre os teóricos críticos do currículo, é interessante observar a assertiva de Silva (1999), ao apontar a ideia de que Michael W. Apple “vai colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas. Contrapondo-se às perspectivas tradicionais sobre o currículo, Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais”, deixando claro a ideia da linha de atuação do autor. Na sequência, Silva (1999), assevera, amplamente, sua tese de defesa no campo educacional, alegando que:

O currículo está estreitamente relacionado com as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. (SILVA, 1999, p. 46).

Na linha do pensamento de Silva (1999), o currículo ultrapassa as fronteiras dos muros escolares e, chega, sobretudo, à análise dos aspectos estruturais das dimensões econômicas e sociais. Deve ser o currículo, um corpo ativo, consciente de conhecimento, disposto a abarcar diversas áreas da ciência, de tal modo que se torne capaz de agregar informações diversas, plural e de anseios coletivos. Ademais, vale ressaltar que a propósito do que apresenta Silva (1999), em termos de teorias defendidas por outros especialistas de currículo no âmbito da história, há uma visão diferenciada de Apple com o que defendia Henry Giroux, a saber, pontuando que:

O currículo como política cultural defendida por Henry Giroux “que a crítica de Giroux esteve centrada numa reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo então dominantes. [...] Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo.

Abordando o campo de ação nos aspectos da política cultural, Silva (1999) explica que, Giroux, entende ser fundamental a busca do processo de construção do currículo a partir de um rompimento com as perspectivas técnica e empírica da ideologia dominante, sobretudo no que se refere às filosofias doutrinárias positivistas. Nesse pensamento polarizado torna possível discernir as diferenças teóricas de posicionamentos ideológicos com relação aos critérios muito peculiares de cada autor, sobretudo no campo da realidade social.

Desse modo, vale ressaltar, também, o que Silva (1999, p. 51-52), afirma categoricamente em sua obra, discutindo uma análise sobre o pensamento de Henry Giroux, segundo a qual “as perspectivas dominantes, ao concentrarem-se em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento”. Essa ideia de Giroux aproxima o critério de estudo teórico dos campos ético, histórico, humano, político e social, trazendo elementos importantes para o campo da reflexão sistemática do currículo. Silva (1999) sistematiza:

três conceitos são centrais a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador, voz. Tomando de empréstimo, a Habermas, o conceito de “esfera pública”, Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”. (SILVA, 1999, p. 55).

De forma clara, de acordo com as assertivas do autor acima, os conceitos centrais apontados por ele denotam uma proximidade de entendimento entre elementos particulares da

esfera pública (escola), e elementos públicos da esfera particular (valores intelectuais), o que demonstra, claramente, sinalizar para a construção de um modelo de currículo singular, sóbrio, consciente, participativo e coletivo. Na sequência desse raciocínio sistemático, é oportuno e interessante invocar, à memória, o pensamento de Paulo Freire, com as devidas explicações de Silva (1999) que, ao referir-se sobre o mesmo, assim observa:

Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Na sua obra, como ocorre com outras teorias pedagógicas, discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que o seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: “o que ensinar?”. (SILVA, 1999, p. 58).

De acordo com Silva (1999), Paulo Freire não atentou exclusivamente para a elaboração ou discussão específica sobre a teoria do currículo, mas, sabiamente, percebeu e reconheceu a importância dessa ferramenta como tal no âmbito escolar e, por isso, escreveu claramente um questionamento assinalado acima que é de importância cabal o qual diz respeito sobre o que ensinar pedagogicamente, o que didaticamente equivale a pensar, repensar e, até, ressignificar ou ressemantizar os sentidos, os critérios, os conteúdos, as dimensões, o início, o meio e o fim necessário para a construção de um currículo escolar.

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de 1996, Paulo Freire já escrevera sobre o respeito que os educadores devem ter aos saberes dos educandos. Disse Freire (1996):

1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediatos dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 16)

E dizer o que disse é apresentar uma forma de fazer educação. E fazer educação do jeito que falou é abrir espaço no universo escolar para novos conteúdos. E, dessa forma, fica

evidenciado que o currículo perpassa à sua maneira de pensar a educação, o como fazer. O como educo?

Em verdade, até mesmo sem qualquer exceção, todos os textos freirianos carregam a ideia simples de suas perguntas básicas, condensadas neste texto, de 1996:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 16)

Assim, pode-se dar a Paulo Freire o seu lugar na discussão curricular. E, além dessa condensação prática de perguntas, as mesmas são basilares em sua teoria de aprendizagem que pode ser resumida em: Investigação, tematização e problematização¹².

Silva e Fonseca (2012, p. 49) apresentam um destaque que ajuda a iluminar os nossa reflexão sobre a importância do currículo como produto de relações históricas:

[...] o currículo é entendido como um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares. Assim, discutir o que ensinar e como ensinar história é refletir sobre currículo. É conhecer contextos e lugares de sua (re)constituição. (SILVA; FONSECA, 2012, p. 49)

Assim percebe-se que a realidade dos alunos, dos professores e da relação que a escola cria com as pessoas de seu entorno são partes integrantes do currículo e o mesmo pode ser considerado como um importante elo entre a vida dos alunos, de seus familiares e o dia a dia da escola. Nesse sentido Silva e Fonseca (2012) são precisos:

O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola

¹² MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011. (p. 153)

(o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo). (SILVA; FONSECA, 2012, p. 49)

Esta reflexão nos leva ao encontro do que fora apresentado no caderno de formação, do Ministério da Educação, que trata da Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Assim temos:

O reconhecimento desse caráter histórico-cultural da formação humana nos leva, ainda, ao encontro do avanço do conhecimento científico e tecnológico, e isso significa, em termos curriculares, partir da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, de sua significação a partir das experiências dos sujeitos, bem como da necessidade de superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia. Tal organização curricular pressupõe, ainda, a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas. (BRASIL, 2013, p. 9)

Vale o destaque, aqui, para *as experiências dos sujeitos*, ou seja, para a história de vida dos educandos. A realidade do entorno do educandário tem que ser parte integrante do currículo escolar.

A partir deste destaque pode-se perceber que as atividades fundamentais do processo de ensino-aprendizagem são levadas em consideração no conjunto do texto dos autores. Portanto, *discutir o que ensinar e como ensinar história, discutir o ensino de história é, mesmo, se debruçar sobre currículo*. É reflexionar sobre as atividades Antropológicas, teleológicas e pedagógicas (Filosóficas) do processo de Ensino-aprendizagem.

1.2 O PROJETO PARTEIRA COMO METODOLOGIA

Para todo trabalho de pesquisa, balizado em suas respectivas áreas de conhecimento, numa visão real de mundo, existem elementos que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos alunos, no qual torna possível identificar os problemas que lhes provocam angústia e, ao mesmo tempo, dotá-los de instrumentos capazes de promover medidas que auxiliem na solução de seus problemas.

Em tal linha de raciocínio, o impacto que o aluno sente na chegada de cada etapa de sua vida escolar, em diversos aspectos e dimensões de sua vida, obriga, em todos os níveis de aprendizagem, a conhecer e desenvolver uma metodologia de trabalho como meio fundamental ao longo de todo o percurso da vida de estudo.

Nesse sentido, o método que ganha importância capital em todo o trabalho, é descrito por Pinto (2009, p. 4), como uma necessidade de incorporá-lo a uma forma de pensamento intelectual, capaz de conduzir o aluno a “adquirir hábitos e posturas diante de si mesmo, do outro e do mundo” deixando claro o entendimento de que esse mesmo aluno estaria preparado para ser beneficiado em todas as dimensões de sua vida profissional.

Primando essa via de concepção, é interessante destacar na íntegra que, de acordo com Pinto (2009), “por método entendemos, o caminho que se trilha para alcançar um determinado fim, atingir-se um objetivo; para os filósofos gregos metodologia era a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”. E, invocando a reflexão sobre a importância do método no âmbito da educação, Severino (2000, p. 25-26) assevera que o “professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente, o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente [...]”, deixando claro o entendimento para o que defende Pinto (2009), quando afirma que “as regras e passos metodológicos que são ensinados e que são pertinentes e necessárias, objetivam criar hábitos que o acompanharão por toda a sua vida, como o gosto pela leitura, a compreensão dos diferentes interlocutores, um espírito crítico maduro e responsável”.

De igual modo, nas palavras de Libânio (2001, p. 39): a metodologia deve resgatar no aluno, o exercício da faculdade de pensar que para ele, significaria, substancialmente, evoluir de um nível natural para um nível mais reflexivo com direito a mediações, e define, convencionalmente, que “o pensamento pensa o próprio pensamento, para melhor captá-lo, distinguir a verdade do erro. Aprende-se a pensar à medida que se souber fazer perguntas sobre o que se pensa” (LIBÂNIO, 2001).

Seguindo a sine metodológica do projeto de pesquisa, o Art. 3º, da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus incisos X e XI, indica e determina que a educação nos sistemas nacional, estadual e municipal devem seguir diversos princípios, entre os quais, para os objetivos do presente projeto, destacam-se os dos incisos X e XI, ou seja: “a *valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*”. Assim, os incisos citados, respaldam o processo de encontro entre a escola, a comunidade e a família para que, juntas, criem caminhos para sua formação permanente,

provocando conscientização sobre desafios e problemas do seu próprio meio e a descoberta coletiva dos meios para solucioná-los.

Na base do tripé: escola, família e comunidade, numa participação conjunta, como sujeitos e parceiros no processo de educação e aprendizagem, todos estão certos de que, respectivamente, têm um papel determinante na construção do projeto de ensino, ampliando o processo de aprendizagem consciente, que se desenvolve dentro de uma dialética simples que busca, sempre, envolver as famílias e suas respectivas comunidades, pois estas participam da formação do aluno, mas, de acordo com a literatura levantada, historicamente têm ficado às margens das decisões educacionais.

Nesse sentido apresenta-se o Projeto Parteira, como um caminho possível, que pode ajudar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e na construção do tão propalado e pouco efetivado currículo participativo. De certa maneira apresenta-se um projeto que viabiliza o desenvolvimento da concepção que temos de Ensino de História e de currículo, baseada nos teóricos selecionados da literatura e na experiência desenvolvida na Escola Maria Cristina.

1.2.1 Da Pedagogia da Alternância ao Projeto Parteira

Como já fora principiado anteriormente entende-se que Carneiro (2015) é fundamental para o entendimento do Projeto Parteira, pois além de ser um dos principais nomes da literatura legislativa educacional do Brasil o mesmo nos aponta as principais referências teóricas para o Projeto, quando as apresenta como fundamentadores da Pedagogia da Alternância, com destaque para a proposta pedagógica de Célestin Freinet:

Para este autor, o trabalho escolar deve estar inteiramente ligado à vida e ao contexto histórico-social dos alunos. Por isso, não é razoável separar aprendizagem da sala de aula e aprendizagem da vida concreta dos alunos. Este entendimento está na base das Escolas famílias Agrícolas. (CARNEIRO, 2015, p. 50)

E, por conseguinte, este entendimento de Freinet encontra-se, também, dentro do que a legislação brasileira prescreve para qualquer sistema educacional, rural ou urbano. Daí que nos apropriamos dos instrumentos do mesmo para a construção do Projeto Parteira, nos moldes que é realizado na Escola Maria Cristina.

E, com Carneiro (2015), chegamos às ideias do pensador, suíço, Piaget (com sua epistemologia construtivista); de Morin, com a ideia de pensamento complexo e interação

inseparável entre os elementos econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo e mitológico, além do próprio Paulo Freire, com a ideia de ação-reflexão-ação, como nutrientes da práxis, que ofereceram contribuições teóricas à metodologia da Pedagogia da Alternância. E nesse sentido,

Pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Oprimido captam a educação como um processo de construção cultural, embora a primeira foque a competência profissional e a segunda a competência política. (CARNEIRO, 2015, p. 50-51)

Nas palavras de (CARNEIRO, 2015, p. 50-51), “[...] Hoje, estas dimensões evoluíram sob o ponto de vista da compreensão e já não se separam, porque trabalha-se com a ideia de educação/escola unitária, de Gramsci, que busca a formação integral do indivíduo”.

De forma sintética, diz Carneiro (2015) que “[...] a Pedagogia da Alternância sustenta-se na ideia-matriz de saber social cuja substância é “[...] a educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”, destacando as ideias de Arroyo (2004)¹³

De acordo com Carneiro (2015) uma série de movimentos sociais têm se utilizado dos instrumentos desta pedagogia para desenvolver suas atividades. Cita, entre outros, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), o Movimento das Organizações Comunitárias da Bahia (MOC) e as próprias Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

Em seguida faz menção de destaque para a Comissão Pastoral da Terra (CPT), universidades, organizações sociais diversas e, ainda,

[...] de instituições públicas comprometidas com rotas de construção “[...] de uma educação potencialmente libertadora, pautada na relação intrínseca entre teoria e prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre a escola, a família e a comunidade” (OLIVEIRA, 2007: 14) (CARNEIRO, 2015, p. 51)

As informações fornecidas por Moaci Alves Carneiro são importantes para destacar que a proposta do Projeto Parteira vai além de uma simples ideia ou tentativa de sair-se da

¹³ ARROYO, M.G. “a Educação Básica e o movimento social do campo.” In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S. & MOLINA, M.C. (orgs.). Por uma educação no campo. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 71.

mesmice. Esta sequência didática, além de melhorar a relação interna da sala de aula vai além, pois busca trazer para o interior das mesmas as narrativas de vida de todos os seus alunos.

Mas, ainda que se reconheça a importância da citada pedagogia para o processo de ensino-aprendizagem, digo aqui, para o Ensino de História e a construção coletiva de currículo vale apena levar em consideração a observação feita por Carneiro (2015):

Para não se cometer o equívoco de pensar que esta pedagogia é restrita ao desenvolvimento educacional no campo, cabe destacar que, no Brasil inteiro, há iniciativas de empresas, de grupos de igrejas e, também, de grupos autônomos que trabalham com a pedagogia da Alternância em programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos. Infelizmente, o descaso do estado brasileiro com a educação oferecida fora da escola é tamanha, que não há estatísticas oficiais sobre este esforço da sociedade. (CARNEIRO, 2015, p. 52)

Dado que fui monitor e coordenador de uma Escola Família Agrícola, a EFAPEN¹⁴, tive a oportunidade de trabalhar e de preparar os instrumentos pedagógicos da mesma para implantar o Projeto Parteira, inicialmente chamado de Vida e Liberdade – Parteira, na citada escola. Esta escola funciona nos três turnos, com o Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, (6º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular e EJA (1º ao 3º). Está localizada na Avenida: 08 de Agosto, nº 647 – Bairro Central, Porto Grande – AP. Seu Ato de Criação consta do Decreto Nº 002/79, de 08/02/1979, com Autorização de Funcionamento, através da Portaria Nº 124/10-GEED.

