



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARÍLIA PANTOJA DO NASCIMENTO

**LARANJAL DO JARI: UMA PROPOSTA PARA A ESCRITA DE
LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO AMAPÁ**

Macapá – Amapá
2018

MARÍLIA PANTOJA DO NASCIMENTO

**LARANJAL DO JARI: UMA PROPOSTA PARA A ESCRITA DE
LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO AMAPÁ**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História do Departamento de História da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof.º Dr. Andrius Estevam Noronha.
Co-orientador: Prof.º Dr. Giovani José da Silva.

Macapá – Amapá
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborado por Mara Patrícia Corrêa Garcia CRB-2/1248

907

N244l Nascimento, Marília Pantoja do

Laranjal do Jari: uma proposta para a escrita de livros didáticos e ensino de história local no Amapá / Marília Pantoja do Nascimento ; orientador, Andrius Estevam Noronha ; co-orientador, Giovani José da Silva. -- Macapá, 2018.

142 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1. Ensino de história – Laranjal do Jari (AP). 2. História local – Estudo e ensino. 3. Livro didático. 4. Projeto Jari. 5. Beiradão. I. Noronha, Andrius Estevam, orientador. II. Silva, Giovani José da, co-orientador. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

LARANJAL DO JARI: UMA PROPOSTA PARA A ESCRITA DE LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO AMAPÁ

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História do Departamento de História da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. Andrius Estevam Noronha (UNIFAP)
Orientador

Prof. Dr. Giovani José da Silva (UNIFAP)
Avaliador

Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt (PUC-SP/USP)
Avaliadora

Macapá – Amapá
2018

Este trabalho é dedicado à minha família, especialmente à minha mãe, Dona Socorro, meu porto seguro, meu apoio, minha fortaleza. Também dedico a todos (as) os (as) estudantes e professores (as) de História, especialmente os que se encontram no município Laranjal do Jari.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata à Deus pela dádiva de poder desfrutar do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Amapá, que significou uma experiência gratificante e revigorante na minha vida pessoal e, principalmente, profissional.

Grata à minha família, especialmente minha mãe, Dona Socorro Nascimento, pelo apoio e assistência que sempre me prestou; e meu padasto, Adelmo Pereira, pelas caronas entre a rodoviária, casa da mamãe e universidade.

Grata a todos os professores e professoras do Profhistória - Unifap, especialmente ao professor Dr. Andrius Estevam Noronha que aceitou a tarefa de orientar-me nesta empreitada, bem como ao professor Dr. Giovani José da Silva, grande inspirador deste trabalho de conclusão de mestrado e de reflexões sobre minha prática docente.

Agradeço também aos meus colegas de Profhistória, com os quais também pude trocar experiências memoráveis, dentre eles destaco Orione Rodrigues e, especialmente, Arleno Amoras, meu irmão de coração, pelas caronas na volta para casa, pelas parcerias para o desenvolvimento de trabalhos e, principalmente, pelo incentivo nos momentos de desânimo, entre muitas outras coisas.

Agradeço de antemão, aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade de participar e pelas contribuições que, certamente, engradecerão este trabalho.

Este trabalho não seria possível sem a colaboração de várias pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e da escrita, dentre eles: Solange Murrieta, Eduardo Henrique, Cláudio Chaves, Ivan Lopes, Rosa Beatriz, Marta Rocha, Jorge Serrão, Tanira Costa, Francisca das Chagas, Conceição Nascimento, Marcus Rudá, Paulo Monteiro, Antônio Cruz, Jean Piero, Lúcio Figueiredo, Gildomara Vieira, José Ribamar Trindade, Joel Gomes, Gleibson Gama, Luiz Lemos, Glória Rocha, Ângela Maria, Danilo Pacheco, Carmentilla Martins, Augusto Praxedes, entre outros. Fica então registrado meu muito obrigado a todas as pessoas que participaram comigo desta caminhada, torcendo, apoiando e colaborando direta ou indiretamente.

*“A incompreensão do presente
nasce fatalmente da ignorância do passado”*

Marc Bloch

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de Mestrado Profissional em Ensino de História tem como principal objetivo estimular o ensino e a escrita da história local do município de Laranjal do Jari. Para isto propomos um conjunto de sugestões para construção de um livro didático referente a esta temática. No decorrer de nossos três capítulos apresentamos um panorama geral da história local de Laranjal do Jari, suas origens e desenvolvimento; destacando a consolidação da infraestrutura escolar com a oferta do ensino na rede estadual e municipal; bem como, discutimos a maneira como a história deste município está sendo trabalhada, a partir de qual matriz curricular, através de quais materiais didáticos. Nossa escrita também contempla a relevância do ensino da história regional/local para a formação histórica do indivíduo enquanto estudante, cidadão, sujeito/agente histórico, membro de uma comunidade, etc., bem como a contribuição das produções didáticas nesse processo. Analisamos o papel de destaque que os livros didáticos desempenham dentro do processo de ensino e aprendizagem da História. A nossa argumentação tem como fundamento teórico a articulação entre os conceitos oriundos do saber acadêmico e as atividades práticas que professores e professoras de História desenvolvem cotidianamente. Buscamos a reflexão sobre a atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria nas práticas do profissional de História.

Palavras-chave: Ensino de História. História local. Livro Didático. Laranjal do Jari (AP). Projeto Jari. Beiradão

ABSTRACT

The present work of conclusion of Master's Degree in History Teaching has as main objective to stimulate the teaching and writing about local history of the city of Laranjal do Jari. For this we propose a set of suggestions for the construction of a textbook related to this theme. In the course of our three chapters we present an overview of the local history of Laranjal do Jari, its origins and development; highlighting the consolidation of school infrastructure with the provision of education in the state and municipal network; as well as, we discuss the way the history of this city is being worked, from which curricular matrix, through which didactic materials. Our writing also contemplates the relevance of regional / local history teaching for the historical formation of the individual as a student, citizen, subject / historical agent, member of a community, etc., as well as the contribution of didactic products in this process. We analyze the highlights that textbooks play within the teaching and learning process of History. Our argument has as a theoretical basis the articulation between the concepts derived from academic knowledge and the practical activities that teachers and teachers of History develop daily. We seek reflection on the performance in the area of History Teaching that contribute to the advancement of the debates and the improvement of the practices of the history professional.

KEYWORDS: Local history teaching; Textbook; Laranjal do Jari (AP); Jari Project; Beiradão

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Mapa Político do Estado do Amapá	14
Figura 02: Empresário norte-americano Daniel Keith Ludwig, em frente à Fábrica da Jari Celulose S/A.....	24
Figura 03: Percurso da Fábrica de Celulose do Estaleiro de Kure, no Japão, até o Porto de Munguba, Monte Dourado – Pará.....	25
Figura 04: Fábrica de Celulose do Projeto Jari sendo transportada por rebocadores até o porto de Munguba, Monte Dourado – PA.....	25
Figura 05: Localização do Distrito de Monte Dourado (Almeirim-PA), frente ao município de Laranjal do Jari.....	33
Figura 06: Vista da Parte Central do Distrito de Monte Dourado Pará.....	34
Figura 07: Vista aérea da Parte Baixa de Laranjal do Jari, onde se formou a Vila do Beiradão.....	35
FIGURA 08: Vista para o Hospital de Laranjal do Jari, localizado na Av. Tancredo Neves, Agreste.....	39
Figura 09: Divisão Territorial do Município de Laranjal do Jari.....	40
Figura 10: Vista para a Prefeitura Municipal e Fórum da Comarca de Laranjal do Jari. Localizados na principal avenida da cidade, Av. Tancredo Neves, Bairro do Agreste.....	41
Figura 11: Cachoeira de Santo Antônio.....	42
Figura 12: Escola Sônia Henriques Barreto.....	44
Figura 13: Escola Estadual Mineko Hayashida.....	48
Figura 14: Escola Municipal Weber Eider.....	49
Figura 15: Capa do livro didático Amapá: vivendo nossa história.....	77
Figura 16: Localização do Estado do Amapá em relação ao mapa do Brasil.....	94
Figura 17: Localização do município de Laranjal do Jari em relação ao Estado do Amapá.....	94
Figura 18: As fronteiras de Laranjal do Jari em através do mapa político do Estado do Amapá.....	95
Figura 19: Cruz que marca o local de sepultamento de Joseph Greiner	

rodeado por indígenas da região do alto Jari	97
Figura 20: Embarcação utilizada pelo grupo alemão em expedição pelo rio Jari.....	98
Figura 21: O encontro dos expedicionários com grupos indígenas da região do Jari.....	98
Figura 22: Desmatamento da Vegetação Natural nas terras da Empresa Jari.....	102
Figura 23: Acampamento dos trabalhadores braçais responsáveis pelo desmatamento e reflorestamento na Jari Celulose S/A.....	103
Figura 24: O trabalho de Reflorestamento com as espécies de <i>gmelina arbórea</i> e eucalipto.....	103
Figura 25: O empresário Daniel Ludwig em visita às plantações na Empresa Jari Celulose S/A.....	104
Figura 26: Entrada da Passarela Beira Rio, centro do comércio de Laranjal do Jari. Meados da década de 1990.....	113
Figura 27: Adentrando a Passarela Beira Rio. Meados da década de 1990.....	114
Figura 28: Local da Passarela Beira Rio, 2007.....	114
Figura 29: Prédio do Antigo Fórum de Laranjal do Jari, Bairro do Agreste. Meados da década de 1990.....	115
Figura 30: O antigo Fórum de Laranjal do Jari, em 2012, deu lugar ao atual prédio da Prefeitura.....	115
Figura 31: Novo Fórum de Laranjal do Jari, inaugurado em 2012, localizado ao lado da Prefeitura.....	116
Figura 32: Jornal Vale do Jari. Edição da 2ª quinzena de novembro do ano de 2001.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMCEL – Amapá Florestal e Celulose
BASA – Banco da Amazônia
BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento
BNH – Banco Nacional de Habitação
CAEMI – Companhia Auxiliar de Empresas de Mineração
CEE – Conselho Estadual de Educação
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPROINFO – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FEJARI - Fundação Educacional do Jari
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
FINAM - Fundo de Investimento da Amazônia
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ICOMI – Indústria de Comércio e Minérios
IFAP – Instituto Federal do Amapá
INL – Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIED – Laboratório de Informática e Educação
LTDA – Limitada
MEC – Ministério da Educação
Prof.^a – Professora
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
S/A – Sociedade Anônima
SESP – Serviços de Saúde Pública
S/N – Sem Número
SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

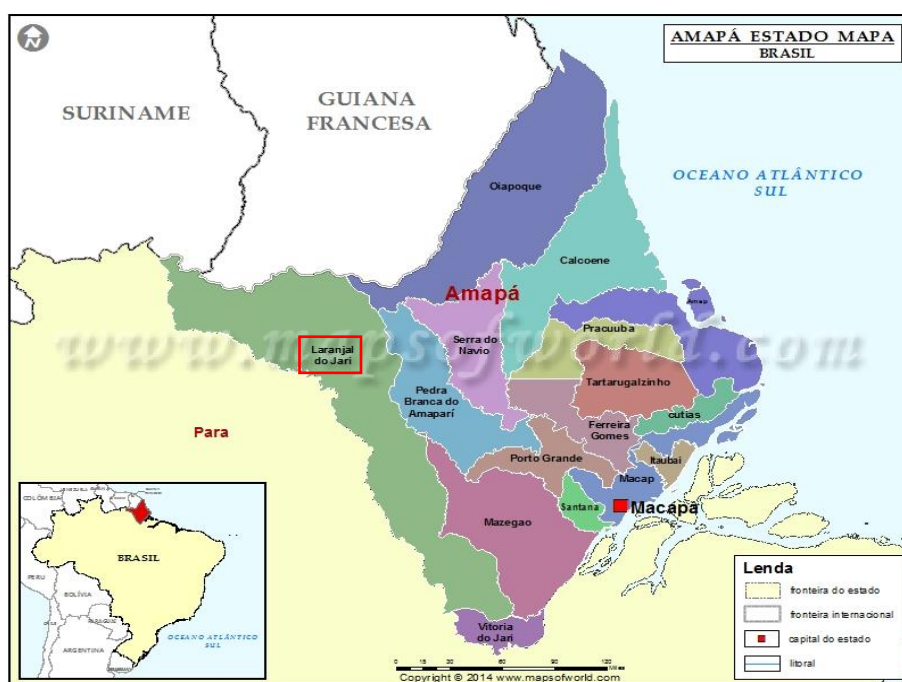
SUMÁRIO

Apresentação.....	14
Capítulo I – Laranjal do Jari: História Local e Infraestrutura Escolar.....	19
1.1 – Os Grandes Projetos na Amazônia.....	21
1.2 – O Projeto Jari.....	22
1.2.1– Primeira Fase do Projeto Jari.....	24
1.2.2 – Segunda Fase do Projeto Jari.....	29
1.3 – O Jari após Ludwig e a Formação da “Vila do Beiradão”.....	32
1.4 – O Município de Laranjal do Jari.....	38
1.5 – Apresentando uma História do Ensino em Laranjal do Jari	43
Capítulo II – Laranjal do Jari e o Ensino da História Local	53
2.1 - O Ensino da História Local.....	53
2.2 - O Ensino da História Local em Laranjal Do Jari.....	57
2.3 - O Livro Didático e Paradidático no Ensino de História.....	61
2.4 - A História Local de Laranjal do Jari nos Materiais Didáticos.....	75
Capítulo III – Propostas para a Escrita de um Livro Didático sobre a História Local de Laranjal Do Jari	83
3.1 – Reflexões para a Escrita de um Livro Didático.....	85
3.2 – Propostas para a Escrita de um Livro Didático sobre a História Local de Laranjal Do Jari.....	90
3.2.1 – Unidade 01: Laranjal de Onde?.....	93
3.2.2 – Unidade 02: História Antiga do Jari.....	96
3.2.3 – Unidade 03: O Jari antes do Projeto.....	100
3.2.4 – Unidade 04: O Projeto Jari.....	101
3.2.5 – Unidade 05: Nos tempos do Beiradão.....	105
3.2.6 – Unidade 06: De Vila do Beiradão à Município de Laranjal do Jari.....	112
3.2.7 – Unidade 07: Laranjal do Jari que temos.....	118
3.2.8 – Unidade 08: Laranjal do Jari que queremos.....	119

Considerações Finais.....	122
Referências Bibliográficas.....	124
Anexos.....	131

APRESENTAÇÃO

Laranjal do Jari é uma cidade situada ao norte da Amazônia Brasileira, precisamente sudoeste do Estado do Amapá, distante cerca de 270km da capital, Macapá. Atualmente, constitui o 3º maior município do Estado, com uma população estimada em torno de 47.000 habitantes (IBGE/2016). Foi criado oficialmente através do Decreto nº 7.639, publicado em 17 de dezembro de 1987, que o desmembrou do município de Mazagão, com o qual faz limite, além dos municípios de Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Vitória do Jari, Almeirim (Estado do Pará), e territórios internacionais como Guiana Francesa e Suriname.



Fonte: www.mapsofworld.com

Vila do Beiradão foi o primeiro nome dado ao atual município de Laranjal do Jari. O povoado originou-se em finais da década de 1960 como uma das principais consequências da instalação do Projeto Jari, empreendimento que atraiu para a região milhares de migrantes vindos de diversas partes do Brasil, em especial dos estados do Maranhão e do Pará.

A região que hoje corresponde ao Vale do Jari foi habitada, primeiramente, por indígenas de origem Wajãpis e Aparaís e, mais tarde por nordestinos que vieram

trabalhar na extração da borracha. Dentre essa leva de nordestinos destacou-se um cearense chamado José Júlio de Andrade que, aos 35 anos de idade, se consolidou como um dos maiores latifundiários do país, adquirindo cerca de 3,5 milhões de hectares de terras na região.

José Júlio fez carreira política, atuou como Deputado Estadual e Senador, pelo Estado do Pará. Atacado pela oposição, especialmente após a Revolta Tenentista, foi obrigado a vender suas terras e sua empresa, Jari, para um grupo de empresários portugueses, em 1948, sendo vendida mais tarde para o milionário norte americano Daniel Ludwig, responsável pela instalação do Projeto Jari na região em finais da década de 1960.

Como fora dito, com a instalação do Projeto Jari, no distrito de Monte Dourado (município de Almeirim – Pará), a imigração para a região do Vale do Jari tornou-se constante, dando origem a diversos povoados ao redor do empreendimento liderado por Ludwig, um dos povoados que mais se destacou neste período foi a Vila do Beiradão (distrito de Mazagão, Amapá).