Por mais de uma década permaneceu como a única escola, no município de Porto Grande, a funcionar com Ensino Médio. E, na década de 1980, funcionava com o curso de Magistério, para formação de professores das séries iniciais. Na década de 1990, ao ingressar no Magistério Estadual, por meio de concurso público, em 10 de junho de 1996, recebi minha carta de apresentação para a mesma, onde permaneço até o momento.

O Projeto Parteira data de 2003. Neste ano o mesmo começou a ser gestado na disciplina de História, de maneira solo. Em 2009, após uma oficina solicitada pela coordenação pedagógica o Projeto recebe o nome de Vida e Liberdade – Parteira, e passa a ser trabalhado de forma interdisciplinar¹⁵. Desta forma começou a ser trabalhado e organizado por todos os professores e coordenadores do educandário.

¹⁴ Escola Família Agrícola da Perimetral Norte, no km 167, da BR 210 – A Grande Perimetral Norte, na Comunidade do Cachorrinho, no Município de Pedra Branca do Amapari, entre 1991 e 1992.

¹⁵ Adjetivo - Próprio a duas ou mais disciplinas; que se efetiva nas relações entre duas ou mais disciplinas; comum a mais do que uma disciplina: a escola tenta abordar as matérias de modo disciplinar. Etimologia

1.2.2 O passo a passo do Projeto Parteira

E, buscando atingir estes aspectos gerais e específicos do processo educacional brasileiro, o Projeto Parteira, antes de se partir para a utilização dos instrumentos, começa pela definição de seus princípios e objetivos, assim definidos;

1.2.2.1 Dos Princípios:

- **PRIMAZIA DA VIDA À ESCOLA:** A vida é a grande universidade. É a fonte, raiz e início de todo o aprendizado. É o ponto comum entre Escola, Comunidade e Família;
- **ALTERNÂNCIA:** O segundo princípio é necessário para o desenvolvimento da relação entre a escola e as famílias. É saber utilizar sabiamente todos os momentos fortes de aprendizagem que acontecem na Escola, na Família e na Comunidade;
- **PARTICIPAÇÃO ATIVA:** este é o princípio da garantia da participação de todos os agentes educacionais (Escola, Família, Comunidade), no processo de Ensino-aprendizagem.

1.2.2.2 Dos Objetivos:

- **APRENDIZAGEM PARA A VIDA:** desenvolver a capacidade coletiva de aprendizagem, visando a assimilação ativa e a construção de conhecimentos, de conceitos e habilidades, destinados à formação de atitudes e valores em que a **VIDA** esteja sempre em primeiro lugar;
- **ALTERNÂNCIA CONTÍNUA:** interação permanente entre Escola (Disciplina), Comunidade e Famílias através dos PLANOS DE ESTUDO;
- **INTERAÇÃO CRIATIVA:** fazer com que todos os Agentes Educacionais (Escola, Família e Comunidade), participem como sujeitos do processo de Ensino-Aprendizagem.

1.2.2.3 Dos Instrumentos Metodológicos

(origem da palavra *interdisciplinar*). Inter + disciplinar. In: <https://www.dicio.com.br/interdisciplinar/>. Acessado em: 13 set. 2019.

Os instrumentos metodológicos são as ferramentas, as peças, o combustível necessário para que o trem de nossa **ESCOLA**, da Disciplina, não saia dos trilhos (Princípios) e chegue à estação (Objetivos), e não pare no meio do caminho. Os maquinistas (Professores e Corpo Técnico) têm que estar atentos para saber onde consertar.

- **PLANO DE ESTUDO (P. E):** é um guia de elaboração, composto de perguntas, preparadas pelos alunos com a *ajuda/auxílio* dos professores, sobre um tema do cotidiano, da vida real, que leva o aluno, pais e comunidade à leitura crítica da própria realidade.
 - ✚ **Tema Gerador:** É escolhido e aprovado pela maioria dos alunos. Nesse momento a decisão sobre qual tema será o Tema do Plano é precedida de defesa e posterior votação, pois para a escolha do mesmo a classe é dividida em grupos e cada grupo escolhe um tema diferente;
 - ✚ **Nome do Plano:** após o passo anterior é necessário restringir a ação da turma, onde surge a oportunidade de uma segunda defesa e posterior processo de votação;
 - ✚ **Questionário:** em grupos ainda, a turma elabora as perguntas sobre o tema escolhido, as quais passam, com a devida ajuda dos professores, a compor o Questionário de pesquisa que todo aluno deve utilizar em sua atividade de contato com familiares, amigos, vizinhos e autoridades, de acordo com o alcance do tema. É o momento mesmo de participação de todos os Agentes Educacionais no Processo de Ensino-aprendizagem – o maior objetivo de qualquer Sistema Educacional Brasileiro, pois este é o maior gargalo que temos que resolver.
- **REDAÇÃO:** após coletar as respostas às perguntas do Plano de Estudo os alunos preparam uma redação sobre o tema escolhido, cujo nome passa a ser o tema da redação. Esta redação pode ser preparada em casa ou na escola, aula seguinte à da escolha do tema e serve de objeto de análise para todos os educadores.
- **REDAÇÃO ILUSTRADA:** o conhecido passar a limpo transforma-se num Instrumento importante de averiguação da criatividade dos alunos, pois os mesmos ilustram a Redação já corrigida pelos professores, passando a limpo. É mais um Instrumento para o Caderno Didático, que é uma solução para a montagem de livros

didáticos, de acordo com a realidade dos educandos. Mais um problema sendo resolvido com simplicidade e a participação de quem vai usá-lo.

- **SÍNTESE:** na colocação em comum das respostas do Questionário do P. E, é preparada uma síntese e é, também, o momento de aprofundamento do tema escolhido pelos alunos. E, mais uma vez, o professor serve de orientador para que o processo dialógico seja mais intenso e esclarecedor de dúvidas.
- **FOLHA DE OBSERVAÇÃO:** é comum que no decorrer do processo, do Projeto, principalmente, na colocação em comum da coleta de dados do tema escolhido, surja a necessidade de aprofundar um determinado aspecto da realidade que não tenha sido explorado devidamente pelo Tema Gerador. É aí que aparece a figura do Instrumento Pedagógico – Folha de Observação – (F.O), que poderá ser trabalhado por um grupo de alunos, ou, individualmente, ou ainda, pela turma.
- **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:** passam a ser organizados após a análise que o professor e, se assim for necessário, o Corpo Técnico, fará sobre as fases anteriores do projeto. Nesse momento de trabalho coletivo terá sentido o *Serviço* do Serviço Técnico da Escola, pois irá partir de dados concretos e de uma vasta análise feita pelo professor sobre a “desenvoltura” de cada aluno. Será criado, como resultado final desse trabalho, o Quadro de Conteúdos da disciplina de história e de outras disciplinas que tenham participado do processo, o que servirá de passo fundamental para a montagem “definitiva” do currículo da disciplina e/ou de sua reelaboração.
- **VISITAR PROJETOS:** de acordo com o tema escolhido, de forma coletiva pelos alunos, poderá surgir a necessidade de se visitar projetos, comunidades, sítios arqueológicos, museus etc., de onde os alunos produzirão RELATÓRIOS e/ou REDAÇÕES.
- **JOGO DE TRÍVIA:** programado para ser parte integrante do processo de recuperação paralela, o jogo de Trívia é, na verdade, um poderoso instrumento de entrosamento. Brincando os alunos estarão equilibrando o jogo do conhecimento, recuperando lacunas que por ventura tenham ficado no conjunto de atividades das disciplinas. É fundamental que todos os professores ajudem na elaboração das perguntas e respostas. No dia do jogo, que é parte integrante das aulas que são realizadas, principalmente, nos sábados letivos ou em dias predeterminados pelo colegiado, os pais e representantes da comunidade devem ser chamados à participação.

- **CADERNO DIDÁTICO:** a soma de todo o material utilizado pelos alunos dentro do processo de prática constante dos Instrumentos Metodológicos resultará do Caderno Didático que servirá como Instrumento de Avaliação das atividades do Projeto e, principalmente, como material de consulta para alunos, professores e pais, além de representar, com fidelidade, a realidade do entrosamento da Escola, da Comunidade e das Famílias¹⁶.
- **CULMINÂNCIA:** nada mais justo que expor todo o resultado do trabalho feito por alunos, pais e educadores. Se esta apresentação vai ter doces e salgados não sabemos, mas, certamente, será o resultado do trabalho constante que o Projeto Parteira vai proporcionar no decorrer de todos os anos letivos, ou de todo o tempo de permanência dos educandos neste Centro de Sistematização do Verdadeiro Processo de Ensino-Aprendizagem.

Na verdade a Culminância é um dos instrumentos essenciais de união entre escola e família, escola e comunidade, ou melhor, entre alunos, pais, professores, técnicos e direção. É o espaço reservado para apresentação parcial ou total dos resultados do trabalho semanal, mensal, bimestral, semestral ou mesmo anual do Projeto Parteira.

É outro momento de recuperação paralela, mas, o mais interessante é que todos os Agentes Educacionais estarão participando do Processo de Ensino-Aprendizagem, de maneira natural, sem muitas formalidades. Todos estarão revendo a própria participação!

Além dos textos já elencados ao norte, devidamente selecionados da vasta literatura histórica e do ensino de história, queremos ressaltar as palavras de Circe Bittencourt (2018):

Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo da globalização, em sua capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país. E, nessa perspectiva é preciso considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino da História. (BITTENCOURT, 2017, p. 27)

¹⁶ Além de ser um dos instrumentos mais importantes para a Culminância os “melhores” Cadernos Didáticos ficarão em exposição permanente, na Biblioteca da escola, com cópias devidamente autorizadas por seus legítimos “donos”.

Não restam dúvidas do protagonismo do papel do professor no processo educacional, mas acrescenta-se que, além destes, os alunos, sem os quais não há escolas e os pais que representam e formam as comunidades ao redor dos educandários são fundamentais no processo dialógico que acontece no desenvolvimento do Projeto Parteira.

Com este projeto,

[...] pode-se verificar uma mudança na forma de pensar o ensino de modo geral e o ensino de história em particular. Essas mudanças estão sendo mediadas por um conjunto de fatores que rompem a sala de aula, estimulando a construção e o compartilhamento de conteúdos por professores e alunos. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 34)

A aplicação correta dos instrumentos apresentados ao norte, não só rompem a sala de aula, mas transformam a sala de aula em um espaço de diálogo permanente entre educadores e educandos, mediados pela realidade das narrativas de vida, as paixões e os anseios culturais dos mesmos.

Para Schmidt e Cainelli (2009),

É na sala de aula que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos. Cada aula é única. Nesse espetáculo, a relação pedagógica é, por essência, plural; uma relação em que “o professor fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar”¹⁷. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 34)

De maneira geral, o que ficará demonstrado mais claramente na forma como cada instrumento foi desenvolvido na sala de aula das turmas de terceiro ano,

[...] o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 34)

Dessa forma fica evidente que o projeto é um constante processo dialógico. E, este processo de ensino-aprendizagem adequa-se ao devido processo histórico, de acordo com as

¹⁷ SNYDERS, 1995, p. 109.

afirmações do Schaff (1995), no CAPÍTULO III, do livro: História e Verdade, ao analisar POR QUE REESCREVEMOS CONTINUAMENTE A HISTÓRIA? Em resposta, diz:

[...] dois fatores concorrem para a reinterpretação constante da história; a emergência no processo histórico dos efeitos dos acontecimentos passados, o que constitui o “significado” destes últimos; a mudança dos critérios da seleção dos fatos históricos resultante de um novo condicionamento das atitudes e das opiniões dos historiadores. Estes dois fatos estão ligados ao presente, que é o futuro em relação aos acontecimentos passados. (SCHAFF, 1995, p. 277)

E, ainda, o que segue:

[...] Se a história (no sentido de *historia rerum gestarum*) nunca está definitivamente acabada, se está subordinada a constantes reinterpretações, daí resulta apenas ser ela um processo, e não uma imagem definitivamente acabada, não uma verdade absoluta. Desde o momento em que se toma o conhecimento histórico como processo e superação das verdades históricas – como verdades aditivas, cumulativas – compreende-se o porquê da constante reinterpretação da história, da variabilidade da imagem histórica; variabilidade que, longe de negar a objetividade da verdade histórica, pelo contrário a confirma. (SCHAFF, 1995, p. 277)

Assim, considerando que os professores de história, muitos bacharéis e licenciados, mestres e doutores, são os grandes responsáveis pela dinâmica do processo histórico, mais precisamente pelo ensino de História, é de bom alvitre afirmar, com Schmidt e Cainelli (2009) que,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem. O aluno que declara “eu não sirvo para aprender História” evidencia a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Ele deve entender que o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra bem ou mal. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 34-35)

O texto deixa claro que para poder fazer acontecer o processo será necessário contarmos com professores devidamente qualificados, pois

A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa. Na sala de aula, evidenciam-se, de forma mais

explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 35)

E, o objetivo maior do presente é demonstrar que, no embate de sala de aula, no diálogo constante entre alunos e professores e, ainda, na aproximação da sala de aula/escola, com as famílias e comunidades do entorno do educandário, é possível caminhar construindo um currículo mais narrativo e real, o que, certamente, demandará uma qualidade superior nos índices do educandário.

2 PORTO GRANDE: UM POUCO DE HISTÓRIA

Antes de adentrar nas questões mais relacionadas à educação, à política, à economia e aos eventos turísticos e culturais do Município de Porto Grande entendemos ser necessário mostrarmos as bases onde as mesmas estão assentadas.

E, como que uma homenagem preliminar aos primeiros moradores, advindos do Nordeste brasileiro, de acordo com vasta literatura disponível, o Porto Grande será apresentado no modelo de literatura de cordel, com estrofes em seis versos e a devida rimação:

A vegetação da região é extraordinária,
 Em meio a mais de 2000 mm de chuvas anuais,
 Temperaturas médias oscilando entre 22° a 27,3°C
 Assegurando vida à grande diversidade de espécies florestais,
 Árvores medindo de 25 à 35 metros de altura,
 Ocupando solos gleizados e aluviais;

A Floresta Equatorial Subperenifólia
 Repousa sobre solos de baixa fertilidade natural.
 Já a Higrófila de várzea é diferente,
 Pois ocupa a Planície Aluvial,
 De onde passamos para o contato florestal/cerrado
 Que é um misto florístico equatorial.

O ambiente natural do município é constituído, basicamente, de florestas densas de terra firme, cerrados que apresentam profundas marcas da alteração, ora ligadas à pequena agricultura, considerada como base da economia rural do município, ora ligadas a grandes e médios projetos como ocorre na silvicultura e implantação de pecuária em terra firme. (P. MANOEL JACINTO, 2005, p. 13)

A informação ao norte é corroborada por informações retiradas do Zoneamento Agroecológico do Município que fora preparado pela mesma e pela EMBRAPA. As mesmas constam dos arquivos municipais e, principalmente, das informações da Empresa responsável pela preparação e condensação dos estudos e dados.

A Floresta Equatorial higrófila de várzea,

[...] ocupa a planície aluvial dos principais sistemas de drenagem do Município. Geralmente apresenta-se como uma fisionomia de floresta densa como cobertura uniforme. Ocupa solos gleizados, como o Glei Pouco Húmico e solos aluviais. (EMBRAPA, 2000, p. 6)

Em síntese temos uma vegetação formada por uma floresta densa, que é a Floresta Equatorial, o cerrado e a várzea. Neste complexo encontramos uma grande diversidade de espécies, entre as quais podemos citar:

Acapu, angelim-da-mata e aquariquara roxa,

Angelim rajado, cajuaçu e itaúba,

Cumaru roxo, louro preto e marupá,

Piquiá marfim, visgueiro e maçaranduba,

Matá-matá, louro vermelho e pau amarelo,

Morototó, mogno, cedro e cupiúba;

Os períodos geológicos

São bem definidos em nosso chão,

Caracterizam os solos de Porto Grande

Em toda a sua extensão,

Determinando os sedimentos argilosos e a formação de barreiras,

Áreas de solos férteis, o grupo Vila Nova e o Complexo Guianense, em maior proporção;

Os períodos geológicos especificam o relevo,

Com um conjunto de cristais, picos e topos aplainados,

Com altitudes variando em torno de 45 à 500 metros,

E maciços residuais topograficamente elevados,

Que caracterizam os Planaltos Residuais do Amapá,
E são seccionados por vales pouco profundos e alargados;

Medindo de 150 à 200 metros de altitude
Aparecem as colinas do Amapá,
Que é um extenso pediplano pleistocênico,
Que se confundem com a Depressão Periférica do Norte do Pará,
Composto por vales e colinas elaboradas em rochas pré-cambrianas
Presentes, também, no Território do Município de Macapá;

Nossos solos têm nomes técnicos
E apresentam uma característica geral,
Passando pelo LATOSSOLO AMARELO
Que apresenta ampla variação textural,
Seguindo com o LATOSSOLO VERMELHO-AMARELO
Que abrange maior espaço territorial;

O PODZÓLICO VERMELHO-AMARELO
De baixa fertilidade natural,
E as AREIAS QUARTZOSAS
Que à construção civil dão sustentação total,
Chegando ao GLEI POUCO HÚMICO
Fechando com o SOLO ALUVIAL;

Todos esses solos são minerais
E precisam de correção,
De fertilizantes e corretivos
Para aumentar a produção,
Pois, são extremamente e fortemente ácidos,

Indo de 3,5 a 7,8 os valores de Ph, em variação;

Temos apenas dois tipos de climas,
 Que são característicos das áreas tropicais:
 AMI, chuvoso, com pequeno período seco,
 Abrangendo os maiores espaços territoriais,
 Seguido do AWI, também chuvoso, com nítida estação seca,
 Que fecha a dupla de climas sem verão ou invernos estacionais.

Nas estrofes seguintes o leitor se depara com as respostas para a grande maioria das perguntas referentes à Porto Grande. Aos mesmos serão acrescentados comentários básicos:

O Rio Matapi foi a “estrada”
 Que os primeiros moradores utilizaram,
 Saindo de um Porto de Santana
 De canoas aqui chegaram,
 Pensando encontrar o látex
 Foi com o ouro que se depararam.

A estrofe nos revela que os primeiros moradores de Porto Grande chegaram à região utilizando canoas como meio de transporte e demonstra que o objetivo era encontrar seringueiras para extrair o leite, o látex. Mas, com o passar do tempo, permaneceram nessa região fundando garimpos à procura de ouro, cassiterita, tantalita etc.

A chegada dos Ribeiros aconteceu,
 No pouco conhecido Porto do Limão,
 Porto pequeno, mas grande na história,
 Novo conteúdo à educação,

Ponto de partida do nosso descobrimento,
A origem do nosso torrão.

A presente estrofe revela que tanto o **Cabo Ribeiro**, quanto o seu amigo de aventura, o senhor **Joaquim Paraense**, foram os primeiros, os pioneiros, a desembarcar e a fixar moradia nessa região. Os filhos de Cabo Ribeiro se instalaram no Porto do Limão, parte integrante da futura Colônia Agrícola do Matapi, criada juntamente com o Território Federal do Amapá, em 13 de setembro de 1943, através de Decreto do então presidente da República, Getúlio Dorneles Vargas.

Do Porto do Limão até a BR 210 – Perimetral Norte, de canto com a Avenida 08 de Agosto, entre a Câmara Municipal e o Quartel de Polícia Militar, são 12 km, em linha reta. Como o Porto do Limão está próximo da nascente do Rio Matapi – Km 132 – é fácil entender que este porto é um **Porto Pequeno**. A largura do rio, nesse perímetro tem, em média, 7 metros.

Após andarem vários quilômetros,
Deixando a margem esquerda do Rio Matapi
Cabo Ribeiro, Joaquim Paraense e familiares descobriram
A margem direita do Araguari.
Um Porto Maior fora descoberto!
A origem do nome nasceu daí.

E esta é a chave de leitura para se entender o nome do município de Porto Grande. É a chave para se entender o porquê do nome Porto Grande. É isso mesmo. A origem do nome - Porto Grande - vem da descoberta da margem direita do Rio Araguari. Os primeiros habitantes de nossa região saíram da margem esquerda de um rio estreito, o Matapi, e se depararam com um rio mais largo – média de 250 metros. Nas margens desse rio construíram um novo porto, um **Porto Maior** – um **Porto Grande**!

Há uma série de versões que divergem do que hora é apresentado, entretanto, para que não restem dúvidas ou para provocar novas pesquisas, é bom conferir algumas delas e

verificar as razões apresentadas. As versões apresentadas e contestadas são de *Dias & Moraes (2005). De acordo com eles:*

Não se tem uma definição precisa da origem do nome “Porto Grande”. Contam os mais antigos que surgiu no tempo em que a Colônia do Matapi era tão próspera em termos de produção agrícola que o fato da comunidade reunir para comercializar o produto, lembrava um grande porto. Há ainda outra versão para o nome, que segundo alguns, surgiu do fato de ali haver existido uma mercearia cujo nome era Porto Grande. (DIAS & MORAIS, 2005, p. 57)

É simples demonstrar que estas duas versões não têm sustentação: *primeiro*: a Colônia Agrícola do Matapi só se encontra em alta de produção no final da década de 60/70. Segue na década de setenta com grande movimentação e vai diminuindo, já no final da década de 80, quando o período da *Pimenta do Reino* vai fracassando. Basta entender que quando a Colônia encontra-se em seu auge Porto Grande já tem esse nome. E, *segundo*: não há nenhuma informação da existência de um comércio que tenha existido em uma de nossas vilas com o nome de Porto Grande. Mas, mesmo assim, se alguém ainda continuar com dúvidas, o que é salutar para o processo científico, ainda há tempo para pesquisar!

Na década de 1920 temos registros de queda na produção da borracha na Amazônia, mas os primeiros moradores de Porto Grande chegaram a essa região, em 1920, para procurar seringueiras e extrair o látex, o leite da seringueira. Cabo Ribeiro, do qual conhecemos vários netos, bisnetos e parentes é reconhecido como membro do primeiro grupo de moradores da nossa região. Era cearense, mas após chegar às margens de nossos rios e igarapés, tais como o Matapi, Araguari, Vila Nova, Amapari, Pedreira, Tracuá, Igarapé Grande, Branquinho, Cachorrinho, Manoel Jacinto, Eduardo, Falsino e Cupixi, acabou encantando-se com as belezas naturais que “se esqueceu” de voltar para sua terra, para o Nordeste, para junto de seus familiares.

Seus filhos: **Manoel Ribeiro e Otávio Ribeiro**, percebendo a demora do pai, resolveram deixar o Nordeste e rumar para o Norte da Amazônia no intuito de reencontrá-lo. É aí que, em meados de 1925, chegam à região e instalaram-se, inicialmente, nas proximidades do Porto do Limão, na atual Colônia Agrícola do Matapi.

Iniciam, a partir desta base, uma verdadeira busca por informações a respeito de Cabo Ribeiro. Assim, sem conseguir o intento inicialmente, procuraram um lugar melhor para

continuar vivendo e descobrem a Ilha do Cortêz, bem à frente da atual cidade de Porto Grande:

E o primeiro local onde fixaram moradia
 Foi na atual Colônia Agrícola do Matapi,
 Ficando o Porto do Limão como referência
 E, ponto de partida para o Rio Araguari,
 De onde os batelões sempre saíam
 A procura do ouro do garimpo do Cupixi;

Na ilha do Cortêz se fixaram, em seguida,
 Onde, certamente, Zeca Ribeiro se desenvolveu,
 Pois nascera em 14 de janeiro de 1933,
 E, aí, por alguns anos permaneceu.
 É natural do Km 25, Ilha Redonda, da beira do rio,
 De acordo com o que ele mesmo descreveu.

As duas estrofes citadas também são importantes para ajudar no arcabouço de informações sobre a História de Porto Grande e, principalmente, para precisar a data de sua origem.

Para alguns contadores de estórias ou histórias do nosso maravilhoso município, 08 de Agosto de 1963 é a data de nascimento de nosso torrão. Pura especulação! Se não, como explicar que o nosso amigo José Ribeiro (Zeca Ribeiro), nasceu em nossa região, em 14 de janeiro de 1933, se o seu pai e sua mãe só apareceriam aqui em 1936? Como explicar que a senhora Maria Vieira Ramos, mãe do professor Rodnei da Silva Ramos e da Professora Noelita da Silva Ramos, nasceu em Porto Grande, em 1935?

E, Porto Grande, a partir desse momento, início da década de trinta, continua recebendo uma série de famílias, entre eles os irmãos Lourenço e Joaquim Frazão de Araújo, Raimundo Malcher da Silva, Mário Cruz, Gerino e Sílvio Porto, dona Estefânia Ribeiro, dona Carolina Ribeiro, senhora Raimunda Ribeiro etc., dos quais convivemos com vários filhos,

netos e parentes. Os mais conhecidos são: José Ribeiro, Raimundo Ribeiro, João Ribeiro, Virgínia Ribeiro, Joaquim Ribeiro, Jaci Ribeiro, André Cajarana, Maria José e dona Valentina.

Em 08 de agosto de 1936 Manoel Ribeiro instala-se no principal caminho do povoado de Porto Grande, onde atualmente é a avenida central, do recém criado Município. É sua família que realmente ajuda no crescimento/desenvolvimento do povoado que, a partir do final da década de 1940, irá passar à categoria de Vila de Porto Grande, juntamente com as demais Vilas que surgiram no Porto Platon para dar sustentação ao Projeto ICOMI. Entre elas pode se citar a Vila Papelão, Açaí, Bacaba, Piçarra, Encerada e Acapu. A bem da verdade essas vilas surgem com a implantação de mais um grande projeto estimulado pelo Poder Público Federal para cobrir o *vácuo econômico* ainda existente na região Amazônica.

E para ficar entre as primeiras famílias,
 Um outro grupo temos que registrar,
 Os irmãos Lourenço e Joaquim Frazão de Araújo,
 E, Raimundo Malcher da Silva, chegaram pra ficar.
 Os dois primeiros viraram nomes de avenidas,
 Permanecendo firmes no horizonte e História do lugar;

Com a família Ribeiro, já na 08 de Agosto,
 Por aqui passaram Mário Cruz, Gerino e Sílvio, seu irmão,
 Todos, empregados de uma única empresa,
 Especializada em mineração.
 Ficando o ano 1937 como data histórica:
 A descoberta do manganês em nossa região;

Gerino, Sílvio e familiares retornaram,
 E, em 1938, se fixaram em nosso chão.
 Pescando, caçando, desbravando,
 No Porto que recebeu seu nome, começaram a povoação.
 Ficando a família Porto reconhecida
 Pelo pioneirismo e histórica contribuição;

Gerino da Silva Porto é tão pioneiro
 Que seu nome permaneceu no local.
 O Dr. Antunes, da ICOMI, o imortalizou
 Dando-lhe uma homenagem especial,
 Reuniu o seu sobrenome com o de Homero,
 E criou um Porto Internacional;

Quem não se lembra de Meton e Cortêz,
 De Dona Xicuta, de Emiliano e Ribamar,
 De Luís Cunha, Zé da Noite e Zé do Santo,
 Antônio Borrega, Antônio Moutinho e seu Jeová,
 Dona Merandulina, Copa, Chico Boi e Dona Elvira,
 Carão, Zé Luís, Adamor e dona Ceará?

Seu Felinto, seu Gino, Zé do Mercado e Milton Araújo,
 Raimundo Nonato, Maria Emília e Candinho;
 Toloza, Pedro, Pedro da Luz e Lauro,
 Dona Fátima, seu Jaci, Expedito e Fernandinho;
 Tia Nair, Zacarias, Memé e Massaranduba,
 Zinho Maréco, Francisco Lobato e Sabá de Souza, o irmão do Carlitinho?

A maioria dos primeiros habitantes
 Aqui chegaram, advindos do sertão,
 Tal qual Cabo Ribeiro e Joaquim Paraense, em 1920,
 Que desbravaram nossas florestas, chegando em nosso chão;
 Nordestinos, à procura de sobrevivência,
 Os pioneiros de nossa região;

No final da década de 40 e 50,
 É Porto Platon quem aparece;
 Vila Açaí, Piçarra, Papelão e Bacaba,
 Encerada e Acapu (Caieira) a que mais cresce,

Deram ao Porto Maior, sustentação,
Qualquer morador antigo sabe e não esquece;

Porto Grande continua crescendo.
As vilas aumentando dia-a-dia.
Caminhos virando estradas.
Comércios surgindo com a freguesia.
O ouro é o tom de todas as conversas,
Virou assunto central, virou mania;

Casas e casas vão sendo construídas.
Novas famílias estão chegando.
O povoado já não é tão pequeno
E, algo de novo está se aproximando,
Na estrutura administrativa do território,
Uma Subprefeitura estão criando;

Em mil novecentos e cinquenta e oito
A Subprefeitura começa funcionar,
Dando mais dinamismo à prefeitura-mãe,
Despontando uma nova forma de administrar.
É o governo se aproximando do povo,
E o povo começando a participar.