A formação da Vila do Beiradão é vista como uma das principais consequências sociais negativas do Projeto Jari, ganhou notoriedade nacional devido as condições precárias em que surgiu. Em diversas narrativas propagadas pelas mídias, a vila é apontada como “a maior favela fluvial do mundo”.

A vila cresceu, ganhou *status* de cidade, tornou-se o 3º maior município do Estado do Amapá, mas o estigma de “maior favela fluvial do mundo” perdura, sendo propagado por materiais didáticos e paradidáticos utilizados no ensino de História regional e local, como por exemplo, no livro paradidático intitulado *História do Amapá: o passado é o espelho do presente*, de autoria de Paulo Dias Moraes, publicado no ano de 2009 e reeditado em 2011, onde a história de Laranjal do Jari é retratada da seguinte forma:

O Projeto Jari [...] por se tratar de um projeto grandioso, necessitava de bastante mão-de-obra. Muitos trabalhadores se dirigiram para lá visando melhores condições de vida. Uma grande parte dos trabalhadores eram contratados temporariamente por empreiteiras que não asseguravam os direitos trabalhistas, quando eram dispensados pela companhia. Estes não dispunham de recursos para moradia e nem para retornarem aos seus locais de origem.

Por isso, a maioria foi obrigada a viver às margens do Rio Jari e Vitória do Jari, em palafitas sem as mínimas condições de higiene. Isso fez com que surgissem áreas como: ‘Beiradão e Beiradinho’ que se tornaram as maiores favelas fluviais do mundo, sendo uma das mais

pobres e violentas da população brasileira. A prostituição chegou a índice alarmante e, para completar essas áreas passaram pelo esquecimento do governo por muito tempo (MORAIS: 2011, p. 94-95).

Outro exemplo de narrativa estereotipada sobre o município de Laranjal do Jari encontra-se no livro didático intitulado *Amapá: vivendo nossa história*, de autoria do professor de história Marcelo André Soares e da pedagoga Maria Emília Brito Rodrigues. Este livro foi reeditado em 2011, adquirido pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do MEC – Ministério da Educação e distribuído para as escolas estaduais e municipais para serem utilizados nos anos letivos de 2013, 2014 e 2015.

No desenvolvimento do mencionado livro encontramos algumas narrativas sobre a história de alguns municípios amapaenses como Mazagão, Oiapoque, Serra do Navio, Santana, Laranjal do Jari, etc. Ao se referirem à história do município de Laranjal do Jari, observou-se inúmeras lacunas e superficialidades no texto apresentado por Soares e Rodrigues, com a legitimação de alguns estereótipos. Os autores limitam suas argumentações a três parágrafos, colocando a constituição da vila do Beiradão como um problema social causado pela implantação do Projeto Jari, enfatizando as condições precárias em que a vila foi criada, caracterizando-a como uma verdadeira “favela sobre o rio”.

Tanto a produção de Moraes (2011) como a produção de Soares e Rodrigues (2011), publicadas nesta última década, contribuem para o exercício docente, contudo os conteúdos apresentam superficialidade, lacunas e estereótipos que precisam ser revistos. Com isto, nos deparamos com uma demanda: como desenvolver o ensino da história local de Laranjal do Jari para além destas narrativas estereotipadas?

A partir de uma revisão historiográfica voltada para novos pressupostos no ensino de história local, nossa proposta para tentar suprir a demanda acima apresentada, é produzir um conjunto de sugestões para a escrita de um livro didático sobre a história de Laranjal do Jari, com o objetivo de ampliar o diálogo com as produções já existentes, aprofundando a temática, desconstruindo estereótipos, dando visibilidade ao que fora omitido e sugestionando como pode ser utilizado dentro de sala aula.

Para além da proposta de um guia para a escrita de um livro didático sobre a história local do município de Laranjal do Jari, os objetivos deste nosso escrito consistem em:

- Destacar a importância do ensino da história regional/local para a formação histórica do indivíduo enquanto estudante, cidadão, sujeito/agente histórico, membro de uma comunidade, etc.;
- Discutir a relevância do papel que os livros didáticos desempenham dentro do processo de ensino e aprendizagem da História;
- Apresentar a trajetória histórica do município de Laranjal do Jari, desde a constituição da Vila do Beiradão até a emancipação e elevação à categoria de cidade, destacando o desenvolvimento da rede de ensino estadual e municipal;
- Observar como a trajetória histórica do município de Laranjal do Jari é apresentada nos materiais didáticos disponíveis na rede de ensino estadual e municipal em Laranjal do Jari.
- Fomentar a escrita e o ensino da história local de Laranjal do Jari;

Para isto, nosso escrito encontra-se dividido em três capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado como – *Laranjal do Jari: História Local e Infraestrutura Escolar*, apresentamos um panorama geral da história local de Laranjal do Jari, suas origens e desenvolvimento; destacando a consolidação da infraestrutura escolar com a oferta do ensino da rede estadual e municipal.

Desta feita, este capítulo encontra-se dividido em cinco partes: a primeira aborda os Grandes Projetos na Amazônia, dos quais o Projeto Jari faz parte; a segunda explica o contexto e o desenvolvimento do Projeto Jari e suas fases, desde Daniel Ludwig à Sérgio Amoroso, ou seja, da fase inicial até a nacionalização; a terceira explicita o surgimento da cidade de Laranjal do Jari, inicialmente conhecido como Vila do Beiradão, a partir da implantação do Projeto Jari de Ludwig; a quarta traz um cenário geral de como encontra-se a cidade de Laranjal do Jari atualmente; e a quinta apresenta um panorama do desenvolvimento do sistema de ensino laranjalense desde a fundação da Vila do Beiradão à criação do município de Laranjal do Jari.

No segundo capítulo – *Laranjal do Jari e o Ensino da História Local*, nossa discussão gira em torno de como o ensino desta história vem sendo desenvolvido no município. Para isto, o capítulo encontra-se dividido em quatro partes: a primeira parte dedica-se a ressaltar a importância do ensino da história local, tanto como conteúdo quanto como método de ensino; a segunda visa observar se há ou não, teoricamente,

um direcionamento para o ensino da história local do município e como ele vem sendo desenvolvido; a terceira aborda a importância dos materiais didático para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem; a quarta discute a maneira como a história local de Laranjal do Jari é abordada nos principais materiais didáticos utilizados pelos professores, ressaltando que estes importantes materiais, como instrumentos de trabalho e fonte de conhecimento, devem ser contextualizados e problematizados, a partir disto incentivamos professores a refletir sobre a utilização de tais materiais e a desenvolver novas metodologias de ensino.

Já o terceiro capítulo – *Um Guia para a Escrita de um Livro Didático sobre a História Local de Laranjal do Jari*, temos a culminância de nosso trabalho de conclusão de Mestrado, em que indicamos a construção de um livro didático destinado a fomentar o ensino e aprendizagem histórica através da história local desta cidade. A escrita deste terceiro capítulo encontra-se dividida em duas partes, a primeira parte se ocupa em refletir sobre as características que um livro didático precisa apresentar; já a segunda parte apresenta nossas sugestões e orientações para pensar a construção de um livro didático que fomente o ensino da história local, em especial, do município de Laranjal do Jari.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, nossa fundamentação teórica se baseou em obras de autores e autoras como Circe Bittencourt (2011), Selva Guimarães (2012), Décio Gatti Júnior (2004), Ernesta Zamboni (1991), Maria Auxiliadora Schmidt (2009), Kazumi Munakata (1997), Alain Choppin (2004), entre outros.

Diante de tudo o que fora apresentado faz-se necessário reforçar que este trabalho insere-se na linha de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História intitulada *Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão*, por tratar-se da problematização do uso das narrativas históricas contidas, especialmente no livro didático, entre outros suportes, mas principalmente, porque a partir de tal problematização propomos a produção de um material didático destinado ao uso educativo que fomente possibilidades para a prática do ensino da história local.

1. LARANJAL DO JARI: HISTÓRIA LOCAL E INFRAESTRUTURA ESCOLAR

A professora Sônia Maria Clareto, na sua tese de doutorado, afirma que a ocupação da região do Vale do Jari teve início com holandeses e ingleses que, em busca de especiarias, subiam o rio Amazonas. O local fora praticamente esquecido pelos portugueses até que, em 1623, começou uma longa batalha para expulsar os estrangeiros. Padres jesuítas e franciscanos também tiveram um forte envolvimento na ocupação da região, fundando conventos e catequizando indígenas. Também os nordestinos desempenharam ali importante papel, sobretudo no auge do ciclo da borracha, entre 1872 e 1920 (CLARETO, 2003, p. 83).

De acordo com o escritor Cristóvão Lins (2001), dentre os nordestinos que desempenharam papel importante na ocupação da região, é relevante destacar a pessoa de José Júlio de Andrade, o cearense que aos 28 anos de idade já era considerado o maior comerciante da região do Jari e um dos maiores latifundiários do mundo, proprietário de cerca de três milhões de hectares de terras, com propriedades nos municípios de Almeirim e Porto de Moz (no Estado do Pará) e Mazagão (Laranjal e Vitória do Jari no Estado do Amapá).

Como todo regatão, Zé Júlio iniciou seus negócios comprando mercadorias nas cidades (Belém, no seu caso), levando-as de barco aos mais remotos rincões para trocar por castanhas e outros produtos extraídos da mata pelos caboclos. Aos poucos, ele foi implantando barracões ao longo do rio Jari, Parú e seus afluentes, junto aos quais nasceram vários povoados.

Enquanto regateava pela região a fora, Zé Júlio ia apossando-se de terras, que procurava demarcar com montes de pedras onde afixava as iniciais J.J.A. De algumas destas glebas, que se estendiam do município de Almeirim (PA), localizado às margens do rio Amazonas, logo abaixo da foz do Parú, até o rio Cajari, no Amapá, o comerciante conseguiu duvidosos títulos de posse (SAUTCHUK, CARVALHO, GUSMÃO, 1979, p. 16).

Segundo Anna Greissing (2011), a região do Jari se caracteriza por uma floresta primária tropical muito rica em recursos naturais, principalmente a castanha do Pará e a seringa, cuja exploração sempre constituiu a fonte principal de subsistência para as populações extrativistas. Já nos tempos da colonização, os

missionários instalados na região do Jari enriqueciam-se com a comercialização das “drogas do sertão”.

A organização da atividade extrativista no Jari, em uma comercialização no estilo de uma empresa, desenvolveu-se a partir do final do século XIX, com a atuação de José Júlio, em 1882, em pleno apogeu do ciclo da borracha (GREISSING, 2011, p. 46). E mesmo quando o ciclo da borracha começou a declinar, entre 1907 e 1920, ele se manteve como forte comerciante, pois tinha atividades econômicas também na pecuária e na coleta de castanha (CLARETO, 2003, p. 83).

José Júlio adquiriu o título honorífico militar do Exército de "Coronel da Guarda Nacional". Elegeu-se Senador da Câmara de Belém, com sucessivos mandatos, tornando-se um homem extremamente influente no campo político, social e econômico do Baixo Amazonas, até a revolução de 1930, quando o Tenente Magalhães Barata, Interventor Federal no Pará, declarou o “coronel” como inimigo, devido o mesmo ser amigo do jornalista Paulo Maranhão, desafeto de Barata.

Este fato o obrigou a vender sua empresa Jari para um grupo de empresários portugueses, em 1948. Posteriormente a empresa foi vendida para Daniel Keith Ludwig que instaurou na região um grande projeto agropecuário denominado Projeto Jari.

Não podemos compreender a história do surgimento e desenvolvimento do município de Laranjal do Jari sem antes compreendermos a história do Projeto Jari, pois ambas estão ligadas. Desta feita, este capítulo encontra-se dividido em cinco partes: a primeira aborda os Grandes Projetos na Amazônia, dos quais o Projeto Jari faz parte; a segunda explica o contexto e o desenvolvimento do Projeto Jari e suas fases, desde Daniel Ludwig à Sérgio Amoroso, ou seja, da fase inicial até a nacionalização; a terceira explicita o surgimento da cidade de Laranjal do Jari, inicialmente conhecido como Vila do Beiradão, a partir da implantação do Projeto Jari de Ludwig; a quarta traz um cenário geral de como encontra-se a cidade de Laranjal do Jari atualmente; e a quinta apresenta um panorama do desenvolvimento do sistema de ensino laranjalense desde a fundação da Vila do Beiradão à criação do município de Laranjal do Jari.

1.1 – OS GRANDES PROJETOS NA AMAZÔNIA

Estes projetos referem-se a grandes empreendimentos implantados na região amazônica a partir da segunda metade do século XX, com o objetivo de explorar as riquezas naturais, principalmente os minérios abundantes na região, promovendo desenvolvimento econômico e integração com as demais regiões do país.

Por sua enorme riqueza natural, a Amazônia passou a ser cobiçada por diversos países que passaram a defender a ideia de que a região deveria ser internacionalizada e, com isso, seus recursos naturais passariam a ser geridos por um conjunto de países. Em virtude disto, o governo brasileiro preocupou-se em planejar o desenvolvimento da região sob o lema “integrar para não entregar”.

Apoiado nessa doutrina, montou uma infraestrutura técnica através do financiamento de grandes projetos e criou uma política de incentivos fiscais à grandes empresas. De acordo com o Glauco Carneiro,

A ocupação racional da Amazônia, não somente para somá-la à parte produtiva do país, mas integrá-la para evitar as ameaças de sua internacionalização, sempre constituiu uma meta dos governos remotos e recentes.

Essa intenção ficou mais ou menos restrita a proclamações e discursos, não tendo jamais se organizado, até a década de sessenta, uma política de ocupação de espaços. O governo tanto federal quanto os estaduais, alegou em todas as oportunidades de que não dispunha de recursos para fazê-lo, embora conclamasse a iniciativa privada a encetar tal cruzada (CARNEIRO, 1988, p. 24-25).

O governo brasileiro, especialmente no período da ditadura militar, refletindo a doutrina da segurança nacional, reafirmou a soberania territorial ocupando a região amazônica, para isto, investiu na criação de uma grande infraestrutura de transportes, comunicações, habitação e exploração de recursos naturais, estabelecendo assim os grandes projetos amazônicos cuja a produção era voltada, em especial, para o mercado de exportação.

Carneiro enfatiza que,

O tripé sobre o qual se assentava a nova política amazônica compreende: a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM; a instituição do Banco da Amazônia – BASA; e a criação de incentivos fiscais e financeiros voltados para o desenvolvimento industrial e agropecuário da região. Essa estratégia ampliar-se-ia com as seguintes iniciativas: criação da Zona Franca de Manaus; instituição do Projeto RONDON; construção de grandes vias de penetração e eixos viários da Amazônia; implantação de

infraestrutura energética; conclusão do Projeto RADAM; ampliação da rede de aeroportos; combate sistemático a grandes endemias; apoio financeiro e fiscal ao Fundo de Investimento da Amazônia – FINAM (CARNEIRO, 1988, p. 25).

Apesar de todos os esforços do governo brasileiro, o programa de desenvolvimento da Amazônia carecia da iniciativa privada para alcançar seus objetivos, é o que fica evidenciado num documento básico da SUDAM de 1966:

O desenvolvimento da Amazônia só poderá ser conseguido a curto prazo se o poder público chamar a si decisivamente a tarefa de romper, para uma atuação eficiente, os obstáculos ao desenvolvimento e promover, paralelamente, a mobilização de empresários capazes de multiplicar empreendimentos, sob os riscos e vantagens da iniciativa privada [...] o êxito dos programas dependerá, em última instância, da possibilidade de atrair empresários capazes de dar continuidade econômica aos novos projetos. A capacidade de absorção de recursos para investimentos em empreendimentos privados de alto valor social e econômico será fator decisivo para o cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM *apud* CARNEIRO, 1988, p. 26).

Para atrair os tão necessários investimentos da iniciativa privada, o governo brasileiro, segundo Carneiro, enviou emissários de alto nível a diversos países, para explicar que se dispunha a apoiar, de todas as formas, os investimentos que viessem somar capitais e experiência ao esforço nacional de ocupação e desenvolvimento da Amazônia. “Foi aceitando esse convite do Brasil, e esse desafio de juntar-se ao esforço de redenção mítica da Amazônia que Daniel K. Ludwig decidiu-se a implantar o chamado Projeto Jari” (CARNEIRO, 1988, p. 27).

1.2 – O PROJETO JARI

Como foi dito, após o golpe militar de 1964 o governo brasileiro iniciou campanhas no exterior, junto a empresários e entidades que representavam seus interesses, o intuito era de apontar para as potencialidades da Amazônia brasileira para grandes empreendimentos e com isso atrair grandes investimentos para desenvolvimento da região. Era a oportunidade perfeita que o empresário norte-americano Daniel Keith Ludwig esperava para pôr em prática um plano altamente audacioso de desenvolver, em plena a Amazônia, um dos maiores projetos agropecuários do mundo.