*O primeiro Subprefeito de Porto Grande foi o senhor **Gerino da Silva Porto**, morador da comunidade do Gerino, em Porto Platon. E, a senhora **Maria América Murici Teixeira** assumiu o comando até 1970, quando Porto Grande passara à categoria de Distrito do Município de Macapá.*

E, os senhores **Manoel Sarges, José Aroldo Murici Teixeira, Raimundo Vaz da Rocha, Elias de Freitas Trajano de Souza e José Kleber Murici Teixeira**, foram os nossos Agentes Distritais, indicados pelos prefeitos da capital.

Terminados esses períodos de indicações Porto Grande vai começar a caminhar com suas próprias pernas. Em um Plebiscito, previsto na primeira Constituição do Estado do Amapá, de 1990, o povo do Distrito foi às urnas, em 1º de maio de 1992, e votou pela emancipação do Distrito de Porto Grande. E, a partir desse momento, as regras de governabilidade passaram a ser outras.

Em 1992 Edimilson Cantuária, tornou-se Prefeito Pró-Tempore, indicado para preparar o Município e entregá-lo ao primeiro Prefeito Municipal, eleito pelo voto do povo, para assumir o Poder Executivo Municipal em 1º de Janeiro de 1993.

A sequência de prefeitos ainda é pequena: pode-se, então, destacar os nomes dos: **Elias de Freitas Trajano de Souza (1993-1996)**; o segundo fora: Raimundo Nonato do Nascimento Oliveira (1997-2000); e o terceiro: Cícero José de Lima (2001-2004); a partir do quarto: José Maria Bessa de Oliveira (2005-2008); temos o primeiro reeleito, o quinto: José Maria Bessa de Oliveira (Reeleito – 2009-2012) e, em seguida chegou-se ao sexto: Antônio Pereira de Sousa (2013-2016), e, ao atual, sétimo: José Maria Bessa de Oliveira (2017...)

Carlos José Socorro da Gama (**Calos Gama**), José Antero de Jesus Gonçalves (**Zé Antero**), Josadak Bastos Lima (**Liberal**), Aldenora Lima de Moraes Baía (**Aldenora Baía**), **Jum Meguro, Otaciano Nogueira, Jeremias Magno Barroso (Jeremias Barroso)**, Enéas Lemos Barbosa (**Enéas Barbosa**) e Raimundo Nonato do Nascimento Oliveira (**Raimundo Nonato**) formaram a primeira Câmara Legislativa, Constituinte, do Município.

José Antero de Jesus Gonçalves (Zé Antero) e Carlos José Socorro da Gama (Carlos Gama) foram eleitos o primeiro e o segundo Presidente da Câmara Municipal Constituinte.

Em mil novecentos e setenta

Nosso Porto já é administrado por um Agente Distrital.

Manoel Sarges, José Aroldo e Raimundo Vaz,

Deram o pontapé inicial.

Elias Trajano e José Kleber Murici Teixeira

Comandaram o período final.

Mil novecentos e noventa e dois é importante,
Em Porto Grande há uma grande discussão;
Ser Distrito simplesmente, não dar mais,
O nosso Porto tem que mudar de administração!
O povo fora às urnas,
Venceu a emancipação!

Três de outubro de 1992,
Data da primeira Eleição Municipal,
Menos de dois mil eleitores
Estrearam as urnas na Capital,
Somados aos cidadãos do Matapi,
A nossa primeira Colônia Federal;

Os candidatos e os cabos eleitores trabalharam
E a população escolheu.
Nove vereadores foram eleitos,
Quem trabalhou melhor venceu.
Elias Trajano ganhou a Prefeitura,
Mas, a muitos não convenceu!

Em novembro, no quartel da PM,
Foi dado o passo seguinte,
Foram diplomados os eleitos,
Prefeito, Vice e Câmara Constituinte,
Além dos Suplentes de vereadores
Com um ou outro cidadão, na condição de ouvinte;

E, em 1º de janeiro de 1993,
Com a comunidade em nossa frente,
Tomamos posse, na Escola Maria Cristina,
Jurando defender nossa gente,
Aplicando as leis federais e estaduais
E, com a palavra de Deus na mente;

Carlos José Socorro da Gama
E Jozadak Bastos Lima, o Liberal;
José Antero de Jesus Gonçalves,
Jum Meguro e Otaciano Nogueira, da Perimetral,
Com Jeremias Magno Barroso, do PFL,
E, Enéas Lemos Barbosa, nascido no local;

Ladeados por Aldenora Lima de Moraes Baía,
A líder do P M D B
E Raimundo Nonato do Nascimento Oliveira,
O fiel escudeiro do P T,
Constituíram a primeira Câmara Municipal,
Do novo Município que fizemos nascer;

São 4.421,6 Km²,
Mais de 433 mil hectares de chão,
De terras agricultáveis, se corrigidas,
E propícias à produção;
Quilômetros e quilômetros de rios e igarapés
Embelezando a hidrografia da região;

Hidrografia composta pelos rios Flechal,

Amapari, Cachorrinho e Cupixi,
 Igarapé Grande, Eduardo e Branquinho,
 Vila Nova, Anauerapucu e Araguari,
 Pedreira e Igarapé do Manoel Jacinto,
 Igarapé do Balneário, Tracuá e Matapi¹⁸.

2.1 ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA CRISTINA BOTELHO RODRIGUES

Como é comum aos vários municípios do Estado do Amapá as vilas, os povoados e os distritos recebem escolas, demandadas pelo sistema municipal de origem e, no caso de Porto Grande, o município de Macapá. Primeiro vieram as escolas Agrupadas, uma em Cupixi, outra no Campo Verde, uma na Linha A, na Colônia Agrícola do Matapi e a de Porto Platon.

E, como que para homenagear diversos territórios e estados brasileiros, o município de Macapá implantou, em vários locais da capital e do interior, escolas municipais com seus respectivos nomes. Para Porto Grande veio a Escola Municipal de 1º Grau Acre, que por muito tempo foi a principal instituição de ensino público da comunidade.

O Governador do Território Federal do Amapá, Cmte. Arthur Azevedo Henning, através do *Decreto (E) n.º 002 de 08 de fevereiro de 1979*, após fazer várias considerações sobre a importância do trabalho da Professora Maria Cristina Botelho Rodrigues, que nascera em 26 de maio de 1919, no município de Marapanim, Estado do Pará, e tendo chegado a este Território em 12 de maio de 1945, e, ainda, após 27 anos de abnegação e amor a causa da Educação nesta capital,

RESOLVE:

Art. 1.º - Efetuar a mudança de denominação de Escola de 1º Grau Porto Grande para Escola de 1º Grau Professora Maria Cristina Botelho Rodrigues, num preito de homenagem e gratidão.

¹⁸ Os dados inseridos nos versos das estrofes deste capítulo podem ser consultados em: Lei Orgânica Municipal de Porto Grande. Porto Grande: Câmara Municipal, 1993; Zoneamento Agroecológico do Município de Porto Grande. Macapá/Porto Grande: EMBRAPA/PMG, 2000.

Art. 2.º - denominar que no ato da solenidade seja divulgado documento que conste a biografia da personalidade da homenageada.

Art. 3.º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do setentrião, em Macapá, 08 de fevereiro de 1979, 90º da República e 36º da Criação do Território Federal do Amapá.

Arthur Azevedo Henning
Governador

Esta mudança fora feita após cinco anos de inauguração da Escola de 1º Grau Porto Grande que, antes de ser transferida para seu endereço atual, na Avenida 08 de Agosto, no centro da Cidade de Porto Grande, funcionava em um prédio pertencente à Paróquia Nossa Senhora do Brasil, da Diocese de Macapá.

Em se tratando da importância dada ao nome da educadora e, também, por esta escola ser, desde sua mudança para seu prédio definitivo, uma das maiores escolas do sistema estadual de ensino, cabe mencionar mais alguns dos motivos que levaram o senhor governador a proceder com a mudança de nome e a prestar a justa homenagem à educadora Maria Cristina, como, carinhosamente, a mesma é conhecida no município:

- que durante todos esses anos, pela sua formação moral e profissional exerceu com zelo e capacidade as funções de professora das aulas dos diversos educandários do Território;
- que pela sua qualidade humana e profissional tornou-se merecedora de confiança dos seus superiores nas inúmeras e múltiplas atividades desenvolvidas no âmbito educacional, granjeando a amizade e respeito a todos;
- que a memória dessa emérita educadora deva ser permanentemente reverenciada como exemplo àqueles que pugnam pela educação e desenvolvimento do Território e seu povo;
- que cumple o Governo desta Unidade manter o respeito e reconhecimento àqueles que contribuíram para a formação cívica, física, moral e intelectual da gente amapaense. (DIÁRIO OFICIAL, 1979, p. 1)

Seguindo o raciocínio das considerações do decreto do Governador do, então, Território Federal do Amapá, acrescentam-se dados que levam a um melhor entendimento da homenagem.

E os dados que doravante serão lastreados são creditados aos documentos apresentados pela família da homenageada. Maria Cristina Botelho Rodrigues 'estudou o primário no Instituto Gentil Bittencourt (Belém do Pará) e concluiu seus estudos para Professora Normalista na Escola Normal do Estado do Pará, no ano de 1944.

Em 16 de maio de 1945 foi admitida, através de Decreto do então Governador, Capitão, Janary Gentil Nunes, no Governo do Território, como funcionária do Quadro permanente, no Cargo de Professora classe “E”, pertencente ao Departamento de Educação, com exercício no Grupo Escolar de Macapá.

Foi professora de diversas escolas do estado. Em 13 de setembro de 1946 passou a lecionar no Grupo Escolar Barão do Rio Branco. E, em 1º de março de 1948, foi promovida para o cargo de Professora Classe “F”, recebendo a promoção para professora Classe “G”, em 1º de maio de 1951. A professora Maria Cristina desenvolveu intensa atividade educacional em diversas escolas do Território Federal do Amapá, na cidade e no interior.

De acordo com os depoimentos de filhos e netos foi fácil perceber que a Professora Maria Cristina Botelho Rodrigues era uma mulher atenciosa, dedicada ao seu que fazer, à família e aos amigos.

Até seu falecimento, acometida de problemas asmáticos, em 24 de setembro de 1972, a professora Maria Cristina dava aulas no Ginásio Santa Bartolomea Capitanio, no Ginásio de Macapá e no Jardim de Infância do Grupo Escolar Barão do Rio Branco.

A Direção da escola (Diretor Profº. Marinaldo da Silva) que recebera seu nome, juntamente com os demais membros da direção, Serviço Técnico, professores, alunos, funcionários e pais promoveram uma gincana intelectual para as comemorações do Centenário de seu nascimento, o qual contou com a presença de sua filha Elcione Botelho Rodrigues e do filho Antonio da Costa Rodrigues Júnior, além de netos e tataranetos.

3 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PARTEIRA

Dando continuidade às informações dadas ao norte, sobre a história da Escola Estadual Professora Maria Cristina, cabe agora destacar a funcionalidade do seu principal projeto pedagógico, o Projeto Parteira. Então, após ser implantado, na disciplina de História, no Ensino Médio, o mesmo funcionava com todos os instrumentos e os alunos recebiam uma nota pelo desenvolvimento dos mesmos, e era igual para todas as disciplinas. Até 2015, com pequenos ajustes, serviu de base para todos os professores da escola. Após este período, dada a grande mudança de coordenadores e professores, o que é comum no sistema estadual, o mesmo foi recebendo menor atenção, embora devidamente incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Regimento Interno da instituição.

E o projeto era desenvolvido da seguinte forma: A) A Coordenação Pedagógica preparava um calendário da semana inicial do bimestre e distribuía os professores, dois ou três, por turmas; B) No primeiro dia, comumente na segunda feira, em todas as turmas, era dado o primeiro passo: A1 – Introdução mais específica do funcionamento do Projeto e, em seguida, os alunos eram divididos em cinco (05) grupos para a escolha do Tema Gerador. Após 20 ou 30 minutos os temas eram apresentados e relacionados no quadro, para o início da defesa. Feita a defesa acontece a primeira votação para determinação do Tema Gerador da turma. Escolhido o tema procede-se com uma nova discussão para se fazer a Delimitação do mesmo. E, após a delimitação, vem o próximo passo.

A2 – a turma é divida em três grupos e, agora, deverá montar o Questionário, que servirá de base, para a pesquisa que é feita, preferencialmente, com os familiares dos alunos, na comunidade em que mora ou em órgãos relacionados ao tema escolhido. Nesse momento os professores, em diálogo permanente com os alunos, vão introduzindo informações e mais detalhes de cada um dos instrumentos do projeto. E, especificamente, neste caso, que é a segunda parte do que se denomina Plano de Estudo, os alunos recebem esclarecimentos sobre a importância de se pesquisar, dialogar, com os familiares. Depois de trinta minutos os professores, em diálogo permanente com os alunos, estruturam o Questionário. Todos os grupos apresentam suas perguntas e o resultado deste trabalho coletivo é o Questionário, sistematizado, com início, meio e fim.

A3 – na terça feira os alunos não retornam à escola. Eles foram instruídos à pesquisa. É a alternância! Alternância necessária para a continuidade das atividades do projeto. Com as

famílias, na comunidade ou em órgãos relacionados ao tema escolhido eles vão perguntando e respondendo às questões do tema. Nos três primeiros anos de implantação, os alunos, após responderem ao Questionário, montavam a Redação, cujo título já haviam determinado na delimitação. Esse aspecto foi modificado.

A4 - na quarta feira, todos retornam às salas de aula e, como atividade inicial do dia, os professores fazem uma correção prévia dos questionários, rubricando-os. Ao receberem os questionários, com brevíssimas correções (acentuação, pontuação etc.) os alunos recebem, também, instruções básicas de como organizar e escrever uma redação. Normalmente após uma hora e meia ou duas horas de intenso trabalho os alunos entregam suas redações e, coletivamente, começa a Síntese, onde cada pergunta é feita e discutida e redacionada, observando-se os diversos aspectos apresentados pela turma.

A5 – quinta feira os alunos não retornam à escola. Veem somente os professores que, coletivamente, corrigem todas as redações e preparam informações mais detalhadas para as turmas. É o momento de trabalho com o Serviço Técnico e o início da organização dos Quadros de Conteúdos, por disciplina. É evidente que, após a escolha dos temas e discussões anteriores, os professores já estão se movimentando para a organização dos conteúdos, os quais vão se maturando com o desenvolvimento de todos os passos do projeto.

A6 – ao retornarem para a escola, na sexta feira, os alunos recebem suas respectivas redações corrigidas. Os professores, após um tempo breve para a leitura das redações pelos alunos, dirigem-se, novamente, ao quadro e fazem comentários gerais sobre tudo que fora observado até o momento. A continuação do projeto dar-se com a reescrita da redação, na chamada Redação Ilustrada, para a qual os alunos foram instruídos a trazer desenhos, fotos, jornais e revistas, além de lápis, régua e cola. Neste momento é importante a participação dos professores (as) de Artes, pois desse instrumento demandará parte dos conteúdos dessa disciplina.