A conjuntura política de consolidação do regime militar dava à Ludwig a segurança de que o Brasil era um país tranquilo e estável para se investir. Em 1967 o empresário então adquiriu, de um pequeno grupo de investidores, a Empresa de Comércio e Navegação Jari LTDA, com uma vasta extensão de terras contínuas compreendidas entre os municípios de Mazagão, no Amapá, e Almeirim, no Pará. Até hoje não se sabe ao certo a dimensão exata das propriedades da tal empresa (SUTCHUK, CARVALHO, GUSMÃO, 1979, p. 15).

Daniel K. Ludwig, então com 70 anos de idade, estava interessado no mercado de celulose e seus derivados, imaginando que os estoques do produto no mercado internacional poderiam diminuir, já que o mercado exigia o produto, mas o período de espera para cortar uma árvore era de cerca de 25 anos (PINTO, 2016, p. 66).

De acordo com Carneiro (1988, p. 33), a atenção de Ludwig voltava-se para a produção de celulose e alimentos, como o arroz. No primeiro caso, ele pretendia desenvolver, na zona tropical, um ciclo mais curto de produção de árvores, pois aquelas que forneciam matérias-primas de produção de celulose eram de clima frio e tinham um período de maturação de algumas dezenas de anos, o que era muito tempo para atender à crescente demanda do mercado.

Ludwig visualizava que uma espécie de ciclo vegetativo curto, num clima tropical, permitiria uma grande produção. Pesquisou e chegou à *Gmelina Arborea*, nativa do Sudeste da Ásia, que fora levada, ainda no século XIX, para a África e América Central. A *gmelina* pode ser cortada, em média, aos 5 anos, e produz celulose de fibra curta de qualidade reconhecida no mercado internacional. Uma imensa plantação de *gmelina* na Amazônia, levando em conta, ainda, a posição regional em relação aos mercados mundiais, seria capaz de abastecer, no entender de Ludwig, a demanda de papel (CARNEIRO, 1988, p. 33).

No segundo caso, as várzeas amazônicas, plantadas com arroz seria a outra vocação natural do grande projeto apresentado por Ludwig ao presidente Castello Branco que acolheu a intenção do empresário e declarou o seu apoio ao que fosse necessário para a execução de tais planos (*Ibdem*, p. 34).

Após receber a promessa de apoio e ajuda do Governo Federal, o grupo de Ludwig contratou a empresa do engenheiro paraense Rodolfo Pereira Dourado para construir a cidade destinada a abrigar os funcionários da empresa, cidade localizada no município de Almeirim – PA que recebeu o nome de Monte Dourado em homenagem ao engenheiro responsável pela construção.

1.2.1 – PRIMEIRA FASE DO PROJETO JARI

A primeira fase do Projeto Jari pode ser periodizada entre os anos de 1967 a 1981. Esse período foi marcado pela administração direta de Daniel Ludwig que passou a implementar seus planos de desenvolver diversas experiências produtivas na região do Jari que iam desde a criação de gado, mineração, produção de arroz, passando pela exportação de caulim e bauxita, chegando à produção da celulose (PINTO, 2016, p. 67).



Empresário norte-americano Daniel Keith Ludwig, em frente à Fábrica da Jari Celulose S/A.
Fonte: www.epocanegocios.globo.com

Ainda em 1967 foram iniciados os trabalhos de desmatamento, terraplanagem e reflorestamento, assim como as pesquisas minerais que resultaram na descoberta de caulim no Morro do Felipe.

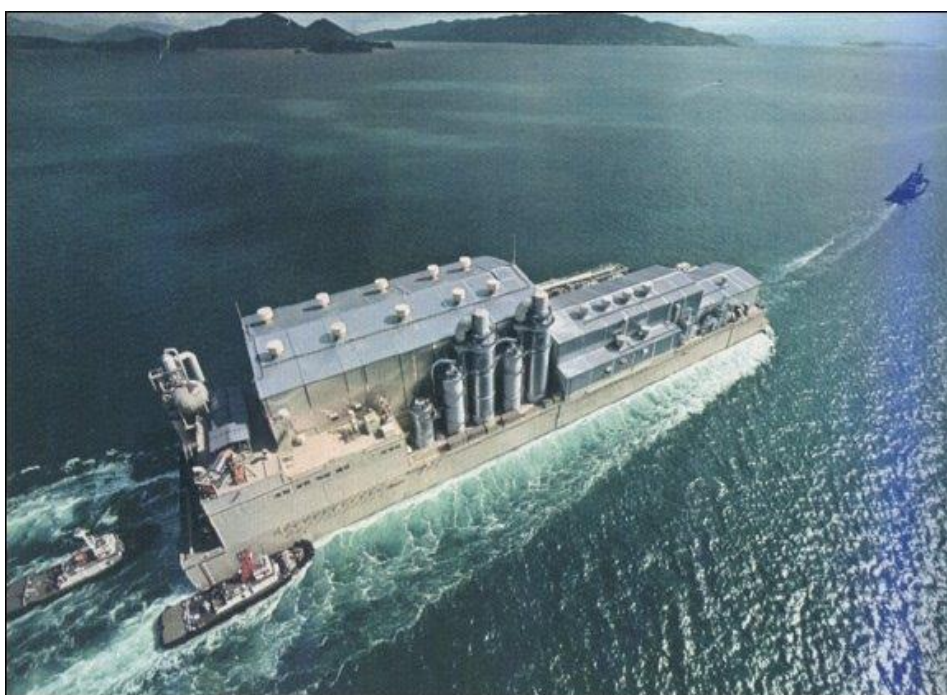
Entre 1967 e 1970 foi realizado o levantamento hidrográfico do rio Jari e a conclusão do levantamento aerofotogramétrico, a construção do píer para acostamento dos navios, pista de pouso, estradas, hospital, sistema de abastecimento de água, todos os empreendimentos ligados à infraestrutura de serviços públicos, feitos com recursos próprios de Ludwig (CARNEIRO, 1988, p. 38).

De acordo com o professor Manoel Pinto, um dos acontecimentos mais marcantes deste período foi a chegada da Fábrica de Celulose, construída em uma plataforma flutuante no estaleiro de Ludwig no Japão, a fábrica atravessou oceanos,

mares e rios em uma viagem que durou meses, até se fixar a uma base feita especialmente para ela, no Porto de Munguba, vila próxima a Monte Dourado. O custo total desta operação foi de aproximadamente 270 milhões de dólares (PINTO, 2016, p. 67).



Percurso da Fábrica de Celulose do Estaleiro de Kure, no Japão, até o Porto de Munguba, Monte Dourado – Pará. Fonte: www.epocanegocios.globo.com



Fábrica de Celulose do Projeto Jari sendo transportada por rebocadores até o porto de Munguba, Monte Dourado – PA. Fonte: www.vitruvius.com.br

Contudo, ainda nesta fase inicial, Ludwig começou a enfrentar sérios problemas. Em junho de 1970, de acordo com o jornalista Lúcio Flávio Pinto (1986), a Jari admitiu perante a SUDAM a necessidade de reformular o projeto quase que integralmente. Análises comprovavam que a derrubada da floresta nativa com equipamentos pesados, como tratores, causava prejuízos ecológicos, desgastando o solo. Isto obrigou a empresa a abandonar o manejo florestal com grandes máquinas, substituindo-as pelo trabalho manual com motosserras para preservar a camada de solo fértil.

O fato provocou atraso no cronograma e, por conta desta mudança, a Jari anunciou que contrataria, através de oito empresas empreiteiras de desbravamento, cerca de 2.500 trabalhadores. Começava assim, de acordo com Pinto, um dos mais obscuros capítulos da história do Projeto Jari (PINTO, 1986, p. 33-34).

O projeto enfrentou problemas ainda mais graves, Ludwig, segundo Pinto (1986), confiava demais na espécie *gmelina arbórea* para o sucesso de seu empreendimento, contudo, a árvore nunca tinha sido usada em plantações de grande escala e continuava sendo desconhecida fora de seu *habitat* natural (PINTO, 1986, p. 32).

Cordeiro destacou os limites da produção da *gmelina* como a vulnerabilidade aos vários tipos de pragas tropicais da região amazônica. Isto forçou Ludwig a transferir boa parte de suas esperanças para outras espécies, obrigando-o a reformular mais uma vez o seu projeto, retardando o retorno de seu investimento (CORDEIRO, 1988, p. 39). Neste mesmo período o projeto começou a encontrar as primeiras resistências burocráticas.

Ludwig começou a ter que contornar inúmeras dificuldades, inclusive burocráticas, e arrostando com as primeiras resistências na área da SUDAM e dos ministérios, que contornou graças ao apoio recebido do governo de Castello Branco. Nos governos seguintes, Costa e Silva e Médici, totalmente empenhado na implantação de seu projeto, refugiado no ermo amazônico e não tomando conhecimento das alterações políticas, Ludwig não acionou muitos escalões do governo, cujo apoio se tornaria vital para as fases de industrialização e comercialização dos produtos. No entanto, ainda no governo Médici, durante uma visita do Presidente da República ao Jari, houve protestos de trabalhadores contra as condições reinantes no projeto, protesto esse que repercutiu no Centro-Sul e contribuiu para aumentar as resistências da opinião pública ao empreendimento (CORDEIRO, 1988, p. 39-40).

Segundo Pinto (1986, p. 103), nada provocou maior impacto na opinião pública do que a revelação das condições de trabalho de milhares de peões contratados por empreiteiros para fazer a derrubada da mata nativa e o plantio de novas espécies florestais. Em janeiro de 1973, um mês antes da visita do presidente Médici na região, ocorreu uma série de denúncias na Justiça do Trabalho de Belém e Macapá contra os empreiteiros da Jari. Elas não se limitavam apenas ao descumprimento de direitos previstos na CLT, mas também com a imposição de coerção e trabalho escravo.

A principal acusação contra os empreiteiros, apresentada aos juízes por centenas de peões, era a de serem mantidos presos em seus acampamentos, até que, sob coação, aceitavam assinar recibos de quitação de pagamentos que, na verdade, nunca recebiam [...]. Os juízes consideravam justas as reclamações dos trabalhadores. Trabalhavam na Jari, na época da visita de Médici, quase três mil trabalhadores braçais, principalmente do Maranhão, contratados por empreiteiros. Eram homens praticamente iletrados, poucos dos quais possuíam documentos de identificação civil (carteira de identidade, certidão de nascimento ou carteira trabalhista). Esta era a primeira irregularidade cometida pelos empregadores (PINTO, 1986, p. 103).

Pinto ainda salienta que a Polícia Federal e as polícias estaduais do Pará e do Maranhão começaram a investigar a ação de “gatos” que ia recrutar os braçais no interior do Maranhão (e em outros estados nordestinos como Piauí e Ceará), sob condições ilegais, muitas vezes oferecendo vantagens incompatíveis com o tipo de serviço em que seriam utilizados (PINTO, 1986, p. 104). Carneiro acrescenta que,

O problema social do Jari resultava de duas ordens de dificuldade, que possibilitavam a ausência de decisões, tanto do Poder Público quanto de Ludwig. Este não tinha contato direto com os trabalhadores mobilizados para o Projeto, mas com empreiteiros contratados que se revelaram descuidados na necessária assistência à mão-de-obra. Então as queixas e reivindicações voltavam-se contra Ludwig diretamente e este mostrava-se impotente para contornar a questão. De outro lado, formava-se à beira do Jari, uma aglomeração de pessoas em precárias condições de habitação e subsistência, desprovida de serviços públicos e não assistidas pelos mecanismos governamentais tipo BNH, Ministério do Trabalho etc. Em outras palavras, o governo não chegava lá e a companhia de Ludwig não assumia tarefas que, a seu ver, escapavam à jurisdição privada. E as críticas foram aumentando e tomando a forma de manifestações pela imprensa e por meios de pichações nos muros das grandes cidades (CARNEIRO, 1988, p. 40).

A empresa de Ludwig não dava o retorno esperado e começou a acumular empréstimos e dívidas milionárias, o empresário já não tinha mais como sair desta

situação incômoda e já não podia mais contar com o apoio incondicional do governo para enfrentar a sucessão de problemas (PINTO, 1986, p. 161).

Ao final da década de 1970 iniciou-se um processo de gradativa distensão política, uma corrente se levantara contra a linha dura das Forças Armadas, a oposição ao regime militar crescera junto com o desejo de ver a normalização da vida nacional. Ludwig não se apercebeu do que estava acontecendo no país.

O Governo Federal foi retirando seu apoio e o empresário, desestimulado, susta seus investimentos, ele já não encontrava mais as portas abertas como antes. Assim, ao se agravar a resistência governamental ao Jari, Ludwig foi desanimando, já não conseguia mais tirar alvarás de pesquisa e exploração e sofria constantes ataques da opinião pública através da mídia (CARNEIRO, 1988, p. 46)

Carneiro caracteriza Daniel Keith Ludwig como um dos empresários mais ricos do mundo, um homem solitário que, aos 70 anos de idade apresentou-se ao Brasil sem procurar manchetes de jornal e detestando publicidade, querendo apenas realizar o sonho de implantar a maior fazenda do mundo, na maior floresta do mundo, com o mais ambicioso projeto de reflorestamento do mundo e a maior produtividade de arroz do mundo.

Ludwig não era um lunático nem irresponsável, tratava-se de um homem simples, dono de bilhões de dólares que pouco falava, não atentava para as relações públicas, costumava entender-se somente com os governantes e empresários, não cultivava a fama de bonzinho e nem fazia ostentações, ele era considerado um mistério. Um homem fechado, avesso à imprensa, o que o colocou em difícil situação perante à opinião pública (CARNEIRO, 1988, p. 34).

O tom das críticas contra o Projeto Jari só fazia piorar. Pinto (2016) afirma que setores nacionalistas passaram a se opor ferrenhamente ao projeto por conta da nacionalidade de seu proprietário, argumentavam que o negócio representava a internacionalização e a própria venda da Amazônia aos capitais estrangeiros (PINTO, 2016, p. 67).

A mídia não poupava críticas, afirmando que a soberania nacional se encontrava em perigo. Além dos graves problemas políticos, pragas e problemas de solo dão o desfecho final para a crise, que termina com a saída de Daniel Ludwig que chegou a investir um bilhão de dólares no negócio (PINTO, 2016, p. 67).

Com a saída de Daniel Ludwig da presidência da empresa, em 1981, o Projeto Jari encerrava sua primeira fase num contexto que já iniciava, nacionalmente o retorno da democracia no Brasil e o início do discurso de proteção ambiental da Amazônia.

1.2.2 – SEGUNDA FASE DO PROJETO JARI

Com a saída de Ludwig, um conglomerado de 23 grupos empresariais brasileiros, com a participação de bancos, seguradoras, mineradoras e o grupo CAEMI (Companhia Auxiliar de Empresas de Mineração), liderados pelo empresário Augusto Trajano de Azevedo Antunes, assumiu efetivamente a responsabilidade pela condução do empreendimento de Ludwig que acabou se transformando na nova Companhia do Jari (PINTO, 2016, p. 68).

Azevedo Antunes não somente era conhecido e respeitado por ter realizado no Amapá o único empreendimento bem desenvolvido à frente da ICOMI, como também convivia bem com o capital estrangeiro e, mais que isso, conhecia e era amigo de Daniel Ludwig. O empresário brasileiro foi convocado para intermediar junto ao empresário norte-americano a nacionalização do Projeto Jari (CARNEIRO, 1988, p. 53).

Com a difícil incumbência de administrar o Projeto Jari, Azevedo Antunes teve que contornar uma série de obstáculos num difícil processo de transição. A Jari necessitava de ajuda. Um dos problemas enfrentados nesta fase foi a falta de matéria-prima para a produção de celulose, problema que foi resolvido graças ao auxílio da AMCEL, empresa do Grupo ICOMI de Antunes (PINTO, 2016, p. 68). Outro grande problema nesta fase foi o baixo preço da celulose no mercado internacional.

A Companhia do Jari, através de suas organizações operacionais, ressentia-se tremendamente do ônus das obrigações herdadas do passado e da queda no preço da celulose, forçando-a a elaborar um plano de recapitalização, sob pena de inviabilizar-se, pois o faturamento ainda não era suficiente para cobrir a operação, quanto mais pagar as dívidas (CANEIRO, 1988, p. 85).