A7 – a título de resumo geral do projeto, os professores das primeiras aulas, da semana seguinte, devem montar o Quadro de Conteúdos. Os demais vão preenchendo o mesmo com os conteúdos de suas respectivas disciplinas. E, cada professor, à sua maneira, com base no que fora feito na semana anterior, prossegue com suas aulas, de acordo com seus horários.

O passo seguinte que, no passado, havia sido acordado com coordenadoras e orientadoras, seria a montagem do currículo da escola, notadamente na parte final, a organização dos conteúdos, a partir dos Quadros de Conteúdos bimestrais. Este passo não saiu da intenção, pois a nova geração de orientadores, coordenadores e professores, reduziram a

aplicação do projeto a dois bimestres anuais e, por conta das mudanças de direção, orientação, coordenação e professores necessitamos retomar os passos anteriores.

Mesmo assim, contando com o apoio de professores remanescentes das primeiras oficinas, buscamos avançar, com a ideia de organização de eixos temáticos, os quais começaram a ser organizados, precariamente. Mas a ideia inicial era de que, em cada eixo, os temas geradores de anos anteriores seriam acostados e os alunos, tomando conhecimento antecipadamente dos mesmos e dos temas ali relacionados poderiam, de forma mais organizada, propor a releitura de temas ou acrescentar novos.

Essa ideia, que segue como ideia basilar dentro do Produto que ora está sendo proposto, visava e visa, ainda, sistematizar melhor os conteúdos dentro das séries existentes na escola. É uma tentativa, mesmo, de melhorar a proposta de conteúdos que são organizados nos bimestres de cada ano letivo. E a soma dos Quadros de Conteúdos, como que um resumo contínuo das atividades escolares, vai se constituindo no que costumamos chamar de currículo da escola. Ficando evidente que entendemos currículo em pelo menos quatro vertentes: formal, real, oculto e avaliado, de onde se depreende que o currículo é a vida da escola, o seu dia a dia. Tudo o que acontece na mesma.

Nos anos de 2010 a 2014, logo após a semana de aplicação direta dos instrumentos professores, pessoas ou autoridades ligadas aos temas escolhidos eram chamadas à escola para rodas de conversa e palestras. Este foi um dos momentos riquíssimos de aprofundamento dos temas geradores. Na sequência os professores continuavam aprofundando aspectos referentes aos mesmos, de acordo com suas disciplinas. Essa experiência, infelizmente, também, foi abandonada. Restou aos professores trabalharem exoradimente em conjunto e, a alguns, aprofundarem os temas diretamente em suas disciplinas. Em História sempre buscamos adequar os conteúdos aos temas escolhidos pelas turmas.

O presente projeto se adequa à realidade de qualquer escola, pois o mesmo não é um “produto” que se prepara e se joga na “cabeça” dos alunos. É um produto, um caminho, uma sequência didática, construída a partir da vivência dos alunos, de forma coletiva. Tanto é que a realidade da Escola Maria Cristina é a mais diversa possível. Pode-se, mesmo, dizer que a realidade cultural, perpassando pela econômica, política e religiosa tem um encontro permanente no interior das salas de aula. São filhos de políticos, de comerciantes, de empresários, de professores, de agricultores, de caçadores, de pescadores, de garimpeiros etc., que formam as classes nas diversas séries existentes no educandário.

Essa riqueza de vivências e narrativas que surgem é o que se espera seja salutar para garantir a dinâmica dos instrumentos do projeto que estamos trabalhando, pois aí mesmo é

que se encontra o processo de ensino-aprendizagem, partindo-se da vivência de todos os membros do educandário, sejam eles urbanos ou rurais, públicos, privados ou confessionais.

Considerando que partimos do conceito de História como movimento, mudança, transformação dos grupos humanos, em um determinado tempo e espaço (VAINFAS, 2015, p. 23) e entendendo, mesmo, que a História “é um esforço para conhecer melhor [...] uma coisa em movimento” (BLOCH, 2000, p. 18) e que, de acordo com Bloch (2000, p. 13) “o espetáculo das atividades humanas” é o grande objetivo da história, pode-se depreender que, o desenvolvimento do citado projeto encontra-se coadunado, não só com a História, mas, principalmente, com o ensino de história e, como consequência, o mesmo nos ajuda na compreensão do que seja um currículo prescrito, narrativo, real, oculto ou avaliado, além de melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, a relação entre os mesmos e os professores e entre a escola e as famílias dos educandos.

Compreende-se, principalmente, que o desenvolvimento deste projeto está totalmente alinhado com o PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando, para o Ensino de História destaca que:

O objetivo do ensino de História no ensino médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse instrumental conceitual permite a problematização de aspectos da realidade e a definição de eixos temáticos que orientam os recortes programáticos, bem como, apontam para novas possibilidades de criação de situações de aprendizagem. (BRASIL, PCN+, 2002, p. 77)

Seguindo esta linha de raciocínio chegamos à RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

Nesta Resolução encontram-se as competências gerais da BNCC, as competências específicas de Ciências Humanas e, ainda, as Competências específicas de História que, no desenvolvimento dos instrumentos do Parteira, são amplamente aplicadas.

3.1 PRIMEIRO BIMESTRE DE 2019 - EIXO TEMÁTICO: DIVERSIDADE RELIGIOSA E SOCIEDADE

Considerando que o desenvolvimento do “Projeto Parteira”, para esta etapa de produção, busca consolidar o sonho de se trabalhar com eixos temáticos, objetivando uma melhor estruturação dos Quadros de Conteúdos que vão demandar a parte final do currículo escolar decidiu-se, em conjunto com membros do Serviço Técnico, um prévio trabalho com alunos do Ensino Médio, no ano de 2018 com a aplicação de eixos e, ainda que, o primeiro Eixo Temático para o ano de 2019 seria Diversidade Religiosa e Sociedade.

A experiência feita no ano de 2018 com o eixo temático *diversidade religiosa* mostrou que, embora os alunos tenham apresentado temas relacionados ao eixo, não foi possível dar continuidade à exploração específica dos mesmos, pois na hora da votação a maioria dos alunos direcionavam seus votos para outros temas. Entretanto, como tratava-se de uma espécie de “teste” e de sequência didática normal da disciplina, não vamos apresentar análise a partir do ano de 2018, embora, entenda-se que esses dados sejam relevantes para fazermos algumas comparações com o que ocorreu no primeiro bimestre de 2019, para o 3º ano da mesma escola.

Acredita-se, inclusive, que será oportuno fazermos comparações com as turmas de alunos do 6º e 7º ano que também desenvolveram o projeto na Maria Cristina.

3.1.1 Temas escolhidos pelo ensino fundamental, médio e EJA

É de bom alvitre que antes de se passar para a análise específica de como ocorreu o desenvolvimento do Projeto Parteira, no 3º Ano do Ensino Médio, objeto de observação deste trabalho, seja dada uma panorâmica dos temas que foram escolhidos pelas demais turmas da escola.

Então, de forma bem direta, considerando o Eixo Temático: *Diversidade Religiosa e Sociedade*, as turmas da escola, por turnos, escolheram os seguintes temas geradores:

Primeiro Turno – Manhã:

611 (28 alunos): Bullying na Religião; 621 (30 alunos): Práticas religiosas na sociedade; 631 (30 alunos): O Preconceito contra a Igreja Católica; 711 (31 alunos): Preconceito na sociedade; 721 (27 alunos): Liberdade Religiosa em Porto Grande; 731 (28 alunos): Diversidade religiosa em Porto Grande; 811 (27 alunos): O Preconceito de religiões; 821 (28 alunos): Depressão na sociedade de Porto Grande; 831 (26 alunos): As diferenças

existentes entre o catolicismo e o protestantismo; 911 (29 alunos): Sociedade procurando sua identidade religiosa; 921 (23 alunos): O Respeito à individualidade religiosa no Brasil; 931 (31 alunos): Feminicídio; 111 (24 alunos): A religião grega; 211 (21 alunos): influência da Religião na sociedade; 311 (20 alunos): Direitos iguais no Brasil.

Segundo Turno – Tarde:

642 (30 alunos): Diversidade religiosa de Porto Grande; 652 (26 alunos): As diferentes religiões na sociedade brasileira; 662 (18 alunos): A Família na Sociedade; 742 (29 alunos): Preconceito religioso; 752 (28 alunos): Gravidez na adolescência; 942 (20 alunos): O preconceito entre as religiões; 952 (25 alunos): Conflitos religiosos dentro da sociedade; 132 (30 alunos): Violência contra a comunidade LGBT; 212 (16 alunos): Violência e Preconceito; 222 (23 alunos): A decisão religiosa; 232 (12 alunos): A influência da Religião Adventista na sociedade; 322 (27 alunos): Religiões predominantes e suas diferenças.

Terceiro Turno – Noite

3^a A3 (25 alunos): Depressão; 113 (20 alunos): Diversidade religiosa e preconceito; 143 (22 alunos): Racismo no Brasil; 213 (18 alunos): Desemprego no Brasil; 223 (15 alunos): A importância das religiões nos dias de hoje.

O trabalho foi desenvolvido em 32 turmas, considerando os três turnos. Percebe-se um verdadeiro mosaico de temas, prontos para a organização dos conteúdos, por turmas. E, todos os instrumentos vão servindo de base para as atividades disciplinares, cabendo aos professores a responsabilidade de ampliar as pesquisas temáticas. Percebe-se, também que, de maneira geral, as turmas fizeram opção pelos temas geradores mais ligados à diversidade religiosa. Estes dados, se considerarmos que estamos falando da maior escola estadual do município de Porto Grande e que, portanto, os mesmos representam uma grande parcela da população, podem e devem gerar estudos mais aprofundados.

3.1.2 Ensino Médio: 3º Ano - Turmas 311, 322 e 223

Neste ano de 2019 as turmas de ensino médio da Escola Maria Cristina apresentaram um número médio baixo de alunos, pois nos anos anteriores contava-se com média bem mais alta. Embora tenhamos turmas que iniciaram o ano com mais de 40, no segundo bimestre as mesmas reduziram-se e, nas turmas da manhã (111, 211 e 311), conta-se, atualmente, com uma média de 25 alunos.

Especificamente, na turma 311 (manhã), temos 20 alunos, com média de 17 anos de idade. Alguns destes estão na escola desde o 6º ano. Portanto, considerando que o Projeto

Parteira faz parte do Projeto Político Pedagógico da Maria Cristina por mais de 15 anos, é natural que muitos o conheçam desde sua origem no educandário. Entretanto, alguns entraram em contato com o Projeto somente neste ano letivo. E, é bom levar em consideração, também, que alguns participaram em turmas onde o mesmo fora desenvolvido de forma precária, sem a aplicação correta de todos os seus instrumentos.

Em turmas do EJA, com as quais trabalhei neste ano, foi possível perceber uma certa ojeriza inicial ao Projeto, pois aí estão alunos adultos e muitos repetentes e alguns que sofreram com a aplicação de alguns instrumentos do mesmo. Mas, é de bom alvitre dizer que os resultados da aplicação na turma 223 surpreendeu.

Entretanto, todo o desenvolvimento deste trabalho, teve como alvo o desenvolvimento do Projeto, no 3º Ano do ensino médio (turmas 311, 322 e 223), com o claro objetivo de, como partícipe, apresentar seus resultados e a possibilidade dos mesmos ajudarem na organização do currículo para o ensino médio, entendendo-se que os conteúdos são, tão somente, a parte final do processo que quer melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim que, após dissertivas iniciais, volta-se o foco para esta turma.

A Coordenação Pedagógica da escola, como é de costume acontecer, preparou uma Semana Pedagógica (18 à 22 de fevereiro) para organizar o ano letivo de 2019. Informações gerais repassadas, professores apresentados, prestações de contas feitas e turmas distribuídas. Em seguida, como parte integrante dos estudos, o Projeto Parteira foi revisitado, reesplanado e discutido entre os professores. O aspecto diferente da vez foi o acréscimo de que, depois de vários anos de tentativas, começáramos a implantar os Eixos Temáticos, buscando dar um passo a mais no desenvolvimento do Projeto.

Feita a apresentação do mesmo e, após diálogo permanente entre coordenação, orientação, direção e professores estabeleceu-se que o primeiro Eixo Temático a ser trabalhado, interdisciplinarmente, seria *Diversidade Religiosa e Sociedade*, ficando *Escola, Família e Comunidade* para ser trabalhado no segundo bimestre. E, os demais, só seriam estabelecidos em reuniões posteriores.

No sábado, como sempre fora feito, a escola reuniu-se com os pais dos alunos e com alguns alunos para apresentar o calendário do ano letivo e dialogar sobre os projetos que serão desenvolvidos pelo educandário. Na segunda feira tivemos a aula inaugural, onde os professores trabalharam a questão dos direitos e deveres dos alunos e, por turmas, apresentaram os projetos que serão desenvolvidos no ano letivo. Mais uma vez os alunos receberam informações básicas sobre o Projeto Parteira e, principalmente, foram informados

da inserção dos Eixos Temáticos que foram aprovados pela direção, Serviço Técnico, professores e pais, na semana anterior.

Na terça feira, com escala de professores preparada pelo Serviço Técnico, deu-se iniciou à primeira parte do Projeto Parteira. E, para a turma 311, foram escalados eu e a professora Patrícia, de Língua Portuguesa. 18 alunos compareceram e, após as devidas explicações sobre aspectos do projeto e respondidas algumas perguntas dos alunos, a turma fora divida em três (03) grupos, por acordo entre os mesmos. Após 20 minutos de trabalho foram apresentados os temas e iniciaram-se as apresentações. Depois de mais de 30 minutos de discussão chegou-se à votação e a turma escolheu falar sobre Tema Gerador: Direitos Iguais.

Mesmo sabedores da necessidade de delimitação os mesmos entenderam que deixariam apenas Direitos Iguais, sendo que para alguns, e estes assim o fizeram, seria melhor estabelecer Direitos Iguais no Brasil, considerando que queriam tratar do artigo 5º da Constituição Federal. O segundo passo foi a montagem de três grupos para a construção do Questionário, o que fora feita em uma média de 20 minutos. Dos três questionários feitos pelos grupos fomos ao quadro e organizamos o Questionário da turma.

Em processo totalmente dialógico os dois primeiros instrumentos foram trabalhados e, após as devidas orientações de pesquisa, os alunos retornaram às suas famílias para resolver o Questionário, com as mesmas ou outras pessoas ligadas ao tema e com a missão de retornar na quinta feira, para dar continuidade ao processo e à dinâmica do projeto. E, assim, todos os instrumentos foram desenvolvidos, de acordo com a sequência anteriormente estabelecida.