Até hoje o empreendimento direta ou indiretamente emprega milhares de trabalhadores no Vale do Jari, sua falência significaria um duro golpe econômico e social, não só a nível local como a nível nacional, pois o Governo Federal já havia investido com empréstimos via SUDAM e BNDES além de incentivos fiscais ao projeto.

Segundo Carneiro, o governo brasileiro entrou em entendimento com a nova administração da Jari e começou a implantar na região alguns mecanismos oficiais que, além de assegurarem a presença do Poder Público, acompanhavam e davam apoio aos empresários que trabalhavam para resgatar o empreendimento (CARNEIRO, 1988, p. 89).

Ao iniciar-se o ano de 1984, Monte Dourado já contava com a Inspetoria da Receita Federal, a Delegacia da Polícia Federal, o Posto do Ministério do Trabalho, o Posto do Ministério da Previdência e Assistência Social, Destacamento de Proteção ao Vôo do Ministério da Aeronáutica, a Estação Ecológica do Jari, a Fundação SESP, além de técnicos do RADAM e da Companhia de Pesquisas e Recursos Minerais. Além de hospital, casas bancárias, a Fundação Educacional do Jari – FEJARI, destinada a promover o desenvolvimento educacional e cultural da comunidade do Vale do Jari que contava com o apoio do Ministério da Educação [...]. Era um exemplo da colaboração do governo que tanto faltara a Ludwig (CARNEIRO, 1988, p. 83-84).

Com os esforços conjuntos da iniciativa privada e do governo brasileiro, a Jari conseguiu sobreviver, mas em 1997 a empresa foi atingida por um trágico incêndio na plataforma de geração de energia, o que paralisou a produção de celulose.

De acordo com Cristóvão Lins, diante do sinistro, os acionistas tomaram a decisão de não colocar nenhum recurso a mais para a sua recuperação e, se fosse o caso, encerrariam suas operações. Foi então que teve início um movimento conhecido como S.O.S Jari (LINS, 2001, p. 275).

Conscientes da situação e liderados pelo Prefeito de Almeirim, Aracy Bentes, foram convocados representantes da sociedade civil organizada para uma reunião pública, e desta reunião surgiu o MOVIMENTO S.O.S. JARI, que sem dúvida foi o grande motor das negociações políticas locais, como também na alta esfera federal. O MOVIMENTO S.O.S JARI mobilizou os políticos dos Estados do Amapá e do Pará [...] que buscaram o apoio de outros políticos de expressão no cenário nacional para a grande cruzada que seria a retomada das operações de produção de celulose, com o objetivo de salvar toda uma região com uma população estimada em 100 mil pessoas (LINS, 2001, p. 275-276).

Foram muitas as reuniões até que o Movimento S.O.S JARI tivesse êxito. A empresa voltou a operar um ano depois do sinistro ocorrido e a Jari já dava bons sinais de recuperação (LINS, 2001, p. 281), contudo, pouco depois, em 1999, o empreendimento foi efetivamente colocado à venda, via BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento), principal fonte de financiamento do Projeto.

Ainda em 1999, o Projeto Jari foi adquirido por dois acionistas de São Paulo na direção do Grupo ORSA pela soma simbólica de 1 dólar, as dívidas do Projeto totalizavam cerca de 414 milhões de dólares naquele momento (GREISSING, 2011, p. 51).

A pesquisadora Ana Greissing refere-se a este novo passo dado pela empresa Jari da seguinte forma:

O Grupo ORSA já possuía várias fábricas especializadas na fabricação de papéis e cartões de embalagem no país quando decidiu desafiar a ressuscitação do Projeto Jari. O diretor e acionista principal do Grupo, Sérgio Amoroso, já era conhecido por sua capacidade de comprar empresas em falência para relançá-las em seguida. O projeto Jari, porém, representava um desafio excepcional para os novos dirigentes do Grupo: não só tinham que fazer da produção de celulose uma atividade economicamente viável nas condições da fábrica tal como foi herdada de Ludwig, mas também precisavam reganhar o apoio dos dirigentes políticos e o aceite das populações da região. Além da existência de um capital suficientemente alto para futuros investimentos, a originalidade da proposta do Grupo ORSA para a reestruturação do Projeto residia nas inovações técnicas para modernização da fábrica e do processo de produção da celulose. Com isso, o Grupo mostrou-se doravante mais preocupado com o meio-ambiente, e afirmou desenvolver um modelo de gestão territorial à base de uma nova ética empresarial que incluiria, pela primeira vez, os princípios da responsabilidade social e ambiental. Essa ética concretizou-se pela criação, em 2000, de uma fundação criada na própria empresa (a Fundação ORSA) para elaboração e desenvolvimento de pequenos projetos sociais e econômicos em benefício das populações locais (GREISSING, 2011, p. 52).

Com o Grupo Orsa à frente do empreendimento, a empresa Jari Celulose tornou-se economicamente viável e sustentável. Segundo Cinthia Rusenburg, num momento em que a comunidade internacional discutia a crise ambiental e o futuro da humanidade, o que estava em curso na Jari é a tentativa de criar um modelo de exploração sustentável, baseado na combinação entre a geração de riqueza e a conservação da floresta.

Encontrar uma forma de viabilizar a operação foi essencial para que Sérgio Amoroso conseguisse concretizar sua ambição de transformá-lo numa experiência que, além de lucros para o Orsa, gerasse benefícios econômicos, sociais e ambientais para a região (ROSENBERG, 2007, p. 20).

Em síntese, os objetivos de Daniel Keith Ludwig em relação ao seu empreendimento não foram alcançados devido, principalmente, à improdutividade das plantações. Em 1982, o americano viu-se obrigado a abandonar o projeto sem

resultados satisfatórios e, com a sua saída, a empresa passou a ser gerida pelo grupo CAEMI (Companhia Auxiliar de Empresas e Mineração), uma corporação de empresários brasileiros e estrangeiros, dirigida pelo português Augusto Trajano de Azevedo Antunes. Contudo, sob essa gestão, a empresa também não caminhou conforme o desejado. Apesar de generosas intervenções do BNDES, o projeto encontrou-se próximo à falência total em 1997, mas em 1999 foi adquirido pelo Grupo Orsa, dirigido pelo empresário brasileiro Sérgio Amoroso.

1.3 – O JARI APÓS LUDWIG E A FORMAÇÃO DA “VILA DO BEIRADÃO”

Desde a época de José Júlio, a região do Jari era habitada por pequenas comunidades locais disseminadas pela floresta, no entanto, como constata Regina Ferreira (2008, p. 79), a intervenção do “coronel” não foi tão marcante quanto a do empresário norte americano Daniel Ludwig, que liderou a instalação do Complexo Industrial Jari.

Como já foi dito, o objetivo deste empresário era construir, em plena selva, um gigantesco polo industrial, substituindo a floresta nativa por uma floresta homogênea para abastecer o mercado internacional de celulose, bem como exportar, em grande escala, a carne bovina, o arroz e o caulim. Para alcançar os objetivos propostos, a empresa precisaria de muitos trabalhadores, o que atraiu milhares de imigrantes para a região. Para Clareto,

Existem diferentes versões para as origens de Laranjal do Jari, mas todas concordam que o surgimento da cidade estaria atrelado ao empreendimento do empresário americano Ludwig e a Monte Dourado. Assim, o início da ocupação daquele espaço às margens do Jari teria acontecido como opção para aqueles que haviam se deslocado para a região em busca de emprego e melhores condições de vida. Houve um grande deslocamento de pessoas para a região com essa intenção, sobretudo nordestinos - do Maranhão, Piauí e Ceará, principalmente – e nortistas de outras localidades. Como não havia emprego para todos, muitos, sem condições de voltarem para seus locais de origem, acabavam ficando e ocupando um local à beira do rio Jari para habitar temporariamente, na margem oposta a Monte Dourado, no estado do Amapá (antigo Território do Amapá), em terras que pertenciam a Ludwig e seu Projeto (CLARETO, 2003, p.86).

De fato, com a implantação da empresa Jari Celulose, entre as décadas de 1960 e 1970, com sede em Monte Dourado, no município de Almeirim no Estado do Pará, estimulou a migração, principalmente da região norte e nordeste, propiciando o

crescimento populacional da área sul do Estado do Amapá, em concentrações como o da "Vila do Beiradão" (margem esquerda do rio Jari), área fronteira de Monte Dourado.

É importante ressaltar que a cidade de Monte Dourado foi projetada e construída, especificamente, para atender os funcionários da empresa, com toda a infraestrutura que as cidades no padrão norte americano possuíam. As ruas eram asfaltadas, arborizadas, com sistema de saneamento básico. A pequena cidade, em seu nascimento, já contava com hospital, praça central, delegacia de polícia, quadra poliesportiva, escolas, clubes sociais, etc.



Localização do Distrito de Monte Dourado (Almeirim-PA), frente ao município de Laranjal do Jari. Fonte: candidoneto.blogspot.com



Vista da Parte Central do Distrito de Monte Dourado – Almeirim – Pará

Fonte: www.ferias.tur.br

Ao explicar sobre o surgimento da Vila do Beiradão, Ferreira destaca o seguinte:

O marco de sua formação foi no ano de 1967 quando ocorre o levantamento dos primeiros barracos, erguidos com finalidade de atender pessoas que estariam ligadas à empresa. Em 1968 a empresa autorizou a construção da Vila do Pau Roliço acampamento próximo de Monte Dourado que abrigou alguns empregados, ex-empregados ou recém-admitidos da Jari. Nesse momento o número de casas era bem reduzido, existiam 26 casas, nas quais residiam 229 pessoas, mesmo a Jari tendo autorizado o acampamento, os moradores não eram bem vistos, isso ocorreu em razão das condições da falta de higiene e insalubridade que existiam no local (FERREIRA, 2008, p. 80).

A Vila do Pau Roliço chegou a ser derrubada, a mando da empresa, contudo, do outro lado do rio, em frente a Monte Dourado, iniciou-se a construção de um novo povoado, à revelia da Jari. Com o crescimento do povoado, em 1971, iniciou-se a formação de um pequeno núcleo urbano que, situado à margem esquerda do Rio Jari, passou a ser chamado de “Beiradão”, povoado este que a Jari tentou, de todas as formas, extinguir.

Os beiradões são formas de povoação típicas da Amazônia. Trata-se de palafitas construídas nas beiradas de rios, favoráveis ao estilo de vida do caboclo amazônico (SAUTCHUK, CARVALHO, GUSMÃO, 1979, p. 36). O maior beiradão surgido ao redor do Projeto Jari se desenvolveu a contragosto da empresa e enfrentando o desdém do Poder Público.

O povoado, porém, não parou de crescer embora a Jari tivesse tentado, conforme declarava o diretor executivo Carlys Sigler, todas as táticas possíveis. Ele reconhecia ser um problema delicado, politicamente e socialmente, mas também afirmava que a empresa não podia deixar que essas construções prosseguissem desenfreadamente (PINTO, 1988, p. 89).

O Beiradão se tornou um grave problema social para a empresa Jari e tratado, inicialmente, com descaso pela administração do município de Mazagão, do qual seu território fazia parte. Enquanto isso, a população sofria com a ausência do Poder Público, sem Saneamento Básico, Saúde, Educação, Segurança Pública, etc. Havia controvérsias entre a empresa e o governo do Território Federal do Amapá para definir quem assumiria a responsabilidade de cuidar da localidade.



Vista aérea da Parte Baixa de Laranjal do Jari, onde se formou a Vila do Beiradão.

Fonte: conworld.wikia.com

Não foram poucas as vezes em que a Jari tentou extinguir o povoado, já que o Beiradão representava um imenso contraste diante de Monte Dourado. Este contraste começou a chamar a atenção da imprensa atraindo ferrenhas críticas ao Projeto Jari, mas a vila continuava crescendo e elites políticas e econômicas foram se formando e lutando, especialmente junto ao município de Mazagão, Governo do Território Federal do Amapá e empresa Jari Celulose S/A, por melhores condições de vida.

As elites locais da qual falamos surgiram devido a principal atividade econômica realizada na Vila do Beiradão – o comércio. Os primeiros comerciantes a chegarem a vila eram os regatões, traziam seus barcos abastecidos de quase tudo: tecidos, armas, máquinas, vitrolas, medicamentos, confecção, calçados, gêneros alimentícios não perecíveis, etc.

Os regatões foram se fixando e desenvolvendo o comércio local. Nas dependências de Monte Dourado era proibido fazer comércio com estabelecimentos que não fossem autorizados pela empresa, contudo, nesses estabelecimentos os preços eram bem acima do mercado, fazendo com que muitos funcionários da empresa procurassem, clandestinamente, o comércio da Vila do Beiradão.

Em menos de dez anos, o número de habitantes do Beiradão já somava o dobro de habitantes de Monte Dourado, “em 1977, enquanto Monte Dourado tinha 2.096 habitantes, no Beiradão já existiam 5 mil [...]. Em 1983 no Beiradão moravam 12 mil pessoas e em Monte Dourado 8.500” (FERREIRA, 2008, p. 82), nesta época a Vila do Beiradão crescia muito rapidamente, com isso a realidade passou a ser outra, pois passou a chamar a atenção do poder público.

A organização das elites locais na luta por melhores condições de vida começou a dar frutos, no início da década de 1970 os moradores do Beiradão passaram a contar com uma base da Política Militar e um posto da Polícia Civil, segundo informações do senhor Jorge dos Santos Ferreira Serrão, os policiais militares deste período eram mantidos com a ajuda dos comerciantes da região.

Jorge Serrão chegou à cidade em 1974, portanto um dos moradores mais antigos de Laranjal do Jari, em pouco tempo se tornou um grande comerciante da região, sendo eleito como vereador, exerceu seu mandato entre os anos de 1993 a 1996, quando a cidade estava dando seus primeiros passos enquanto município autônomo, independente de Mazagão. Depois de ser vereador, Jorge Serrão atuou como Secretário de Obras do município durante o mandato de cinco prefeitos,

participou ativamente da luta por melhorias no município e do desenvolvimento da infraestrutura da cidade a partir da década de 1990.

No processo de desenvolvimento da cidade de Laranjal do Jari, podemos destacar as seguintes:

Em 1974, o Governo do Estado do Amapá inaugurou a Escola de Primeiro Grau Beiradão, atualmente rebatizada com o nome Professora Sônia Henriques Barreto, a mais antiga instituição de ensino de Laranjal do Jari. Inicialmente a escola ofertava apenas o Ensino Fundamental I, denominado até então de Ensino Primário, 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental I (Escola Estadual Professora Sônia Henriques Barreto, p. 2011, p. 06).

Em 18 de Maio de 1979, através do decreto nº 11, passou a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau Prof.^a Sônia Henriques Barreto, em homenagem uma professora, que morrera em sala de aula, vítima de parada cardíaca. Este mesmo decreto autorizou a escola atender a clientela de 1ª a 8ª série, hoje denominado Ensino Fundamental I e II. Esta escola está localizada na Avenida Tancredo Neves, nº 447, no Bairro Central (*Idem*).

Na década de 1980 vieram novas escolas estaduais, a Escola Estadual Emílio Garrastazu Médici, localizada no Bairro das Malvinas e a Escola Estadual Irandyr Pontes Nunes, com sede, inicialmente, no Bairro do Santarém, ambas criadas, oficialmente, em 1988.

Vale ressaltar que as escolas em funcionamento no município entre as décadas de 1970 e 1980 funcionavam somente nos turnos da manhã e tarde por conta da ausência do fornecimento de energia elétrica. Nesta época, cada família, dependendo de suas condições financeiras, possuía seu próprio gerador de energia (SERRÃO, 2018).

Na década de 1980, o fornecimento de energia, por meio da Companhia de Eletricidade do Amapá, começou a se desenvolver, contudo, as instalações da rede elétricas eram muito precárias, fato que provocou, em 1984, um grande incêndio na área comercial do Bairro Central (*Idem*).

A partir destes sinistros, especialmente este de 1984, de acordo com informações dadas pelo senhor Jorge Serrão, o Poder Público Estadual começou a se preocupar com a estrutura física do Beiradão que, até então, era constituída majoritariamente por passarelas e pelos Bairros do Centro, Malvinas, Samaúma,

Santarém e Sagrado Coração de Jesus, todos localizados em áreas sujeitas a enchentes e com instalações muito propícias a incêndios.

Serrão relembra que, aproveitando-se dos descampados que surgiam após os incêndios, principalmente o de 1984, o Governo iniciou um processo de aterramento e abertura de vias públicas, a primeira foi a Avenida Tancredo Neves, que atualmente está interligada à BR-156, principal via de locomoção entre os bairros do município e entre esta cidade e a capital do Estado, Macapá. Ressaltamos que, até então, a principal via de locomoção da população laranjalense, bem como a maioria da população amazônica e ribeirinha, era através dos rios, a ida para Macapá, por exemplo, durava 26 horas de viagem, o ponto de chegada era o porto da cidade de Santana (vizinha à Macapá).

Neste mesmo período, o governo desenvolveu um trabalho de terraplanagem na parte alta da cidade, abrindo um loteamento destinado a abrigar as famílias vítimas das enchentes e dos incêndios. Este loteamento se transformou no bairro conhecido atualmente como Agreste, recebeu este nome por se localizar na parte seca da cidade.

Em 1985, a cidade que já contava com representantes na Câmara Municipal de Mazagão, intensificaram a campanha em busca da emancipação da cidade que veio através da Lei Federal nº 7.639 de 17 de dezembro de 1987.

1.4 – O MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI

Logo que foi criado em 1987, o município de Laranjal do Jari passou a ser administrado por um prefeito Pró-Tempore, um cargo provisório exercido por Antônio Jesus Santos Cruz, que recebeu a missão de organizar a primeira campanha eleitoral da nova cidade, da qual saiu vencedora o comerciante João Queiroga de Souza, cumprindo seu mandato entre os anos de 1989 a 1992.

Neste mesmo período, a vila do Beiradão deu lugar ao município de Laranjal do Jari que começou a se organizar enquanto cidade. Segundo Serrão, vereador pelo município entre 1993 a 1996, atualmente Secretário Municipal de Obras pela quinta vez, a década de 1990 foi uma década de grande desenvolvimento para a cidade, o Poder Público começou a se fazer mais presente. Vários órgãos governamentais e municipais foram se instituindo, entre eles a Câmara dos Vereadores, a Prefeitura, a

Secretaria de Educação, o Fórum, a Promotoria, a Defensoria Pública, Postos de Saúde, Quartel da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, entre outras instituições.

Em 1996, o Governo do Estado do Amapá inaugurou o primeiro e, até agora, único hospital da cidade. Localizado na Avenida Tancredo Neves, s/n, no Bairro do Agreste. Até então, somente Monte Dourado dispunha de um Centro Hospitalar, mas, à princípio seu uso era restrito aos funcionários da Empresa Jari e suas terceirizadas. Nesta época, relembra Jorge Serrão, quem cuidava da saúde dos moradores da Vila do Beiradão eram os farmacêuticos, em especial o senhor Manoel do Azul e o senhor Benedito Penelva, ambos já falecidos.

Em finais da década de 1980 o atendimento médico era ofertado por uma Balsa Itinerante Hospitalar, que atendia num porto improvisado na frente da cidade. Com a independência do município foram criados os postos de saúde.

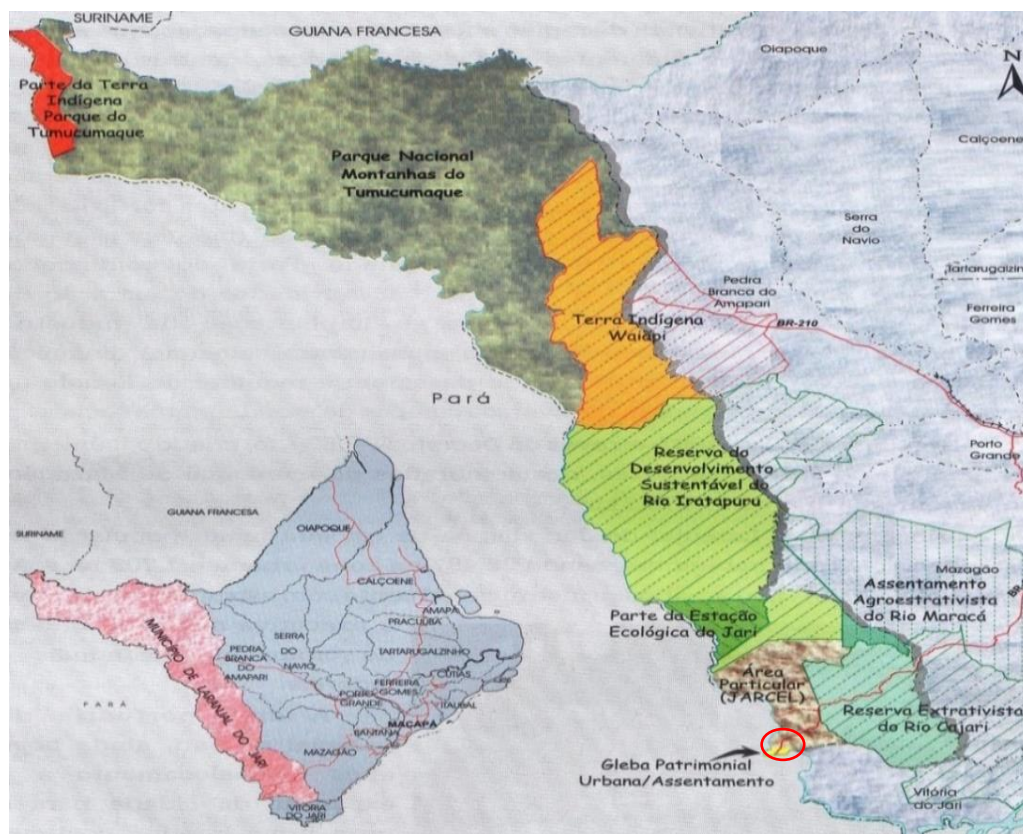


Vista para o Hospital de Laranjal do Jari, localizado na Av. Tancredo Neves, Agreste.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=683781021804025&set=pb.100005163999609.-2207520000.1534366618.&type=3&theater>

A partir da segunda metade da década de 1990 o município se expandiu, novos bairros foram sendo criados, além dos localizados na parte baixa da cidade, já citados, temos o desenvolvimento dos Bairros do Agreste, Nova Esperança, Castanheira, Prosperidade, Mirilândia, Loteamento Cajari I e II, Loteamento Sarney, Assentamento Maria de Nazaré Mineiro, entre outros.

O território do município possui cerca de 31.170,30 km², mas apenas 32km² foram destinados à cidade sede, no restante encontra-se o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, Território Indígena Waiãpi, a Estação Ecológica da Jari, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru, a Reserva Extrativista do Rio Cajari, etc., como veremos no mapa a seguir:



Divisão Territorial do Município de Laranjal do Jari. Fonte: casteloroer.blogspot.com

De acordo com dados do IBGE (2017), a estimativa da população residente em Laranjal do Jari está em cerca de 40.000 habitantes. Com isto, o município é considerado a 3ª maior cidade do Estado do Amapá. Devido a riscos de recorrentes enchentes e alguns sinistros na parte baixa, a parte alta, em terra firme, se expandiu, os primeiros bairros – Malvinas, Santarém, Samaúma, Sagrado Coração de Jesus e Centro – localizados na parte baixa da cidade já não abrigam mais a maioria da população da cidade.

No bairro do Agreste, considerado o bairro nobre, estão localizados os vários órgãos do governo federal, estadual e municipal – Prefeitura, Câmara dos Vereadores, Fórum, Justiça Eleitoral, Delegacias de Polícia, Promotoria, Defensoria Pública, Quartel da Polícia Militar, Quartel do Corpo de Bombeiros, Hospital, a praça central,

estádio de futebol, ginásio poliesportivo, várias escolas públicas e particulares, além de estabelecimentos como os Correios, Agências Bancárias, restaurantes, supermercados, lojas de confecções, importadoras, lojas de eletrodomésticos e etc.



Vista para a Prefeitura Municipal e Fórum da Comarca de Laranjal do Jari. Localizados na principal avenida da cidade, Av. Tancredo Neves, Bairro do Agreste.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=682541468594647&set=pb.100005163999609.-2207520000.1534366618.&type=3&theater>

A economia do município está voltada para a extração de madeira, o extrativismo de castanha-do-pará, comércio, agricultura de subsistência, funcionalismo público e, em especial, ao atendimento como mão-de-obra nos postos de trabalho gerados pelas empresas sucessoras do Projeto Jari, no distrito de Monte Dourado e vila Munguba.

Com cerca de 93% de sua vegetação nativa preservada, o município possui regiões paradisíacas compostas por rios, igarapés, balneários, trilhas ecológicas, etc., regiões bastante propícias ao ecoturismo. O principal cartão postal do município é a Cachoeira de Santo Antônio, onde se chega, especialmente, de catraia, num trajeto que dura cerca de quarenta minutos.



Cachoeira de Santo Antônio. Fonte: própria

Apesar do crescimento e potencial desenvolvimento, Laranjal do Jari, bem como a maioria das cidades brasileiras, ainda enfrenta sérios problemas relacionados ao saneamento básico, pavimentação das ruas, melhores condições de moradia, entre outros, como improbidade administrativa do executivo municipal, descaso do Poder Público, etc. Para além disso, recai sobre o referido município o estigma de ser considerado “a maior favela fluvial do mundo”, o que provoca um grande incômodo na população local que tem se preocupado em dissipar a má fama que o processo de formação da Vila do Beiradão causou.

Esta “má fama” é difundida por vários veículos de informação: jornais, revistas, *blogs*, *sites* bem como materiais didáticos, a exemplo disto temos o livro “*Amapá: vivendo nossa história*” (2011), de autoria de Marcelo André Soares e Maria Emília Brito Rodrigues. Esta temática será aprofundada a partir do nosso segundo capítulo que tratará da importância e do espaço da História Local; de como a história de Laranjal do Jari tem sido abordada nos materiais didáticos; da significância dos materiais didáticos dentro do sistema de ensino e para o desenvolvimento do estudo da história local. Um exame sobre o processo de organização e o desenvolvimento do sistema de ensino em Laranjal do Jari contribuirá para construir um material contra narrativo ao discurso hegemônico.

1.5 – APRESENTANDO UMA HISTÓRIA DO ENSINO EM LARANJAL DO JARI

Como fora dito, a primeira instituição de ensino a funcionar em Laranjal do Jari, quando ainda era conhecido como a Vila do Beiradão, foi a Escola de 1º Grau Beiradão, inaugurada em 1974, rebatizada em 1979 com o nome de Escola Estadual de 1º Grau Professora Sônia Henriques Barreto, em homenagem a uma professora da instituição que faleceu no local. Está localizada na Rua Tancredo Neves, nº 447, Centro Comercial, parte baixa da cidade de Laranjal do Jari.

De acordo com o histórico contido no seu Projeto Político Pedagógico, inicialmente, a escola ofertava somente o ensino primário (1ª a 4ª série), atualmente denominado Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), mas em 1979 a escola foi autorizada a ofertar o Ensino Fundamental completo. Em 1983, foi implantado o curso de ensino pré-escolar, mas 1997 esta modalidade de ensino foi transferida para a rede municipal (Sônia Henriques, 2011, p.06).

No ano de 1987, por meio de convênio, a Escola ofereceu os cursos de Magistério e Científico, ambos já extintos. Em 1988, foram implantadas quatro turmas de Ensino Especial, o Ensino Supletivo passou a ser oferecido a partir de 1994. Em 1996, devido à grande demanda, foi construída a escola anexa que estava localizada na rua da Usina, nº 1219, atendendo a clientela de 1ª a 4ª série. Em 2003 é criado o Ensino Médio, e a E. E. Prof.ª Sônia Henriques Barreto passa a atender todas as modalidades de ensino (*Idem*).

Em 1974, o distrito de Monte Dourado, do outro lado do rio Jari, já dispunha de duas escolas, mas se tratava de espaços de ensino restritos aos empregados da Jari Celulose S/A e suas terceirizadas, o público da Vila do Beiradão, que não tivesse nenhum vínculo com a empresa, não podia frequentar tais escolas. Para remediar esta situação surgiu a primeira escola do Beiradão, à princípio esta escola funcionava em um espaço alugado, contava com uma pequena estrutura. Segundo algumas informações, haviam disponíveis quatro salas de aula que funcionavam apenas nos turnos da manhã e tarde, com uma demanda pouco numerosa de alunos.

Naquela época, os professores, em geral, eram de fora do município, contratados pelo Governo do Território Federal do Amapá. A formação destes profissionais era viabilizada por meio da Escola Normal, nome que se dá ao curso de Segundo Grau (hoje Ensino Médio), destinado a formação de professores habilitados a trabalhar com o ensino primário (Fundamental I).



Escola Sônia Henriques Barreto. Fonte: kickant.com.br

Atualmente, esta instituição estadual de Ensino Fundamental e Médio encontra-se situada numa sede própria, estruturada em três pavimentos, com 14 salas de aula, um ginásio poliesportivo, uma sala que funciona como biblioteca, uma sala para TV escola, dois laboratórios de informática, sendo um EPROINFO (LIED) e outro destinado ao Ensino Especial, sala de professores, uma sala da direção, uma sala da diretoria adjunta, uma sala da supervisão escolar, uma área aberta destinada à recreação, instalações de banheiros masculinos e femininos, cozinha e secretaria (Sônia Henriques, 2011, p. 08).

A Escola Sônia Henriques, bem como todas as outras escolas estaduais, é mantida financeiramente pelo governo Estadual e Federal, com recursos do caixa escola PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola, pelo PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola e Mais educação. Atende 1.388 alunos, sendo 550 alunos matriculados no ensino fundamental regular, 54 na Educação de Jovens e Adultos-EJA – 784 no Ensino Médio regular. A unidade de ensino apresenta um quadro funcional de 81 professores, que já possuem, em maioria, o Ensino Superior completo, 06 coordenadores pedagógicos, 03 funcionários que compõem o quadro administrativo e 08 integrantes do pessoal de apoio (*Idem*).

Por aproximadamente 15 anos, a Escola Estadual Profª. Sônia Henriques Barreto, oficialmente, foi a única instituição de ensino a funcionar na Vila do Beiradão,

mas meses antes de ser elevado à categoria de município, a cidade passou a contar com mais duas escolas estaduais, a Escola Estadual Emílio Garrastazu Médici e a Escola Estadual Irandyr Pontes Nunes, ambas criadas no ano de 1988.

A Escola Estadual Emílio Garrastazu Médici, inaugurada em 1988, através do ato de criação nº 1.283/1988, localiza-se na Passarela Principal, nº 451 – Bairro denominado “Malvinas”. Inicialmente, tinha uma estrutura física composta por 04 (quatro) salas de aula, com 04 (quatro) professores atuando. A escola antes atendia alunos de 1ª e 2ª Séries do Ensino Primário, hoje chamado de Ensino Fundamental I. Só a partir de 1990 começou a trabalhar com o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental – 3ª e 4ª Séries, funcionando em dois turnos: manhã e tarde (Emílio Médici, 2012, p. 04).

Desde o ano de 2015, a escola implantou o Ensino Fundamental de nove 09/Anos, a partir do 2º/09 para atender as necessidades da comunidade do Bairro Malvinas e também com observação na meta de nº 2 do PNE que trata da universalização do Ensino Fundamental de 09 anos. Atualmente funciona com seis salas de aula nos turnos manhã e tarde, e oferta somente o Ensino Fundamental I e II, atendendo a uma demanda de 250 alunos oriundos do Bairro das Malvinas (*Idem*).

O quadro de profissionais da escola é composto de: uma secretária escolar, uma gestora, dois pedagogas, vinte e um professores, desses vinte e um, dezessete tem formação em Nível Superior e quatro possuem apenas o Magistério. A escola também conta com um técnico, formado em Tecnologia da Comunicação, que fica na sala ambiente do LIED da escola (*Idem*).

Criada no mesmo ano que a Escola Emílio Médici, temos a Escola Estadual Irandyr Pontes Nunes, criada pela Portaria nº 1.282/88, situada inicialmente, na Rua Rio Branco, s/n, no Bairro do Santarém, ofertava somente o Ensino Fundamental I, passando a ofertar o Ensino Fundamental II a partir de 1994 (Irandyr Pontes, 2017, p. 03).

Neste período, a estrutura desta escola contava com 08 salas de aula, secretaria, diretoria, cantina, banheiros femininos e masculinos e um pequeno espaço para recreação, atendendo uma demanda de, aproximadamente, 250 alunos, divididos entre os turnos manhã e tarde. Devido a escola estar localizada às margens do Rio Jari, o prédio foi se deteriorando, chegando a ser interditado ao final do ano letivo de 2010. Por conta disso, em 2011, a escola mudou-se para um espaço alugado, localizado na Avenida Tancredo Neves, nº 692, no Bairro Central (*Ibidem*, p. 04).

Em 2000, a escola abriu espaço para uma nova modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos- EJA, em nível de Ensino Fundamental, oportunizando aos que não puderam, de alguma forma, estar inserido no processo de ensino-aprendizado na faixa etária adequada ao Ensino Fundamental Regular. Atualmente, a escola já não oferta o Ensino Fundamental I, apenas o Fundamental II, o EJA Fundamental e o EJA Médio (*Idem*).