É mister observar que as Competências Gerais (CG) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹estão presentes nos passos do projeto, quais sejam: para Pesquisa (CG 1, 2, 5), para o Diálogo (CG 4, 7, 8, 9), a Produção de textos escritos (CG 1, 4, 7), o Contexto local (CG 6, 8, 10), a Interpretação (CG 1, 4, 7), e, ainda, a Análise de Imagens (CG 1, 2, 3).

Nesse momento, considerando que os demais passos já foram devidamente explicitados ao norte e, ainda, que o que fora desenvolvido pelos alunos constará, em anexo e, em seguida, passa-se agora para a demonstração dos conteúdos de História que foram selecionados para se trabalhar no bimestre, conteúdos estes que, no final do ano, após quatro bimestres trabalhados, já passarão a se constituir nos conteúdos básicos do currículo da escola. E, desta forma, ainda que partindo dos conteúdos prescritos, apresentados pela

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 9-10. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Secretaria de Educação do Estado e, também, observando aqueles estabelecidos nos livros didáticos, vai-se construindo um conjunto de conteúdos mais adaptados à realidade da comunidade escolar Maria Cristina.

3.1.3 Da análise dos resultados

Observando os conteúdos registrados no parágrafo anterior percebe-se que, como o Tema Gerador escolhido pela turma assim o foi para falar dos direitos no Brasil, estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e que, o questionário buscou essa relação, optou-se em aprofundar a temática pelo Art. 5º, da mesma. E, os dois outros conteúdos relacionados, estão sequenciados no Livro Didático²⁰ utilizado pela turma.

A escolha, neste caso específico, deu-se mais pela necessidade de se verificar a ausência de direitos e de compará-los, teoricamente, com a existência dos mesmos em períodos diferentes da História do Brasil, no século XX e, da aplicabilidade, ou não, nas décadas seguintes, no século XXI.

Partiu-se, também, do fato de que, pela primeira vez, se estava planejando a aplicação do Projeto nos quatro (04) bimestres do ano letivo e, a observação de conteúdos específicos do Livro Didático, do 3º ano, pelo fato de que os alunos já haviam utilizado os dois primeiros livros (1º e 2º anos). Ou seja, dependendo do ano letivo e da aplicação do projeto, pode-se partir de variados conteúdos, inclusive de assuntos que não constam das listagens prescritas ou das escritas nos livros didáticos, escolhidos pela escola.

O dito ao norte está próximo da literatura do ensino de história e, principalmente, ao observado por Pinsky (2010), em *Novos temas nas aulas de história*, quando, para justificar a importância do livro, diz:

Reflexões sobre a “**criação** do **fato** histórico ensinado nas aulas de história, as metodologias e as linguagens usadas na **divulgação do saber histórico**, as **abordagens**, conceituais e práticas, a **seleção de conteúdos** e a sempre atual questão “**para que serve?**” têm sido feitas com competência por educadores e historiadores preocupados com o ensino-aprendizagem, em obras ao alcance de todos os interesses em aprimorar seu trabalho com os alunos. (PINSKY, 2010, p. 7)

²⁰ VAINFAS, Ronaldo [et al.]. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. (Manual do Professor, p. 7)

E, ao destacar os dados anteriores, nos apresenta pelo menos três obras, as quais entende como fundamentais no processo.²¹ E, em seguida, arremata, dizendo:

Faltava, entretanto, um livro que tratasse dos **novos temas** ou da releitura atualizada de certos “temas clássicos”. Assuntos como meio ambiente, relações de gênero e direitos humanos têm sido alvo de pesquisas por parte de historiadores há décadas. Porém, ainda andam um tanto distantes da realidade do ensino de História. Não precisa ser assim. (PINSKY, 2010, p. 7)

Em **novos temas**, livro coordenado por Pinsky (2010), diversos autores, apresentam temas e propostas de como colocá-los em prática, mas, ainda, estão refletindo sobre conteúdos determinados por suas leituras e releituras da História e do Ensino de História. Pode-se, também, para ampliar-se o universo teórico, observar os trabalhos apresentados em **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas, coordenado por Leandro Karnal. À maneira do trabalho anteriormente citado, que é mais recente que este, mas a ordem de tempo não invalida as reflexões, Karnal (2003), explicita que:

Diversos educadores têm refletido sobre os caminhos do educar e nesse livro alguns deles demonstraram o fruto dessas reflexões. No entanto, a autonomia da condução do processo educacional é do professor. Considerando a diversidade e a pluralidade da realidade brasileira, não pretendemos com essas indicações limitar a criatividade e a capacidade de cada educador, mas antes, partilhar reflexões e experiências sobre o ensino de História. Assim, ninguém pode dizer com precisão qual o melhor caminho para suas turmas. Porém, ouvindo pessoas envolvidas na prática da sala de aula e da pesquisa histórica, você pode oferecer uma resposta mais criativa a seus desafios diários. Poderá dizer com tranquilidade: “Isto não serve para minha sétima série”, ou “Isso é perfeito para meu segundo ano do ensino médio!”. A primeira lição da experiência em sala de aula é que as fórmulas só servem quando são idealizadas numa aula estática. (KARNAL, 2003, p. 11)

Deve-se concordar com as reflexões dos livros citados e, certamente, por conta de parte desses apontamentos, foi possível se pensar no **PROFHISTÓRIA**, realizado pela CAPES/MEC, do qual somos aluno. E, no diálogo permanente com professores e autores estudados e como regra necessária para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, surgiu a necessidade de ser apresentado um trabalho de conclusão do mesmo. E com esta atividade, então, na esteira das reflexões dos autores já apresentados, ousamos, humildemente, da mesma maneira, sem a pretensão de estarmos abarcando aqui toda a problemática ou

²¹ PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2006; BITTENCOURTE, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008; KARNAL, Leandro. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

apresentando uma solução definitiva, dizer que, com o presente, estamos entregando, também, algo que falta aos alunos e professores do ensino de História, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, precípuamente, para a reorganização curricular dos conteúdos da disciplina de História, na educação básica, um Projeto capaz de dinamizar o diálogo entre professores e alunos, escolas e famílias e as comunidades.

4 QUADRO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: MANUAL DO PROFESSOR – “O CURRÍCULO DE HISTÓRIA”

O capítulo anterior foi finalizado com uma reflexão que, dadas as proporções, poderia servir de consideração final para este trabalho. Mas, após as reflexões levantadas, necessário se faz que a concretização do que fora reflexionado, ainda que, provisoriamente, tratando-se de um trabalho que quer apresentar apenas uma, entre as várias soluções possíveis, seja apresentado o resultado do processo de participação no Projeto Parteira.

Dessa forma, seguem os Quadros de Conteúdos de História de três turmas do ensino médio (311, 322 e 223), referentes ao desenvolvimento do Projeto Parteira, no primeiro bimestre de 2019, na Escola Maria Cristina. Estes quadros foram produzidos como um dos instrumentos da chamada semana do Parteira, após os passos que já foram descritos, anteriormente.

Entretanto, para melhor visualização dos conteúdos, serão apresentados, primeiramente, os Temas Geradores e suas delimitações, por turma, além do Questionário que fora construído, coletivamente, nas mesmas.

Turma 311

Tema Gerador: Direitos Iguais

Plano de Estudo (Delimitação): Direitos Iguais no Brasil

Questionário

1. O que são direitos?
2. O que são direitos iguais?
3. O que diz o Art. 5º da Constituição Federal, em relação aos direitos dos cidadãos?
4. Os direitos estabelecidos na Constituição Federal estão sendo respeitados pela sociedade?
5. Por que a visão da sociedade é limitada em relação às mulheres e as pessoas mais pobres?
6. Qual o sentido verdadeiro da frase: a justiça é cega?
7. Como a sociedade pode participar e influenciar na aplicação ou na modificação dos mesmos (dos direitos)?
8. Qual a sua opinião sobre o tema?

No Quadro de Conteúdos, em anexo, estão discriminados os seguintes conteúdos que foram trabalhados no primeiro bimestre: 1. Os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros na Constituição Federal de 1988; 2. O Brasil da ditadura militar; 3. Dilemas da democracia brasileira; 4. E, crises do novo século.

Considerando que trata-se de um terceiro ano, portanto, o último ano da educação básica para estes alunos, com exceção do conteúdo de número 1, que não consta do livro didático específico deste ano, os demais, embora não se encontrem nesta sequência no livro dos alunos, foi organizado a partir dos conteúdos que se encontram no mesmo.

As discussões dos alunos no decorrer dos instrumentos é que nos levaram à escolha destes conteúdos. Poderiam até serem outros, mas é necessário coerência com o que os alunos querem aprofundar ou conhecer. Como os mesmos escolheram o tema gerador discutindo a falta de direitos e a necessidade de conhecimento dos existentes, partiu-se de um momento histórico de retirada de direitos que, em sequência, no período da redemocratização, conduziu o país a uma Constituinte e, em 05 de outubro, a uma nova Constituição Federal, na qual se encontra o principal artigo (Art. 5º) que serviu de base às discussões dos alunos.

Verificou-se, neste bimestre, que a escolha dos alunos, além de tratar de uma problemática do tempo presente, totalmente atual e, mesmo necessária, ajudou na condução dos conteúdos e, até mesmo, justificou os conteúdos que previamente foram selecionados para o livro que os professores de História da escola escolheram, de acordo com o programa recente de política do Ministério da Educação.

O desenvolvimento dos instrumentos leva às observações de Fonseca (2003), relativo ao papel da escola como instituição social. A mesma

[...] interage com diferentes grupos, sujeitos e instituições. Transforma-se junto com a sociedade, mas também contribui para essa transformação. Assim, ocupa um lugar estratégico, porque faz a mediação das relações entre a sociedade, a educação, o Estado, a cultura e a cidadania. Ainda que tenha uma autonomia relativa, a escola articula as necessidades individuais às demandas da sociedade contemporânea. Ao mesmo em que fornece escolaridade, prepara para o trabalho produtivo e a vida social e política, transmitindo, preservando e recriando a cultura. (FONSECA, 2003, p. 101)

Na Turma 322 o Tema Gerador foi Religiões Predominantes, e a delimitação fora Religiões Predominantes e suas diferenças. Os conteúdos selecionados foram: 1. Brasil: A Primeira República; 2. O Brasil e a república democrática; 3. O Brasil da ditadura militar; 4.

Dilemas da democracia brasileira; 5. As religiões predominantes no Brasil no pós ditadura militar.

Seguindo o que fora feito com a turma anterior, para melhor visualização dos conteúdos, serão apresentados, também, o Tema Gerador e sua delimitação, além do Questionário que fora construído, para o devido processo de pesquisa e de relacionamento entre a escola e as famílias.

Turma 322

Tema Gerador: Religiões Predominantes

Plano de Estudo (Delimitação): Religiões Predominantes e suas diferenças

Questionário

1. O que é religião?
2. Quais são as religiões predominantes em nossa região?
3. Quais as principais características das religiões predominantes de nossa região?
4. O que é comum entre as religiões e o que as diferencia?
5. Qual é a religião mais intolerante de nossa região?
6. Por que há tantas críticas entre as religiões?
7. Como a religião influencia na vida das pessoas?
8. Qual sua religião e por quê?
9. Dê sua opinião sobre o tema.

Da mesma forma como ocorreu com a turma 311, os conteúdos foram extraídos do livro didático do 3º ano, com a liberdade de organização e, nessa turma, de maneira peculiar, várias atividades foram feitas, através de pesquisas livres ou direcionadas, partindo-se, principalmente, do resultado obtido através do questionário. A síntese produzida deu o norte às discussões posteriores e à devida escolha dos conteúdos.

Após trabalharmos com duas turmas do Ensino Médio Regular, entendeu-se que, para uma variação e melhor comparação, seria de bom alvitre ouvirmos os alunos mais experientes. Assim que, entre as diversas turmas, optou-se pela 223, Educação de Jovens e Adultos (EJA), da noite. Nesta turma, todos os alunos maiores de idade, por maioria mães, pais, divorciados e solteiros, a dinâmica dos instrumentos do projeto foi bem maior, pois todos procuraram participar. Todos queriam falar, dizer algo.

O resultado foi um tema mais voltado à primeira parte do eixo temático: Diversidade Religiosa. Por maioria os alunos escolheram o Tema Gerador: RELIGIÃO (A Importância da

Religião). E, no Plano de Estudo, Delimitaram assim: A Importância da Religião nos dias de hoje.

Turma 223

Tema Gerador: A importância da Religião

Plano de Estudo (Delimitação): A importância da religião nos dias de hoje

Questionário

1. O que é religião?
2. Qual a importância da Religião nos dias de hoje?
3. A Religião dá significado à vida? De que forma?
4. As religiões partilham uma visão comum?
5. O que significa liberdade religiosa?
6. O que significa fé?
7. As pessoas que acreditam em Deus revelam possuir um maior sentido do propósito em suas vidas? Justifique.
8. Na sua concepção o que é milagre?
9. Qual sua opinião referente ao tema?

Após a montagem coletiva do Questionário, como é comum no Projeto e, após os primeiros dias de desenvolvimento, a continuidade do estudo foi centrada nos seguintes conteúdos.: 1. RELIGIÃO: conceito, história e importância para os brasileiros no século XXI; 2. O Brasil da ditadura militar; 3. Dilemas da democracia brasileira; 4. Crises do novo século.

Estes conteúdos são apresentados aos alunos, em um Quadro de Conteúdos²², no qual todas as disciplinas, através de seus professores, destacam os conteúdos do bimestre. E, entende-se que este procedimento reforça nos alunos a responsabilidade com o desenvolvimento das atividades seguintes, pois os conteúdos foram demandados de suas observações.

E esta seleção de conteúdos, durante o bimestre, serve de guia para o trabalho de elaboração das aulas dos professores, ficando evidenciado que os mesmos não são obrigados a vencer todos os conteúdos registrados. Tudo depende, ainda, de como as aulas serão desenvolvidas. É nesse momento que se vai verificando a construção curricular da escola. Em outras palavras é nessa dinâmica que se vai percebendo o quanto o currículo tem de prescrito,

²² Segue, em anexo, os Quadros de Conteúdos das turmas 311, 322 e 223.

real e oculto. E, para sermos justos com o texto de Ivor Goodson: *Curriculum, narrativa e o futuro social*, da **Revista Brasileira de Educação** (2007), independentemente da denominação que se queira dar ao currículo escolar, o mesmo, neste projeto, é, sim, narrativo!