Atendendo a, aproximadamente, 750 alunos divididos entre os turnos da manhã, tarde e noite. Seu corpo docente conta com cerca de 40 professores que atuam diretamente em sala de aula, dos quais mais da metade já dispõem de graduação em Ensino Superior, os demais possuem o Magistério. Os professores são apoiados pela equipe multifuncional que conta com mais de 10 colaboradores que vão desde os pedagogos, os responsáveis pela biblioteca, sala de leitura, reforço, portaria, cozinha, limpeza, etc. (*Idem*).

Já no início da década de 1990, o Estado do Amapá cria mais duas escolas para atender a população de Laranjal do Jari: a Escola Estadual Professora Maria de Nazaré Rodrigues da Silva e a Escola Estadual Mineko Hayashida.

O nome oficial desta escola teve o intuito de homenagear a professora Maria de Nazaré Rodrigues da Silva, falecida em 1990 no Hospital de Monte Dourado. Nazaré Rodrigues atuou durante treze anos no magistério em Laranjal do Jari, lecionando as disciplinas Ciências e Matemática na Escola Estadual Sônia Henriques Barreto (Nazaré Rodrigues, 2017, p. 04).

A Nazaré Rodrigues começou a funcionar com 08 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 copa, 01 sala de professores e 02 banheiros. O ensino era destinado para 10 turmas de 1ª a 4ª série com 383 alunos e 06 turmas de 5ª a 8ª série com 205 alunos manhã e tarde. A equipe de profissionais que atuavam na escola era composta por professores, 01 diretor, 01 secretária e agentes de limpeza e merendeiras (*Idem*).

Em 22 de setembro de 2000, após 09 anos de atuação sem reconhecimento legal, o Governador João Alberto Rodrigues Capiberibe legalizou o ensino de 1º Grau de 1ª a 8ª série, regular e supletivo ministrado pela referida escola sob a Resolução Nº. 108/00 - CEE /AP, integrando assim a escola ao Sistema de Ensino do Estado do Amapá conforme Art. 2º. A referida resolução determinou ainda que, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9.394/96, os níveis concluídos sob a égide da referida Lei, passassem a adotar as seguintes

nomenclaturas: I – Educação Infantil, II – Ensino Fundamental, III Ensino Médio e IV – Ed. Jovens e Adultos (*Ibidem*, p. 08).

Ao longo de sua história, a Escola Estadual Professora Maria de Nazaré Rodrigues da Silva passou por várias transformações na estrutura física com a construção de mais 08 salas de aulas, aumento no número de banheiro e do muro em torno da escola e em seu corpo administrativo, docente e discente (*Idem*). Atualmente a Escola Estadual Professora Maria de Nazaré Rodrigues da Silva, atende 850 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 2ª Etapa do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*Idem*).

Já a Escola Estadual Mineko Hayashida, recebeu este nome também em homenagem à uma professora que atuou no sistema educacional amapaense, foi criada para atender a uma clientela específica do antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio), porém, devido à demanda, à princípio também atendeu a alunos do Ensino Fundamental. No ano de 1992, o Governo do Estado do Amapá comprou o prédio onde funcionava uma casa de shows, situada na Av. Tancredo Neves, nº 395, no Bairro Central onde passou a funcionar a referida escola com 21 turmas de Ensino Fundamental II e 4 turmas de Ensino Médio (Mineko Hayashida, 2016, p. 03).

Devido à grande demanda, em 1996 o Governo comprou outra boate na Rua da Usina, Bairro das Malvinas, a qual passou a funcionar como uma unidade anexa, conhecida como Minequinho, agora a escola passava a contar com 46 turmas no total (*Idem*).

Ainda em 1996 foi implantado o Curso de Formação de Professores da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental, pelo sistema de Ensino Modular. Esta oferta propiciou a formação em Magistério de uma grande parcela dos professores do município (*Idem*).

Em 2002, a Escola Estadual Mineko Hayashida passou a funcionar em um prédio novo, situado na Av. Tancredo Neves, nº 2960, divisa entre os Bairros do Agreste e Castanheira e atende somente a alunos do Ensino Médio regular, aproximadamente 1.600 alunos distribuídos entre os turnos da manhã, tarde e noite. Conta com um corpo docente formado por 63 professores, a maioria com formação superior, conta ainda com três supervisoras escolares, duas orientadoras, uma gestora titular, uma adjunta e uma secretária (*Ibidem*, p. 04).



Escola Estadual Mineko Hayashida. Fonte: facebook.com

A Mineko Hayashida foi a primeira instituição a contar com uma estrutura completa e moderna para melhor atender aos alunos, até o ano de 2005, quando o Governo inaugurou a Escola Estadual Professora Vanda Maria de Souza Cabête, localizada no Bairro Cajari.

As escolas Sônia Henriques, Irandyr Pontes, Nazaré Rodrigues, Mineko e Vanda Cabête, atendem, especialmente, o Ensino Fundamental II, EJA Fundamental, EJA Médio e Ensino Médio Regular, constituem as principais escolas estaduais situadas em Laranjal do Jari, que ainda conta com mais cinco escolas menores que atendem, especialmente o Ensino Fundamental I, como é o caso das Escolas Emílio Médici, Prosperidade, Santo Antônio, Bom Amigo e Mirilândia.

Já a organização da rede de ensino municipal iniciou-se a partir da emancipação de Laranjal do Jari em relação à Mazagão, em 1987. A atual Secretária de Educação do Município de Laranjal do Jari, Tanira do Socorro Costa Barbosa, professora neste município desde 1993, em entrevista concedida a nós, relembra como foi a constituição das primeiras escolas municipais de Laranjal do Jari e como era a oferta de ensino:

À princípio, quando não existiam as escolas municipais, algumas famílias que tinham uma casa grande sediam uma sala, algumas cadeiras, um quadro, a gente comprava o giz e o apagador e ia dar aulas para cinco ou seis crianças [...] o trabalho era de alfabetização [...] os professores, nesta época, eram leigos, só sabiam ler e escrever,

tinham, em geral, até a quarta série. As primeiras escolas mesmo foram no Centro Comunitário, trabalhava com as crianças da Educação Infantil, que ficava lá na Beira, depois nasceu a Santa Patrícia, que era de 1ª à 4ª série, após a Santa Patrícia veio a São Jorge e a Criança Futuro. Mas estas escolas foram desativadas, foram unificadas e realocas para a Escola Weber Eider (BARBOSA, 2018).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Weber Eider Quemel Gonçalves, popularmente conhecida como Weber Eider, foi fundada no dia 1º de fevereiro de 1991, recebeu este nome em homenagem a um assessor do prefeito Antônio Cruz que trabalhava na Secretaria de Educação Municipal. Inicialmente ofertava a Educação Infantil, ficava localizada onde funcionava o Centro Comunitário do Município, no Bairro Central (Weber Eider, 2012, p. 02).

No ano 2000, após uma grande enchente na parte baixa da cidade, algumas escolas foram muito danificadas, principalmente as escolas Santa Patrícia, São Jorge (já extintas) e a própria Weber Eider, com isto os alunos de todas estas escolas foram remanejados para um só lugar, localizado na Avenida Tancredo Neves, nº 395, Bairro Central, um prédio cedido pelo Governo do Estado do Amapá. A partir de então, as escolas foram unificadas em torno da Escola Municipal Weber Eider, que passou a ofertar Educação Infantil e Ensino Fundamental I (*Idem*).



Escola Municipal Weber Eider. Fonte: www.saiolanda.blogspot.com

No mesmo ano, 1991, além da Escola Municipal Weber Eider, também foram criadas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Santa Lúcia, localizada, inicialmente, na Passarela Principal, s/n, Bairro Sagrado Coração de Jesus; Santa Maria Menina, localizada na Passarela Principal nº 783, Bairro das Malvinas; Samaúma, localizada na Passarela Principal do Bairro Samaúma; e Vinha de Luz, atualmente localizada na Av. Tancredo Neves, s/n, Centro.

É interessante salientar que a maioria das escolas estaduais ou municipais que se localizavam ou se localizam na parte baixa da cidade, entre os bairros do Samaúma, Malvinas, Centro, Santarém e Sagrado Coração de Jesus, antes de se tornarem espaços dedicados à educação formal, funcionavam como bares ou boates. De acordo com Jorge Serrão, transformar as danceterias em escolas foi uma forma que a administração pública, tanto estadual quanto municipal, encontrou para diminuir a má fama de Laranjal enquanto “lugar de bagunça, de prostituição”.

Ainda na década de 1990, precisamente em 1996 o município realizou o primeiro concurso municipal para a Educação. Neste mesmo ano, a prefeitura inaugurou a Escola Municipal Raimunda Rodrigues Capibeiribe, localizada na Avenida Tancredo Neves, s/n, Agreste. Esta foi, e ainda é, a única escola municipal a oferecer o Ensino Fundamental II, as demais ofertam apenas o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental I.

Esta escola recebeu o nome em homenagem à senhora Raimunda Rodrigues Capibeiribe, mãe do Governador do Estado da época, João Alberto Rodrigues Capibeiribe. Inicialmente, o prédio foi construído e equipado para atender crianças da Educação Infantil, recebendo cerca de 125 alunos, funcionando nos turnos da manhã e tarde.

Atualmente, a escola conta com uma estrutura de 12 salas de aula, funcionando manhã, tarde e noite, um laboratório de informática, biblioteca, sala da coordenação pedagógica, secretaria, diretoria, copa, sala dos professores, banheiros feminino e masculino, quadra poliesportiva, refeitório. Atende cerca de 1.200 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos Fundamental (Raimunda Capibeiribe, 2016, p. 07).

Em 1999, conforme o crescimento dos bairros de Laranjal do Jari novas escolas foram surgindo, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazaré Souza Mineiro, localizada na Rodovia 156, s/n, Bairro Assentamento Maria de Nazaré

Mineiro e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Terezinha Lima Queiroga de Souza, localizada na Avenida Mazagão, Bairro da Castanheira.

O ano de 1999 foi um ano importante para o sistema de ensino de Laranjal do Jari, foi o ano em que o polo da Universidade Federal do Amapá passou a funcionar, com o ensino modular, em parceria com a Prefeitura do município, na Escola Municipal Raimunda Capibeiribe. À princípio, foram ofertadas graduações em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, com isto, os professores laranjalense puderam cursar o Ensino Superior, até então a maioria possuía a chamada Complementação Pedagógica e o Magistério.

Este polo da UNIFAP, em 2004, mudou-se para a Escola Municipal Terezinha Queiroga, onde passou a ofertar novas turmas, para além das já citadas, contavam agora com os cursos de Ciências Biológicas e Ciências Sociais. Mas as turmas de 2004 foram a segunda e última leva de alunos que a UNIFAP formou em Laranjal do Jari, desde a formatura destas turmas o polo da Universidade Federal encontra-se desativado.

O município passou a contar com algumas instituições de Ensino Superior Privadas, contudo, devido a problemas de registros e certificações junto ao Ministério da Educação e ao Conselho Estadual de Educação, essas instituições caíram em descrédito e foram deixando de formar turmas. Apenas recentemente, no ano de 2010, o Governo Federal inaugurou no município um Campus do IFAP - Instituto Federal do Amapá, ofertando o Ensino Médio Técnico e Ensino Superior.

Em 2001 foram criadas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Tereza Teles, localizada na Rua Floriano Peixoto, Bairro do Agreste; Professora Zélia da Conceição Souza Silva, localizada na Rua 19 de Abril, Bairro Nova Esperança; João Queiroga de Souza, localizada na Rua da Usina, Bairro Central; e Paulo Freire, localizada na Rua Rio Branco, Bairro Sagrado Coração de Jesus. Todas atendendo ao Ensino Fundamental I.

No ano de 2013 o município voltou sua atenção à Educação Infantil com a criação das creches municipais Arco Íris, situada no Bairro do Sarney; Mundo Encantado, no Bairro do Agreste; e Tia Marilza (Marilza Nascimento Pinheiro), entre o Bairro Central e o Agreste.

Atualmente, a rede de ensino público em Laranjal do Jari conta com cerca de 26 escolas, das quais 16 integram a rede municipal e 10 a rede estadual. Na rede municipal, entre as 16 escolas, que atendem uma demanda de aproximadamente sete

mil alunos, apenas uma oferta o Ensino Fundamental II, a Escola Municipal Raimunda Capibeiribe, as demais trabalham com a educação infantil e com o Ensino Fundamental I. As escolas estaduais ofertam Educação Infantil, mas trabalham especialmente com o Ensino Fundamental II e EJA e Ensino Médio. Como estas escolas trabalham o ensino da história local, a partir de que materiais didáticos é o tema central do nosso segundo capítulo.

2. LARANJAL DO JARI E O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

No primeiro capítulo, vimos a apresentação da história local do município de Laranjal do Jari, desde o seu surgimento, o desenvolvimento da Vila do Beiradão e sua emancipação enquanto cidade, bem como a solidificação da rede de ensino estadual e municipal da cidade. Neste segundo capítulo, nossa preocupação volta-se para a análise do desenvolvimento do ensino da história local na cidade, para isto, encontra-se dividido em quatro partes: a primeira parte dedica-se a ressaltar a importância do ensino da história local, tanto como conteúdo quanto como método de ensino; a segunda visa observar se há ou não, teoricamente, um direcionamento para o ensino da história local do município e como ele vem sendo desenvolvido; a terceira aborda a importância dos materiais didático para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem; a quarta discute a maneira como a história local de Laranjal do Jari é abordada nos principais materiais didáticos utilizado pelos professores, ressaltando que estes importantes materiais, como instrumentos de trabalho e fonte de conhecimento, devem ser contextualizados e problematizados, a partir disto incentivamos professores a refletir sobre a utilização de tais materiais e a desenvolver novas metodologias de ensino.

2.1 - O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

O Ensino de História Local não é uma temática recente na historiografia brasileira, muito pelo contrário, desde as primeiras décadas do século passado este tema tem sido abordado nos debates sobre o Ensino de História no Brasil. Assim sendo, a produção intelectual sobre a referida temática é recorrente. Para este escrito, pretendemos nos ater especificamente às produções das duas últimas décadas.

De acordo com as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p. 137), atualmente, na produção historiográfica brasileira, “algumas obras indicam um novo enfoque sobre a história local, motivado, principalmente, pelo interesse pela história social”, este novo enfoque tem a intenção de “recuperar a história das sociedades como um todo, a história das pessoas comuns”.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997) e médio (1999),

como afirma Schmidt e Cainelli (2009, p. 138), houve maior valorização da história local pelos historiadores, nesse contexto “as atividades relacionadas com o estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino da História e salutar para o desenvolvimento da aprendizagem”. A LDB nº 9.394/96, precisamente no artigo nº 26, estabelece como diretriz curricular para todo território nacional:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 16).

Assim sendo, os currículos devem adotar os conhecimentos comuns ao âmbito nacional, mas também considerar as singularidades dos saberes do lugar de vivência dos alunos e professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação para a disciplina de História, dentro do Ensino Fundamental, também discorrem sobre o estudo da história local e regional, corroborando com o direcionamento da LDB anteriormente citado:

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais (BRASIL, 1997, p. 43).

Os PCN enfatizam que a partir do ensino e aprendizagem da história local, os alunos, poderão compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural, econômico de sua cidade, no passado e no presente, mediante a leitura de diferentes obras. Ou seja, este ensino contribui significativamente para a educação e formação do pensamento histórico do estudante. A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt nos coloca a história local como uma estratégia de ensino, pois

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida

cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Colocada como método por Geraldo Horn e Geyso Germinari (2010), a história local tem sua importância reafirmada. Os autores nos apresentam algumas metodologias que podem ser utilizadas para se ministrar essa temática para além dos livros didáticos. Horn e Germinari (2010, p.118) entendem a história local como aquela que desenvolve análises de pequenos e médios municípios, e que se trata de uma temática que já vem sendo proposta nos currículos do ensino fundamental brasileiro há pelo menos duas décadas, assumindo diferentes formas de abordagem. De acordo com estes autores,

Utilizando-se do tempo presente para retroceder ao passado local, regional, nacional e internacional. Isto significa definir ações pedagógicas que privilegiem o tempo vivido do aluno como ponto de partida para outros tempos, estabelecendo assim uma relação do presente com o passado.

Para alcançar essa dimensão no ensino de História é necessário buscar uma estratégia pedagógica que tome o processo histórico local, construído pelas pessoas comuns, como elemento para relacionar as experiências do aluno com questões experimentadas coletivamente, para então buscar articulações com contextos regionais, nacionais e internacionais. Nessa perspectiva, a História Local deixa de ser apenas conteúdo para ser um método de ensino (HORN; GERMINARI, 2010, p. 142).

Utilizando-se das palavras de Maria Cândida Proença, os autores colocam que a história local tem aproveitado as novas metodologias, utilizando-se de novas fontes quantitativas e/ou qualitativas, apresentando temas que poderão ter um aproveitamento didático motivador e estimulante (HORN; GERMINARI, 2010, p. 119).

Neste contexto, de acordo com Bittencourt (2011, p. 117), é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de observação do meio próximo, para que possa atribuir cada vez mais importância aos elementos de sua vivência, tais como a própria moradia, fotografias, artigos de jornais e revistas, considerando-os como objeto de estudo, portadores de informações históricas possíveis de serem resgatadas.

Tanto como conteúdo ou como método o ensino da história local e regional, inserido num contexto amplo, nos ajuda a compreender e alcançar o papel e os objetivos pensados para a história enquanto disciplina escolar. Nesse sentido, a professora Selva Guimarães (2012, p. 114) elucida que devemos “pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora”, partindo

desta premissa, como disciplina escolar, “seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social, a práxis individual e coletiva”. Se o papel central da disciplina História é a formação da consciência histórica, devemos entender melhor esta função.

À priori, faz-se necessário deixar claro o papel da consciência histórica na vida prática dos sujeitos, utilizando as leituras de Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia que colocam a consciência histórica sob função de relacionar o “ser” (identidade) e o “dever” (ação) em uma “narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas”, com isso, a consciência histórica tem a missão de “tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual” (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 301).

Assim, a consciência histórica tem uma “função prática”, função esta que se concretiza em “dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (*Idem*).

Consciência histórica é entendida aqui a partir dos argumentos do filósofo alemão Jörn Rüsen, que a conceitua como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN *apud* CERRI, 2011, p. 30).

Evidenciada a importância da consciência histórica e do ensino de história na sua formação, cabe destacar o papel do ensino da história local e regional para que o objetivo central da disciplina história, de acordo com Guimarães (acima citada), seja alcançado, para isto, tomamos mais uma vez as palavras de Schmidt (2007, p. 182), que aponta que tanto crianças, quanto jovens ou adultos, por intermédio de uma reflexão sobre o local, visto como uma unidade próxima e contígua, podem historicizar e problematizar o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, a partir do local, da formação da consciência histórica, podem mudar, ou não, como sujeitos, a própria vida.

Dito isto, afirmamos que o ensino da história local desempenha um papel muito importante na formação da consciência histórica dos alunos, sem contar que, concordando com os argumentos de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2003,

p. 28), quanto mais o aluno sentir a História próxima a ele, não como uma coisa externa e distante, mais se sentirá qualificado e inclinado a exercer seu papel de sujeito, de agente histórico.

2.2 - O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM LARANJAL DO JARI

Como fora dito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História orientam o ensino da história local, em especial no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I alegando que *“os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos”* (BRASIL, 1997, p. 51). Justificando que,

As informações locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes da realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares (BRASIL, 1997, p. 43).

Seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de História, o Conselho Municipal de Educação do município de Laranjal do Jari aprovou, em 2011, uma matriz curricular orientando que o ensino da História Local do referido município possa ser desenvolvido ao desenrolar do 4º ano do Ensino Fundamental I, onde os professores possam discutir sobre: Formação das Comunidades Ribeirinhas; Transformações Históricas que levaram ao desenvolvimento das vilas em cidades; Aspectos Sociais, Políticos, Econômicos e Culturais do município de Laranjal do Jari; Os problemas socioambientais, etc. (JARI, 2011, p. 105).

A partir do 5º ano do Ensino Fundamental I, a matriz curricular para o ensino de História em Laranjal do Jari orienta que para cada conteúdo trabalhado o local seja relacionado como, por exemplo, ao se debater a diversidade étnica que compõe o Brasil, as propagandas desenvolvidas para atrair imigrantes, as dificuldades que os imigrantes atravessaram, etc., é interessante relacionar com a realidade local do aluno, para que eles possam identificar os imigrantes da cidade onde vivem, a origem,

a época que chegaram, como foi o processo de vinda e adaptação ao novo lugar, etc. Assim o aluno sempre poderá relacionar os conteúdos da História nacional à local (JARI, 2011, p. 106).

Dentre as orientações didáticas e metodológicas, a proposta aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Laranjal do Jari aponta para:

Entrevistas com os pais e pessoas mais antigas; Passeio no bairro para conhecer onde se localiza e como são as instituições; Estudo de mapas; Exposição de fotografias; Exposição da história do município de forma clara e objetiva para que o aluno perceba o processo histórico de sua cidade; Interpretação de textos; Confecção de Cartazes, etc. (JARI, 2011, p. 107).

A proposta curricular do município se assemelha às ideias defendidas por Bittencourt (2011, p.114), que aponta para a importância de se estudar a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, com a preocupação maior de estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, o nacional e o geral.

Entendemos que o currículo, sob qualquer forma que se apresente, seja como proposta, parâmetros, guias e etc., constitui o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, concordando com as palavras da professora Kátia Abud, em que:

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade (ABUD, 2015, p. 29).

Desta feita, ressaltando as palavras de Guimarães (2012, p. 60), é demasiadamente importante a tarefa de selecionar o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos jovens em nossas aulas de História? O que é significativo, válido e importante de ser ensinado e aprendido? O que e como ensinar? Dito isto, sabemos que o currículo, assim como a disciplina, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

Um currículo é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História – sejam aqueles

selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana de sala de aula – expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim, relações de poder (*Idem*).

Contudo, salienta Abud (2015, p. 29), os textos curriculares são produzidos considerando 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. Daí a existência de um currículo formal, aquele produzido pelo poder público e o currículo real, que corresponde ao que é efetivamente posto em prática em sala de aula por professores e alunos.

Em um levantamento feito com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Irandyr Pontes Nunes, onde a maioria destes alunos são oriundos, especialmente, das Escolas Municipais João Queiroga e Paulo Freire, por sua vez oriundos das escolas Weber Eider, Vinha de Luz e Santa Maria Menina, entre outras, sobre os conhecimentos prévios a respeito da história local do município de Laranjal do Jari, pudemos observar que há uma enorme dificuldade em externalizar as ideias, em virtude de uma falta de informações sobre a história local. Assim, detectamos que existem lacunas entre as orientações do currículo oficial do município e o que é realmente ensinado nas suas aulas de História.

As escolas estaduais em Laranjal do Jari, que ainda ofertam Ensino Fundamental I e seguem, teoricamente, o currículo oficial da Secretaria Estadual de Educação, dedicam uma série, a 3ª, ou melhor, o 2º ano do Ensino Fundamental I, para trabalhar, dentro da disciplina de História, os conteúdos voltados para a História Local. O eixo estruturante deste ano é: O Município e o Patrimônio Cultural.

Na primeira unidade deve ser trabalhada a História do município, as Transformações Históricas, ou seja, de vila a cidade; Formas de ocupação: comunidades ribeirinhas, comunidades quilombolas, comunidades rurais e urbanas; e os Problemas socioambientais. Na segunda unidade é recomendado que se estude os Aspecto sócio-político do município; o Histórico dos governos municipais. Autoridades do município e suas funções: prefeito, vereadores e demais autoridades; Órgãos públicos do município: os serviços públicos e contribuição tributária. Na terceira unidade: Aspectos culturais do município; Instituições culturais: museu, teatro, biblioteca, centro de cultura, casa de artesanato e outros; Artesanato (pintura,

cerâmica, tecelagem, etc.); Manifestações culturais: folclore, dança, música, festas, comidas típicas; Manifestações religiosas. Na quarta e última unidade: Patrimônio Histórico e Cultural do Amapá; Pontos turísticos: Fortaleza de São José de Macapá, Igreja de São José, o Marco Zero, Praça Barão do rio Branco, Veiga Cabral, Lagoa dos Índios, Vila do Curiaú; Datas Cívicas e Símbolos Nacionais (AMAPÁ, 2009, p. 08).

A mesma dificuldade em fornecer-nos informações prévias sobre a História Local de Laranjal do Jari que os alunos oriundos das escolas municipais apresentam, os alunos oriundos das escolas estaduais também apresentaram. Desta feita, podemos concluir que o ensino da História Local é apontado como conteúdo pelo currículo oficial do município e do estado, mas é pouco explorado em sala de aula pelos professores.

As diretrizes curriculares acima citadas, tanto municipal quanto estadual, são direcionadas ao trabalho com a disciplina de História no Ensino Fundamental I, já para o Ensino Fundamental II, em 2015, o Conselho Estadual de Educação publicou a resolução nº 56, que em seu 21º artigo tornou obrigatória a inclusão de conteúdos de História e Geografia do Amapá e da Amazônia, abrindo fundamentação para a criação da disciplina de Estudos Amazônicos e Amapaenses. Com isto, a História Regional passou a ser conteúdo obrigatório para além das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

No mesmo ano de 2015, a Secretaria Estadual de Educação fez uma reelaboração de sua matriz curricular, agora com o ingresso da disciplina de Estudos Amapaenses e Amazônicos, inseridas desde o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Sua diretriz aponta para o estudo: da formação histórica e geográfica do espaço amazônico; dos saberes culturais da sociedade amazônica ao longo do tempo; a Amazônia no contexto das grandes navegações; os litígios territoriais em terras amapaenses; a Amazônia no período colonial; as primeiras povoações e o processo de ocupação e formação da sociedade amapaense; o patrimônio cultural; a criação do Território Federal do Amapá e seu desenvolvimento até a emancipação; entre outros conteúdos (AMAPÁ, 2015, p. 123-124).

Neste meio, nos conteúdos previstos para o 8º ano do Ensino Fundamental II, encontra-se a discussão sobre *Os Grandes Projetos Econômicos Amazônicos e Amapaenses*, do qual o Projeto Jari faz parte. Consequentemente, quando se fala em Projeto Jari, a formação da Vila do Beiradão é abordada, e a constituição da cidade de Laranjal do Jari, teoricamente, é mencionada e estudada.

Ainda em 2015, seguindo a resolução do Conselho Estadual de Educação e as novas diretrizes curriculares da Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Laranjal do Jari também abriu espaço para a disciplina de Estudos Amazônicos, voltada para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

A matriz curricular proposta para esta disciplina pela Secretaria de Educação do Município, foi formulada a partir do modelo estabelecido pela SEED-AP, com algumas modificações. A ementa, por exemplo, aponta para o estudo e o ensino sobre o processo de construção histórica e geográfica do espaço de Laranjal do Jari, para os aspectos sociais, econômicos, ambientais e culturais da cidade, para suas relações com o espaço regional, etc. (LARANJAL DO JARI, 2015, p. 03). Contudo, quando se visualiza o conteúdo programático, proposto pela SEMED, a história local de Laranjal do Jari só é abordada no 2º Bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental, novamente a reboque do Projeto Jari.

É sabido que o ensino de história local sempre esteve presente nos debates e diretrizes educacionais brasileiros, seja como conteúdo ou como método. Contudo, como nos assevera Guimarães (2012, p. 239), apesar das diretrizes e dos consensos construídos sobre a importância do estudo da história local e regional para a formação de crianças e jovens, e este tema estar sempre presente nas propostas curriculares formais, ainda nos deparamos, no cotidiano escolar, com uma série de dificuldades para a prática deste ensino, uma das dificuldades apontadas, por exemplo, diz respeito à disponibilidade de materiais didáticos. Esta é uma das principais dificuldades apontadas pelos professores do município de Laranjal do Jari para se trabalhar os conteúdos de história local apontados pelos currículos oficiais.

2.3 - O LIVRO DIDÁTICO E PARADIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Um dos principais pesquisadores sobre o livro didático no mundo, o francês Alain Choppin afirma que “após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá” (2004, p. 549). As pesquisas históricas acerca dos manuais e edições escolares apresentam múltiplas possibilidades de abordagens, e Choppin destaca duas categorias principais de análise: a primeira refere-se às pesquisas que concebem o livro didático como um documento histórico e a segunda que os analisa como um produto, uma mercadoria (*Ibidem* p. 554).

Sem descartar a segunda categoria de análise, “onde o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e recebidos” (*Idem*), analisando especialmente suas formas de produção, editoração, distribuição, em detrimento de seus conteúdos. Neste escrito pretendemos nos voltar para a primeira categoria, que privilegia a análise dos conteúdos dos textos escolares, onde “a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a história dos livros didáticos: é a história de um tema [...], de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular” (*Idem*).

Assim sendo, nossa abordagem tem como principal preocupação a maneira como a história do município de Laranjal do Jari é abordada nos livros didáticos e paradidáticos de História do Amapá, em especial, como a narrativa exposta pode influenciar na construção da consciência histórica que é formada a partir dessas leituras.

Neste caminho, o principal intuito deste subtema consiste em conhecer os vários aspectos que permeiam as produções didáticas e paradidáticas, diferenciando tais produções desenvolvidas para o ensino de História. A partir de então, discorrer sobre a significância cultural e a importância atribuída a essas produções dentro do sistema educacional brasileiro. Cabendo analisar sua influência e contribuição para o ensino da história local, bem como apontar a importância deste ensino para a formação histórica do indivíduo enquanto estudante, cidadão, sujeito/agente histórico, membro de uma comunidade, etc.

O professor Itamar Freitas de Oliveira (2009), identifica o livro didático da seguinte forma:

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para o uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Essa é a imagem que faço quando penso em livro didático (OLIVEIRA *apud* SALLES: 2010, p. 19).

No artigo intitulado *O livro didático como indício da cultura escolar* (2016), encontramos nas palavras do autor, Kazumi Munakata, uma tentativa provisória de definição, adotada por muitos pesquisadores que “enunciam que o livro didático é

qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica, etc. -, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos” (Munakata: 2016, p. 119).

Identificar o livro didático, conforme as citações acima, parece ser uma tarefa simples, contudo, defini-lo nos remete a uma tarefa muito mais complexa, conforme aponta a historiadora Circe Bittencourt (2011), “a familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identifica-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de um objeto cultural de difícil definição” (BITTENCOURT: 2011, p. 301).

De acordo com Bittencourt, o livro didático se trata de uma obra bastante complexa, com “múltiplas facetas” e “múltiplas funções”, pois em sua elaboração existem muitas interferências, envolvendo vários sujeitos no processo de produção, elaboração e consumo. Diante disso, o livro didático pode ser caracterizado como “mercadoria”, como “suporte de conhecimentos escolares”, como “suporte de métodos pedagógicos” ou como “veículo de um sistema de valores” (BITTENCOURT: 2011, p. 301-302).

Corroborando e utilizando as próprias palavras de Bittencourt e Munakata, entre outros autores e autoras, Décio Gatti Júnior define o livro didático da seguinte forma:

Material impresso, estruturado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (GATTI JÚNIOR: 2004, p. 34-35).

Podemos concluir então que, apesar de ser um objeto bastante familiar, com características peculiares que permitem fácil identificação, dependendo do lugar, do momento em que foi produzido, da finalidade de sua produção, da forma como é distribuído, recebido e utilizado, o livro didático poderá assumir funções diferentes, consequentemente diferentes definições.

Sobre o caráter multifuncional que o livro didático possui, Choppin (2004) ressalta as seguintes:

1. Função *referencial*: [...] ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. 2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõem exercícios ou atividades que, segundo o contexto visam facilitar a memorização dos conteúdos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou resolução de problemas, etc. 3. Função *ideológica e cultural*: é a função mais antiga, [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade [...]. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações [...]. 4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer [...] um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico dos alunos (CHOPPIN: 2004, p.553).

Cada uma dessas funções, de acordo com Munakata (2013, p. 186), pode ser tomada como um objeto de pesquisa. Além disso, acrescenta este autor que “devem-se incluir, como temas de pesquisa, aqueles que se referem a cada momento do ciclo da produção, circulação, distribuição e consumo do livro didático, sempre levando em conta as especificidades que marcam essa mercadoria” (MUNAKATA: 2013, p. 189).

Em 1997, Munakata defendeu sua tese de doutorado – *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, onde buscou descrever e analisar as práticas efetivas desenvolvidas por vários agentes que participam da produção de um livro didático, analisando a dimensão do mercado brasileiro para este produto, a relação desse mercado com as ações do Estado, como também as reações e ações dos agentes efetivos nos vários momentos dessa relação. A tese aponta ainda para a importância de não abstrair do exame do processo de produção de livros didáticos os aspectos técnicos da edição e editoração. A partir desse estudo, vários escritos foram publicados pelo autor, dentre eles *O Livro Didático: alguns temas de pesquisa* (2012), onde o autor afirma que:

O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido (MUNAKATA: 2012, p. 184).