E é narrativo porque parte *das* missões, das paixões e dos propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Parte-se da participação dialógica dos alunos. Passa-se, constantemente, por vários membros das famílias e das comunidades que formam a clientela do educandário. Nas palavras de Goodson (2007), passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária pode transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251)

Além do especificado sobre o currículo narrativo, vale aqui destacar que o desenvolvimento dos instrumentos leva os alunos à prática constante das sete (7) competências específicas de História.²³

E para Freire (1992),

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 1992, p. 110)

Depreende-se, então, que o Parteira abrange os diversos setores da economia, da política, da escola, das famílias e demais organizações da sociedade, além de partir do fruto, preliminar, do diálogo entre professores e alunos.

Percebe-se estas questões nas justificativas do primeiro grupo de alunos universitários que resolveram estudar o Projeto Parteira (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 41):

As razões que determinaram a escolha da Escola Prof.^a Maria Cristina Botelho Rodrigues como campo de investigação, como objeto de estudo, foram as seguintes:

²³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 400. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2019.

1º A deliberação coletiva dos agentes escolares (professores, alunos e técnicos) em trabalhar com o Projeto Vida e Liberdade – “Parteira” que tem em sua metodologia a alternância e postula a construção do conhecimento fundamentada nos princípios da autonomia.

2º A necessidade de verificar se as ações previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola estão na prática resolvendo os problemas dos alunos que encontram-se em risco social. Considerando que escola situa-se no centro do Município de Porto de Grande e atende alunos oriundos de todos os bairros e localidades rurais e ribeirinhas, sendo alunos de todos os níveis sociais.

3º A inquietação da Comunidade Escolar diante das condições e contradições concretas dessa unidade escolar, na perspectiva de colocar em prática a teoria e, através da prática docente, cotidiana, buscar soluções para os problemas da comunidade. (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 41)

Nesse sentido corroboram para os resultados do que desenvolvemos neste trabalho. E a pesquisa que desenvolveram contou com número substantivo de entrevistados, conforme descreveram:

O total de entrevistados tomados para esta investigação soma um número de 72 pessoas. Entre estas, o professor criador do Projeto, Coordenadores Pedagógicos, professores e alunos do Ensino Fundamental (6º e 9º) e do Ensino Médio (1º e 3º). As pesquisadoras adotaram o critério de escolha dos alunos que estão matriculados no início e final do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por possuírem legitimidade e representatividade, fatores que qualificam e credenciam a Pesquisa. Garantindo assim a validação da amostra e dados coletados. (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 43)

Embora a pesquisa tenha sido realizada em 2014, a mesma fora feita para conferir os passos e os resultados dos instrumentos do Projeto Parteira. E dessa forma serve de parâmetro balizador da aplicação dos mesmos. Entretanto, este trabalho quer tão somente focar em parte dos resultados obtidos pela pesquisa da equipe. E, assim, destacar-se-á um comparativo entre a visão dos professores, do Serviço técnico e dos alunos.

Após averiguarem a fundamentação do Projeto as universitárias Lima do Carmo, Carmo & Soares (2014) apresentam a visão dos entrevistados sobre os passos do mesmo. E é salutar observar que neste período vários professores da escola já não eram mais os iniciantes do Projeto e, dessa forma, percebe-se, ainda que com poucas diferenças, um descompasso entre os mesmos e os alunos. Porém é importante destacar que, no geral, os professores assinalaram avanços significativos no processo. Quando foram questionados “[...] se o Projeto

Vida e Liberdade – “Parteira” tem influenciado no processo de autonomia dos alunos?” ((LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, p. 43), as respostas foram:

Com certeza. Esse projeto vem dar autonomia aos alunos. Por quê? Porque ele abre um leque... Abre a cabeça do aluno, ou seja, ele começa a questionar a si mesmo e consegue obter respostas com estes questionamentos para elaborar, inclusive as nossas redações que são propostas pelo projeto. .

Sim. Tem influenciado porque esses alunos escolhem os temas que eles querem estudar, tem essa liberdade de escolher, de entrar em consenso, tudo em harmonia na sala de aula, eles escolhem os temas e a partir daí a gente começa a elaborar nosso plano de estudo.

Sim, porque desde o momento em que ele faz a escolha do tema, eles têm a liberdade de decidir o quê que eles vão estudar, o que eles vão pesquisar e sobre o que eles realmente querem saber, então tem essa autonomia e o professor não interfere, ele simplesmente colhe essas informações e dá orientação no momento da construção dos questionários. (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 71)

As respostas são direcionadas à questão da autonomia dos alunos e ao se apresentarem de maneira positiva também são importantes para os objetivos do presente trabalho.

O grupo seguiu fazendo perguntas aos professores, mas a que segue é importante para o processo que averiguamos:

[...] perguntou-se para os professores se o “Parteira” havia melhorado a relação entre a Escola e a Comunidade?

Sim. Em relação aos pais influencia, quando eles vão fazer a pesquisa eles entrevistam o pai, a mãe, as pessoas que moram com eles, então eles colocam muito o que acontece com eles, a realidade deles, então assim, a comunidade, os pais se sentem incluídos no processo educacional do seu filho, pois eles estão participando, conhecem o “Parteira”, eles perguntam sobre o projeto, fora que a gente coloca muito nas reuniões a importância do projeto e que os pais devem ajudar realmente seus filhos nas etapas do projeto, principalmente com o questionário.

Com certeza, até porque o tema é livre, eles podem escolher e podem se pautar com os temas da nossa região e do mundo. A primeira fonte de pesquisa disponível é a família, e o projeto exige que seja a família essa primeira fonte.

Também melhorou. Porque o aluno não fica centralizado apenas no que a escola pede na sala de aula. De acordo com o tema gerador, os alunos vão para a comunidade fazer a pesquisa, perguntam para a família, para os parentes mais próximos, vizinhos, para as autoridades; de acordo com o tema eles vão ter sim, esse contato direto com a comunidade. (Textos extraídos

das entrevistas com os professores em 2014) (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 73-74)

Os dados acima foram comparados com os apresentados pelos alunos e o Serviço Técnico.

Perguntou-se para os alunos se conheciam o Projeto Vida e Liberdade – “Parteira”. Em caso positivo, quais mudanças trouxe para sua vida? Verificou-se que os alunos que estão saindo da escola, os do 3º ano do Ensino Médio já assimilaram os princípios da autonomia, conforme relatos abaixo:

Sim. Nos casos de se escolher temas diferentes dos da escola, a gente se aprofunda nesse tema, tira dúvidas... Mesmo pensando conhecer sobre o assunto, aparecem muitas dúvidas, aí é o momento de se tirar todas as dúvidas do tema escolhido (3º ano, 17 anos).

A gente debate mais sobre os assuntos, tendo assim um conhecimento maior sobre os temas (3º ano, 16 anos).

Sim, O Projeto trouxe diversos conhecimentos, nos ajuda a compreender coisas que não tem nos assuntos que os professores passam, que não tem no conteúdo normal, são assuntos diferentes, que a gente vê na TV, aí ele traz para gente estudar na escola (3º ano, 19 anos. (Textos extraídos das entrevistas com os alunos em 2014) (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 82-83)

Em seguida solicitaram aos alunos que fizessem considerações livres sobre o Projeto Vida e Liberdade – “Parteira”. E algumas das respostas foram:

É um projeto que tomou um pouco do nosso tempo e está sendo muito bom... Como já falei anteriormente, ele serve para tirar nossas dúvidas e nos aprofundar mais sobre certas coisas que acontecem na nossa vida, aprender mais, não só sobre as matérias, mais sobre os temas que acontecem no dia a dia, a gente se aprofunda muito mais.

É um projeto que trouxe mais liberdade para a gente discutir na sala de aula, sobre assuntos que não tem nos conteúdos normais, a gente acaba discutindo mais sobre temas da realidade que a gente não sabia.

Ele é ótimo, nos ajuda a compreender várias coisas, assuntos que nós mesmos escolhemos, que a gente tem vontade de estudar sobre, os professores não interferem na escolha, aí a gente traz as respostas para a escola, a gente dialoga, debate, então isso é ótimo (Textos extraídos das entrevistas com os alunos em 2014) (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 84)

E a próxima pergunta foi decisiva para as intenções do presente trabalho: “Questionou-se aos alunos se o Projeto “Parteira” trouxe alguma mudança para a relação professor aluno? Os alunos afirmam que a convivência se tornou melhor, proporcionando

diálogo, respeito entre professor e aluno” (p. 85). Com dados extraídos desta página, as respostas foram as seguintes:

Sim. Temos mais tempo de convívio, de diálogo com os professores e a gente acaba tendo um afeto maior por eles e respeito também.

Sim, a gente debate, pede orientação e opinião dos professores sobre algumas dúvidas que ficem sobre o projeto, e a aproximação e o respeito aumentam por parte de alguns alunos. Outros não estão nem aí.

Sim, o professor e o aluno tem o maior comprometimento, a gente conversa mais sobre assuntos que a gente não está acostumado estudar no dia a dia, a gente pesquisa em casa com os familiares ou em outros lugares, de acordo com o tema, e leva para a escola para aprofundar e ganhar nota. E isso aproxima professor e aluno. (Textos extraídos das entrevistas com os alunos em 2014) (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 84)

Depois o grupo formalizou perguntas ao Serviço Técnico, todas alinhadas com os objetivos de se descobrir se os instrumentos do Projeto Parteira têm contribuído com o processo de autonomia dos alunos.

Ao perguntar aos coordenadores pedagógicos qual a vinculação do Projeto Parteira com o PPP da Escola? Obtivemos as seguintes respostas:

CP1 - Eu diria que se partirmos do princípio de que o ser humano, o homem ele é capaz de mudar o entorno em que ele vive, eu diria que a relação mora aí; porque nós temos uma abordagem metodológica enquanto escola, que é a sócio interacionista, que nada mais é do que o homem ser capaz de compreender e entender o meio em que ele vive [...].

CP2 – Olha, ele faz parte já desse processo e tem tanto o cunho pedagógico, quanto político. Pedagógico porque se tornou agora uma metodologia, uma estratégia de avaliação, ele é um instrumento avaliativo dentro desse processo da escola, e político porque dá oportunidade para o aluno se posicionar, dizer o que ele quer estudar [...]. (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 88-89)

A próxima pergunta é salutar para o entendimento de como o Projeto funciona na escola. “Como se dá o desenvolvimento/participação no Projeto “Parteira”, em relação aos alunos, professores e a Coordenação Pedagógica? Pela fala das coordenadoras, as mesmas se esforçam para desenvolverem ações, a fim de envolver os alunos no projeto.” (p. 89):

CP1 - Eu começaria com a Coordenação Pedagógica, qual é o envolvimento pedagógico no Projeto Vida e Liberdade? Que nós resumimos chamando “Parteira”; e eu explicarei porque, a coordenação, é o setor que organiza; e a cada bimestre somos nós que executamos e colocamos em prática o Projeto

“Parteira”, nós começamos com toda uma organização que a Coordenação Pedagógica tem, é ela que organiza essa semana. Partindo disso, tudo começa no aluno, a partir do momento que eu indago o que meu aluno quer estudar naquele bimestre, qual a temática que ele tem curiosidade de estudar mais a fundo, de pesquisar, nós começamos com o aluno com essa indagação.

CP2 – Olha, quanto a participação dos alunos dentro do projeto, eles participam do início ao fim, são eles quem direcionam realmente o que é o Projeto, o professor apenas é o mediador, como nós falamos, ele apenas ajuda a ‘parir’ as ideias, a organizar as ideias que os alunos escolhem; então tem todo um processo. Quanto a Coordenação Pedagógica, nós organizamos, fazemos a escala de cada turma, onde cada professor vai trabalhar, a coordenação organiza o cronograma do período que vai se dar o projeto [...]. (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 89)

Em sequência, para finalizar as perguntas às coordenadoras da Escola Maria Cristina, as pesquisadoras então, perguntaram:

Dessa forma a pesquisa quis saber se o Projeto “Parteira” influenciou no exercício da cidadania dos alunos da escola Maria Cristina? O resultado está expresso nas falas das coordenadoras pedagógicas que transcrevemos a seguir:

CP1 - Eu diria que após quatro anos, vamos caminhando para o 5º ano do Projeto “Parteira”, eu diria que a resposta é sim, eu vou dizer por quê. Porque na semana que ele é desenvolvido, não que nas demais não aconteça, mas com mais ênfase na semana do desenvolvimento do “Parteira” em si, nós fazemos com que eles exercitem sua cidadania, de que maneira? Sabendo ouvir, falar, defender uma opinião, respeitando a opinião dos grupos que são formados dentro daquela sala, que cada grupo defende um tema, uma ideia, e após esse momento, cada representante daquele grupo vem defender no grupão e precisa convencer e para convencer, ele tem que ter bons argumentos, tem que ter boa comunicação e precisa saber ouvir; a partir daí, eles fazem a escolha [...].

CP2 - Com certeza, hoje nós observamos que já há uma participação em relação à questão de discussões realmente dentro desse processo da sala de aula e não só em sala de aula, mas também se observa que os alunos, já tem uma opinião própria, formada, relacionada a muita coisa que acontece dentro da escola e nós temos questionado muito a partir disso aí, então se deu uma oportunidade para o aluno, para expressar, o que ele quer, o que está bom para a escola, o quê que não está. Com certeza houve uma participação muito boa na questão da cidadania. (LIMA DO CARMO; CARMO & SOARES, 2014, p. 89)

Depreende-se das respostas de professores (as), alunos (as) e coordenadoras que, se o desenvolvimento do projeto respeita a aplicação dos instrumentos, ainda que apresente problemas por várias razões, a possibilidade de se chegar à uma significativa melhoria dos índices de aprendizagem é real.

Caberá à escola (urbana ou rural) e aos professores aproveitarem o momento correto dos passos do Projeto para adequarem os conteúdos das disciplinas à realidade do educandário.

É nesse sentido que se entende que a metodologia pode ajudar no processo de construção de currículo. E um currículo organizado/construído nos moldes dos instrumentos do Projeto Parteira pode, sim, ser considerado o mais real possível, o mais próximo possível da realidade dos alunos.

E um Quadro de Conteúdos da Disciplina de História organizado com os passos do Projeto Parteira é um verdadeiro contraponto aos currículos prescritos que o Estado, os estados e os municípios apresentam às escolas. Se algumas escolas ousarem partir da aplicação deste em algumas de suas turmas poderá, em futuro breve, ser mais um espaço de estudo e mais um educandário a vivenciar um real processo democrático, com amplas possibilidades de conseguir significativa melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se às considerações finais tendo ciência que são, tão somente, apontamentos de nossa compreensão sobre o trabalho desenvolvido. Dada a dimensão de informações, de leituras e de análises propostas muitos pontos podem necessitar de novos e mais acurados estudos. É com essa ideia em mente que o autor apresenta suas conclusões.

ENSINO DE HISTÓRIA: metodologia de construção de currículo para o 3º ano do ensino médio, a partir da aplicação do Projeto Parteira, na Escola Estadual Prof.^a Maria Cristina, no Município de Porto Grande – AP, foi o título que apresentamos para Qualificação e que, sem necessidade de reparações, passou a constituir o título definitivo do presente trabalho, o qual foi proposto com o intuito de se apresentar um produto para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História, no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistoria), na Universidade Federal do Estado do Amapá (UNIFAP).

A proposta de se trabalhar com a temática surgiu, como consequência lógica do nosso ingresso ao Mestrado, supracitado, e o intento de se trabalhar com uma metodologia de construção de currículo, por entender-se que esta é uma das maiores problemáticas contemporâneas, relacionadas ao ensino de História, no Brasil, que necessitam de investigação e problematização. Buscou-se, então, amparo na literatura especializada e na experiência de mais de vinte (20) anos de atuação do autor, na educação básica, para propor o que aqui se produziu, como Produto Final.

A pergunta orientadora da investigação participativa foi: poderá a metodologia de construção de currículo para o ensino médio, do Projeto Parteira, proporcionar significativa melhoria no desenvolvimento do ensino de história, tendo como consequência positiva a condução dos alunos à autonomia de sua vida escolar e social?

Considerando que os passos do Projeto Parteira eram possíveis de serem trabalhados por professores e alunos, partiu-se da hipótese de que a metodologia de construção de currículo, do Projeto Parteira, poderia proporcionar uma significativa melhoria no desenvolvimento do ensino de História, tendo como resultado positivo a condução dos alunos à autonomia de sua vida escolar e social e, à escola, um instrumento dialógico para o desenvolvimento do ano letivo.

O 3º ano do ensino médio, precípua mente as turmas 311, 322 e 223, foi escolhido, como base para o trabalho de pesquisa, pela razão de trabalharmos com estas séries na

referida escola e, o projeto, destina-se à educação básica, embora a sequência didática, proposta, seja perfeitamente adequada para se trabalhar com qualquer série deste nível educacional, a partir do 6º ano.

A Escola Maria Cristina, local onde o projeto foi desenvolvido, é a maior escola, em estrutura e quantidade de alunos, localizada no Município de Porto Grande, e funciona com o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio (1º ao 3º Ano), além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas duas modalidades. Nesta escola, o Projeto Parteira foi implantado no início do ano letivo de 2003, de forma interdisciplinar, na busca de melhoria do nível de aprendizagem dos alunos, a relação entre os alunos e os professores e, também, entre a escola e as famílias dos educandos.

O projeto educacional de Sócrates, também serviu de referências para o atual projeto, no sentido de entende-se que, tal qual Sócrates, é de competência dos educadores contemporâneos trabalhar não só a partir da realidade dos alunos, da história de suas vidas, de suas narrativas, da cultura e dos costumes das comunidades mas, precisamente, com a ironia, no sentido mesmo de perguntar, dialogar, e se direcionar para a maiêutica, buscando precisar os conceitos, sistematizar o que não imaginam saber.

Chama-se, portanto, de Parteira especificamente pelo já dito e porque consideramos que o papel principal do professor é o de ser como uma parteira, aquele que ajuda, assessora, monitora, auxilia e dá força, mas é, principalmente, para lembrar aos alunos e aos professores que, para “parir” novas ideias é necessário, além de ter que ser respeitado em seu modo de viver e de narrar suas paixões e esperanças, partir de sua realidade para trazer ao mundo novas ideias ou melhorar as que já possui e, no diálogo permanente, em constante resiliência, empoderar-se, de um verdadeiro processo de emancipação/libertação.

Objetivamente o autor se propôs a apresentar, para os professores do Ensino de História, da educação básica, uma metodologia de construção de currículo, a partir do Projeto Parteira para, especificamente, buscar melhorar a relação entre alunos e professores, escola e famílias dos alunos e, precípua mente, adequar os conteúdos da disciplina a uma aprendizagem narrativa, dialógica.

Tendo como variável central o currículo, o qual se buscou compreender melhor, passou-se por uma análise da historiografia brasileira e, centralmente, da história do ensino de História. Percebeu-se, então, a partir da literatura utilizada que, já faz tempo que os instrumentos legais passaram de instrumento de controle da educação e/ou de responsabilidades práticas para inovações nos métodos dos professores do ensino de História. Embora tenha se constatado um poderoso direcionamento para o controle total da educação,

através das discussões curriculares, BNCC, nos últimos anos desta segunda década, de acordo com as mais recentes pesquisas e constatações da CNTE²⁴, notou-se que, o problema maior, mais discutido e trabalhado pela literatura levantada é, realmente, o como fazer?

Embora possamos verificar que os PCNEM tenham deixado em aberto a possibilidade dos professores irem além do prescrito pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como se observou em Brasil (PCNEM, 2002, p. 305), os detalhes da **RESOLUÇÃO URGENTE SOBRE O BRASIL – CNTE**, de julho de 2019, podem piorar a situação educacional brasileira e, antes de avançar-se no como fazer, no como educo?, seja preciso responder a outras perguntas.

Para se atingir os objetivos propostos procurou-se, na leitura e releitura de diversos teóricos, um amparo aprofundado, nos escritos de Paulo Freire, principalmente, na trilogia *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*²⁵. Historiadores e pesquisadores do ensino de História e do currículo serviram para balizar o desenvolvimento deste produto. E, o quadro teórico inicial foi sendo complementado, de acordo com a necessidade surgida no processo. Além dos teóricos trabalhados, partiu-se de uma pesquisa de campo, Participante, feita no diálogo permanente entre os alunos, os professores e o Serviço Técnico da referida escola.

O que apareceu de diferente, entre o que se está sendo proposto e o que encontramos na literatura especializada, inclusive pelo que o MEC apresenta é que, além da devida participação dos professores e dos alunos, há contínua participação de familiares, das comunidades do entorno do educandário e, até mesmo, de autoridades e órgãos públicos, situados no município.

²⁴ **Resolução contra a destruição da educação pública no Brasil é aprovada no 8º Congresso Mundial da Educação:** O presidente da CNTE, Heleno Araújo, apresentou nesta quarta (24) a Resolução urgente sobre o Brasil durante o 8º Congresso Mundial da Educação em Bangkok, na Tailândia. No documento, a CNTE denunciou as tentativas do governo Bolsonaro de privatizar a educação bem como a violenta perseguição aos professores, condenando todas as organizações sindicais de educação no mundo a se manifestarem contra este processo de destruição da educação pública brasileira. A resolução foi aprovada pelo Congresso, que reúne mais de 1400 educadores de 151 países. <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/72092-resolucao-contra-a-destruicao-da-educacao-publica-no-brasil-e-aprovada-no-8-congresso-mundial-da-educacao>. Acessado em:30 de julho de 2019.

²⁵ Para Freire (1992), “[...] não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola”. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (p. 59)

A realidade dos alunos, suas histórias, emoções e narrativas, foram determinando os conteúdos e melhorando o currículo das disciplinas, notadamente, os referentes à disciplina de História. E, desenvolvendo os instrumentos, os alunos, conforme tem ficado demonstrado nas atividades dos mesmos, foram melhorando suas habilidades e o ambiente de vivência, partindo-se do entendimento que, somente o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da disciplina de História é que leva os alunos à incorporação de novos hábitos ou à transformação dos existentes.

Tendo consciência que o Ensino de História é área relacionada ao curso optou-se pela linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar e, dada a opção, entende-se, conclusivamente, que o presente produto, redacionado, passou a ser um instrumento aglutinador de forças no processo de melhoria do ensino e aprendizagem, com foco sobre as condições de formação do professor e do estudante e o exercício do ensino de história na escola.

Pelas razões e justificativas enumeradas, como base nos apontamentos dos teóricos e na participação efetiva no processo de desenvolvimento do Projeto, nas turmas citadas e, ainda, por conta de novos espectros que rondam os sistemas educacionais brasileiros, neste final de década, entende-se que este trabalho trata-se de um estudo relevante para a ciência, para a História e o Ensino de História.

Sem a pretensão de estar apresentando um *produto* definitivo, e este trabalho não quer ser, comprehende-se, interpretativamente, que se, os principais beneficiados com os resultados do mesmo, os Agentes Educacionais (pais, alunos e professores) e os sistemas educativos, principalmente, querendo, podem, doravante, ampliar os resultados e/ou, partindo de novas experiências com os instrumentos mencionados, revisitando a literatura e debruçando-se sobre novos autores, utilizar-se do que fora feito, para, também, repensar e melhorar a formação dos formadores, de faculdades de licenciaturas que, necessariamente, precisam revisar o processo de formação nas academias.

E, ainda, tendo consciência de que nos detemos, na análise de, apenas, pequena parte do conjunto de informações que os instrumentos do Projeto Parteira são possíveis de revelar, é de bom alvitre que novas pesquisas sejam realizadas.

Depreende-se, então que, a partir da participação efetiva em todos os instrumentos do projeto e da análise procedida em seus resultados, os objetivos do trabalho foram atingidos e, por consequência, ficou demonstrado que a devida aplicação dos instrumentos do Projeto Parteira são capazes de auxiliar na montagem/construção do currículo da escola, notadamente na seleção e organização dos conteúdos.

E, ficou, também, evidenciado, que “[...] os três elementos essenciais do currículo, ou seja, “o que”, “como” e “a quem” ensinar [...]”²⁶, com a organização dada ao norte, como elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem em História: 1. Antropológico: a quem educo? (“a quem”); 2. Teleológico: dos fins, dos objetivos? (“o que”); 3. Pedagógico; como educo? (“como”), precisam ser trabalhados, sempre de forma concomitante, para que sejam diminuídas as possibilidades de retorno aos velhos métodos de educação bancária, que pressupõe alguém que sabe, e detém o poder e os métodos, a conduzir a maioria, os alunos, desprovidos de conhecimentos.

O desenvolvimento do projeto é totalmente dinâmico e dialógico, acontecendo, portanto, uma verdadeira interação entre os principais agentes educacionais: professores, alunos e pais.

A semente foi jogada. O território é fértil. Os resultados, dependendo do “cultivo” e da experiência dos educadores, podem, sim, se multiplicar. Mas, antes de qualquer esperança vaga de colher os resultados, é preciso arregaçar as mangas, estudar bem o “terreno” e, principalmente, ter a coragem de enfrentar as dificuldades. E, ele, Freire (1992, p. 81), nos adverte: “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”. À luta, caros compatriotas! Pois, é sabido que, um novo espectro ronda nossas escolas!

²⁶ CARRETERO, Mario. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (p. 17)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. **Curriculos de história e políticas públicas:** os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula.* 12. ed. 3. reim. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando o Ensino) p. 28-41.

LIMA DO CARMO, Adriana; CARMO, **Andréa** Lima do; SOARES, Ana Cleide Tavares Brazão. **PROJETO “PARTEIRA” E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA E. E. MARIA CRISTINA – PORTO GRANDE/AP.** (TCC). PARFOR. Macapá: PARFOR/UEAP, 2014.

ANTUNES, Celso. **Resiliência:** a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. F. 13. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ARARIBÁ MAIS. **História: Manual do professor.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 12. ed. 3. reim. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254). Versão PDF. Atualizada até 8/6/2016. Modo de acesso: <http://www.camara.leg.br/editora>. Disponível, também, em formato impresso e digital (EPUB). ISBN 978-85-402-0524-6

Brasil. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno.** Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo. Dossiê, jun. 2006.

_____. **Meu lugar na história:** de onde eu vejo o mundo? In: História: ensino fundamental. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA NO BRASIL: NO ANIVERSÁRIO DE 50 ANOS DE UMA ÁREA DE PESQUISA, NOTÍCIAS DO QUE VIRÁ.** SAECULUM. [16]. João Pessoa, jan./jun. 2007.

DIAS, Paulo; MORAIS, Jurandir Dias. **O Amapá em Perspectiva.** Revisado. Macapá: Gráfica J.M, 2005.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12. n. 35 maio/ago. 2007.

NOVA ESCOLA: **A REVISTA DO PROFESSOR.** Ano XX, n. 185/set/2005. Fundação Vitor Civita. São Paulo: Abril, 2005.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico: do projeto à redação final:** monografia, dissertação e tese. 1. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História. Experiências, reflexões e aprendizagens.** Campinas, SP: Papirus, 2003. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 16 ed. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Versão digital)

_____. Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade.** 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história.** 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Maria Joaquina Fernandes. A Metodologia da Pesquisa Científica como ferramenta na Comunicação Empresarial. In: **Congresso Brasileiro de Comunicação Empresarial**, 2009. Disponível em: <http://www.comtexto.com.br/2convicomcomunicaMariaJoaquina.htm>. Acesso em: 08 de Setembro. 2015.

PORTO GRANDE: **Lei Orgânica Municipal de Porto Grande.** Porto Grande: Câmara Municipal, 1993;

_____. **Zoneamento Agroecológico do Município de Porto Grande.** Macapá/Porto Grande: EMBRAPA/PMPG, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, Simone da Silva; BEGNAMI, João Batista; BARBOSA, Willer Araújo [orgs.]. **ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA:** prazer em conhecer, alegria em conviver. Belo Horizonte: AMEFA; Viçosa, MG: CTA-ZM; Anchieta: UNEFAB, 2002. (Coleção alternância educativa e desenvolvimento local, nº - 1).

ROITMAN, Isaac; RAMOS, Mozart Neves. **A Urgência da Educação.** São Paulo: Editora X, 2011.

SCHAFF, Adam. **HISTÓRIA E VERDADE.** Tradução: Maria Paula Duarte; Revisão: Carlos Roberto F. Nogueira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Ensino superior)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Marco A.; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI:** em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Turma 311

QUADRO DE CONTEÚDOS

E. E. MARIA CRISTINA – PROJETO PARTEIRA – 1º BIMESTRE – TURMA: 311 – ALUN@:

Nº

DATA: 01/03/2019

EIXO TEMÁTICO: DIVERSIDADE RELIGIOSA E SOCIEDADE

ANEXO 2

Turma 322

QUADRO DE CONTEÚDOS

E. E. MARIA CRISTINA – PROJETO PARTEIRA – 1º BIMESTRE – TURMA: 322 – ALUN@:

Nº

DATA: 01/03/2019

EIXO TEMÁTICO: DIVERSIDADE RELIGIOSA E SOCIEDADE

ANEXO 3
Turma 223

QUADRO DE CONTEÚDOS

E. E. MARIA CRISTINA – PROJETO PARTEIRA – 1º BIMESTRE - TURMA: 223 – ALUN@:

Nº DATA: 01/03/2019

EIXO TEMÁTICO: DIVERSIDADE RELIGIOSA E SOCIEDADE