Observando a citação acima, podemos notar uma diversidade de sujeitos que participam da produção de um livro didático: autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de texto e revisores, leitores críticos, consultores, pessoal de publicidade e marketing, divulgadores etc. Atualmente, trata-se de um mercado que movimenta vários agentes para que o livro seja produzido, publicado, distribuído e lido.

Munakata (2012) mostra-se muito preocupado com o aspecto mercadológico do livro didático, colocando-o como uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico.

Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. O termo “uso”, empregado por Lajolo (1996), não é por acaso: o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra “leitura”. Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas (MUNAKATA: 2012, p. 184).

Uma das especificidades do livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado, no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores (MUNAKATA, 1997). Vejamos um breve histórico desta relação entre o Estado brasileiro e o mercado de livros didáticos.

De acordo com o site do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017), o histórico da trajetória do livro didático no Brasil é apresentado da seguinte maneira:

Aos finais da década de 1920, o Estado criou o Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, com o intuito de contribuir para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente,

auxiliar no aumento de sua produção. Já na década de 30, institucionalizou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 que estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no nosso país.

Na década de 1940, pelo Decreto-Lei nº 8.460 de 26/12/1945, o Governo Federal consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Duas décadas depois houve a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, a partir de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

De acordo com Gatti Júnior (2004, p. 25), a assinatura dos acordos entre o MEC brasileiro e as Usaid marcou o início de uma relação entre as editoras e o governo. Com isso o investimento governamental no mercado editorial de livros didáticos cresceu vertiginosamente a partir de então.

Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade. Quatro anos mais tarde, através da Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementou-se o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

Na década seguinte, precisamente em 1971, surge o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), desenvolvido pelo Instituto Nacional do Livro (INL), este programa assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. O convênio MEC/Usaid se encerrou e a contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária para o Fundo do Livro Didático.

O governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas a partir do ano de 1976. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático, com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação.

Na década de 80 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) - em substituição à Fename, que incorporou também o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propôs a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

Nesta mesma década, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Já na década de 90 foram definidos os critérios para avaliação dos livros didáticos. A partir de então, passou a haver a avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, especialmente a partir de 1996, com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Esse procedimento foi ampliado, aperfeiçoado, e é aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Em fevereiro de 1997, com a extinção da FAE, a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que cuidou de ampliar o programa. O Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Recentemente, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Um material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados. Os novos livros didáticos trarão também endereços on-line para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia, complemente o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes.

Em finais dos anos 2000, o FNDE adquiriu 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de

2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas.

Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição. Em 2009 ainda foram investidos R\$18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do PNLA, direcionadas à alfabetização de jovens e adultos, para utilização no mesmo ano.

Como podemos observar, este breve histórico corrobora as afirmativas da professora Selva Guimarães que atenta para o fato do crescente apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do livro didático no Brasil. O livro didático tornou-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial, e o governo, um dos maiores compradores de livro. Desta feita, a indústria editorial brasileira, graças à produção e à venda em massa de livros didáticos, subsidiada em grande parte pelo governo, conseguiu se colocar entre as maiores do mercado internacional (GUIMARÃES: 2012, p. 95-96).

Em – *O livro didático como mercadoria*, Munakata (2012) discute a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos que, no Brasil, é atualmente mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos para todos os alunos da rede pública de ensino.

Em 1996, o PNLD instituiu um sistema de avaliação prévia dos livros a serem adquiridos onde, após passarem pelo exame de especialistas, cumprindo alguns critérios, obtendo um parecer favorável, o livro é relacionado no Guia do Livro Didático para a possível escolha do professor (MUNAKATA: 2012, p. 62). Aqui Munakata estabelece uma crítica a este sistema de avaliação afirmando que,

Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores (*Idem*).

Assim sendo, no sistema em vigor desde 1996 no Brasil, a escolha do professor está restrita ao repertório que compõe o *Guia de livro didático*, que publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação. Mas não basta que o livro seja indicado pelo Guia, ele tem que ser escolhido pelo professor. Como se processa a escolha?

O professor Erinaldo Cavalcanti, no artigo intitulado *Livro Didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História* (2016), ao abordar o processo de avaliação e escolha de um livro didático, faz os seguintes apontamentos:

Para realizar a análise dos livros didáticos, o Ministério da Educação (MEC) seleciona, para coordenar as avaliações, instituições públicas de educação superior. Estas se encarregam de formar equipes técnicas especializadas e multidisciplinares compostas por professores do seu quadro funcional ou de outras instituições, podendo também convidar professores da rede pública de ensino, conforme previsto no edital do PNLD 2016. Após essa etapa, os livros aprovados passarão a compor o *Guia de Livros Didáticos*, expedido pelo MEC e distribuído para as escolas, para que coordenadores, professores e professoras possam escolher os livros com que irão trabalhar. Trata-se de um documento elaborado a partir dos resultados das avaliações promovidas sobre os livros inscritos e aprovados. Nele constam não apenas a relação dos livros aprovados, mas também as resenhas, os fundamentos e princípios que conduziram a avaliação pedagógica, bem como “os modelos das fichas de análise e o *hiperlink* das obras aprovadas para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores e dirigentes das escolas participantes do PNLD” (Edital PNLD 2016, 2014, p.14). Após a escolha, as editoras providenciam a impressão do livro em larga escala, o qual será adquirido pelo governo federal para distribuição às escolas públicas de todo o Brasil que aderiram ao programa (CAVALCANTI: 2016, p. 269-270).

A pesquisadora Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, em sua dissertação de Mestrado – *A Escolha do professor e a circulação de livros didáticos no Estado de São Paulo* (2003), constata uma série de dificuldades para que o professor analise e escolha seu material didático como, por exemplo, o *Guia* não é distribuído para todos os professores, que só chegam a manuseá-lo na hora da escolha, que normalmente se processa em apenas um único dia. Também há queixas de que os pareceres do *Guia* são muito abstratos, pois, segundo os relatos, é com o próprio livro na mão, folheando-o, que se pode sentir se ele “funciona” ou não na sala de aula.

A escolha do livro didático, assevera Bittencourt (2011, p. 298), “torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar frente a formação do aluno”. Também depende, acrescenta a autora, “da

nossa concepção sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo”, para apreendê-lo da melhor maneira possível, aliar os mais variados tipos de materiais didáticos seria o melhor caminho.

Para Bittencourt existe uma forma de distinguir os tão variados materiais didáticos utilizados na mediação do processo de aquisição de conhecimento na atualidade, dividindo-os em duas categorias principais: os *suportes informativos* e os *documentos* (BITTENCOURT: 2011, p. 296).

Os *suportes informativos* “correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (*Idem*). Alguns exemplos de suportes informativos são: livros didáticos e paradidáticos, apostilas dos sistemas de ensino particulares, atlas escolares, dicionários escolares e determinados produtos como vídeos, CDs, DVDs, etc. Eles fazem parte da indústria cultural e são elaborados previamente com o intuito de serem utilizados em meios educacionais por apresentarem linguagem própria para determinada faixa etária, constituírem saberes mais técnicos e possuem princípios pedagógicos (*Idem*).

Já os *documentos* são aqueles produzidos em uma perspectiva que não faz parte originalmente dos saberes das disciplinas escolares, mas que, posteriormente, podem ser utilizados com a finalidade didática. Assim, eles são produzidos para atingirem um público mais amplo e não têm preocupação e intenção didáticas predefinidas. Sua utilização em meios escolares depende da seleção e/ou produção feita por professores ou pela escola. Alguns exemplos de documentos são: contos, lendas, filmes de ficção, textos jornalísticos, documentários, revistas, fotografias, pinturas, cartas, etc.

Podemos considerar os livros paradidáticos tanto como suportes informativos quanto como documentos. Existem aqueles considerados “clássicos”, produzidos com fins educacionais, e que, em alguns casos, são rotulados com o próprio termo “paradidático”. No entanto, também existem aquelas obras literárias produzidas sem uma intenção necessariamente didática, mas que podem ser utilizadas no ensino e serem vistas como paradidáticas também. Neste escrito, abordaremos de forma mais abrangente os paradidáticos clássicos. De acordo com Bittencourt,

A produção didática brasileira, em razão da inexistência de um único currículo obrigatório e da extensa e diferenciada população escolar, tem-se caracterizado pela elaboração de uma variedade de textos escolares e se especializado na confecção de livros paradidáticos. Segundo dados das editoras, a História é uma das disciplinas que

contam com o número mais elevado de títulos paradidáticos, e essa produção continua a crescer [...]. Essas obras constituem uma produção particularmente interessante para o mercado editorial, por garantirem vendagem fora do início do ano letivo, época exclusiva das vendas da produção didática (BITTENCOURT: 2011, p. 308).

No ano de 1991, a professora Ernesta Zamboni defendeu sua tese de doutorado sob o título “*Que história é essa? – Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*”. Trata-se de um estudo sobre os livros paradidáticos voltados para o ensino de História, publicados, principalmente, na década de 1980, tendo como público alvo o antigo Primeiro Grau, atualmente Ensino Fundamental.

Ao desenvolver sua tese, Zamboni apresenta o conceito de paradidáticos empregado pelos editores, o lugar ocupado por essas publicações no mercado editorial, a maneira como esses materiais se apresentam a título de inovação, faz uma análise de algumas coleções paradidáticas quanto ao conteúdo, a linguagem, as ilustrações, entre outros aspectos, mostrando uma grande preocupação com esses novos recursos colocados no mercado com a finalidade de complementar o livro didático, subsidiar o trabalho do docente e oferecer ao professor e aos alunos novas abordagens a respeito dos temas estudados, podendo, inclusive, propor novas temáticas (ZAMBONI: 1991, p. 01-02).

A denominação – paradidático, de acordo com Zamboni (1991, p. 11), surgiu em catálogos editoriais no final da década de 1970. Esta autora afirma que, “para os editores, são considerados paradidáticos as publicações que têm como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico” (*idem*), assim sendo, “a diferença que se observa entre o chamado livro didático e o paradidático é uma questão de forma e não de conteúdo” (*idem*).

Kazumi Munakata (1997) caracteriza os livros paradidáticos como livros que diferem de um livro didático na estrutura de apresentação do conteúdo, mas são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando (MUNAKATA: 1997, p. 103).

Gatti Júnior (2004) ratifica o exposto por Zamboni (1991) e Munakata (1997) apontando que, “em finais da década de 1970, os chamados paradidáticos eram pequenos livros, com temas único, empregados como auxílio do processo de ensino, para além do livro didático” (GATTI JÚNIOR: 2004, p. 167).

Observando as citações acima, poderíamos compreender o surgimento dos livros paradidáticos apenas em seu aspecto pedagógico. Contudo, como demonstra Zamboni (1991, p. 04), “os paradidáticos não são tão inocentes, pois sua tessitura é montada com o objetivo de consumo imediato e massivo, semelhante a qualquer tipo de mercadoria vendável”. De acordo com a autora,

As frequentes crises econômicas por que vem atravessando o país, e com elas a instabilidade no mercado editorial, levaram os editores a publicarem obras dirigidas ao público infanto-juvenil, visando assegurar um futuro estável no mercado consumidor [...]. O filão de ouro para o comércio do livro desloca-se para a juventude. Os editores investem em livros didáticos, literatura infanto-juvenil e agora nos denominados paradidáticos, que começam a entrar fortemente no mercado desde a década de 1980 [...]. Tais publicações encontram espaço nas editoras, pois a venda de livros didáticos se faz maciçamente nos primeiros quatro meses do ano, quando tem início o ano letivo; nos demais meses, as editoras ficam praticamente ociosas, trabalhando em ritmo lento. Com o objetivo de aproveitar essa ociosidade, começaram a investir na produção de paradidáticos e novas séries de publicações surgiram, apresentando títulos variados (ZAMBONI: 1991, p. 11-12).

Nesse sentido, devemos procurar compreender o surgimento dos paradidáticos também dentro do contexto mercadológico, dessa forma, Zamboni (1991) afirma que a educação, no final do século XX, passou a abarcar também o setor privado e passou a ser concebida como um “investimento comercial”.

Ainda segundo a autora, a demanda cada vez mais crescente da ampliação da escolaridade fez com que o Estado não desse mais conta de atender a toda a sociedade, e a educação passou a ser considerada uma “mercadoria cultural de massa”. Nesse sentido, visando preencher esse espaço que só vinha se ampliando, Zamboni (1991) afirma que as editoras ligadas ao mercado educacional passaram a pensar em alternativas além dos livros didáticos e, a partir desse “flanco aberto”, investiram na produção dos paradidáticos, que, segundo a autora, se configuraram como o “novo filão lucrativo”.

Voltando-se para o aspecto pedagógico, Zamboni (1991) afirma que esses recursos passaram a ser considerados por muitos como a “panaceia de todos os problemas do ensino” (ZAMBONI: 1991, p. 47). No entanto, segundo a autora, muitos deles inovaram apenas no aspecto da linguagem e nas novas formas de apresentação estética, mas seu conteúdo continuava tradicional e os níveis de recortes temáticos também continuavam os mesmos daqueles materiais institucionalizados.

Após a análise, Zamboni (1991, p. 200) concluiu que a relação entre paradidático e inovação pedagógica não se concretizava na prática. Para que a utilização desses materiais pudesse ser realmente significativa, segundo Zamboni, eles deveriam ser agregados a uma abordagem consciente por parte do professor.

Os livros paradidáticos vêm ganhando espaço dentro do sistema educacional brasileiro, mas nada que se compare à influência que o livro didático manifesta. Segundo Gatti Júnior (2004, p. 195), desde a década de 1990 a centralidade que o livro didático tem ganhado no interior das práticas escolares brasileiras é impressionante, de fato, boa parte dos professores estão se tornando dependentes destes materiais, acrescentando que

Evidentemente que as dificuldades enfrentadas pelos docentes brasileiros à época (década de 1990), permanecem até os dias atuais, a saber: baixos salários; falta de condições adequadas para estudar e preparar as aulas; formação inicial deficiente; ausência de formação continuada; sobrecarga de trabalho, com muitas aulas semanais e pilhas de trabalhos e provas para corrigir, etc. (GATTI JÚNIOR: 2004, p. 195).

Ao dissertar sobre os livros didáticos de História, a professora Selva Guimarães (2012, p. 91), inicia seus argumentos colocando que eles, de modo geral, “constituem a principal fonte de estudo, o elemento predominante e, muitas vezes, determinante no processo de ensino e aprendizagem em História”. Décio Gatti Júnior reitera colocando que,

Pode-se afirmar que os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (APPLE apud GATTI JÚNIOR).

Ao fornecer estas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, rivalizaram, quando não, em certo sentido, substituíram os professores no decorrer desses anos, passaram a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também, [...] tornando-se organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem (GATTI JÚNIOR: 2004, p. 27).

Alain Choppin vai além colocando que, os livros didáticos são os materiais de maior difusão entre a população escolarizada ou escolarizável e, por conta disso, “são

considerados como os mais influentes e importantes na formação das mentalidades” (CHOPPIN: 2004, p. 557), acrescentando que esses materiais “constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica” (*Ibidem*, p. 560).

De acordo com Gatti Júnior, esta influência que o livro didático ganhou é fruto do processo de expansão da rede escolar brasileira, iniciada na década de 1960. Assim,

A necessidade de abrigar grandes contingentes de populacionais na escola, sem o devido investimento do Estado, acarretou uma situação quase trágica, em que à ausência de professores qualificados somaram-se ao ingresso de alunos sem condições financeiras e culturais satisfatória e a inadequação dos espaços escolares, sem bibliotecas etc. Nesta situação, o livro didático apareceu como o caminho que poderia assegurar a qualidade da Educação recebida por todos na escola (GATTI JÚNIOR: 2004, p. 17).

Apesar de ser este instrumento tão importante no sistema educacional brasileiro, professores e professoras pouco têm discutido sobre os processos que envolvem esse material desde a sua produção até a utilização em sala de aula. Este é um quadro que precisa mudar, haja vista que o livro didático, para uma grande parcela de dos profissionais da educação, elabora o *modus operandi* de atuação docente, como ressalta a professora Katia Abud, “o livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central de seu trabalho” (ABUD: 2007, p.115).

Em outras palavras, é do livro que professores e professoras organizam os planejamentos de aula no cotidiano escolar, elaboram suas estratégias didáticas, selecionam os conteúdos a serem trabalhados, constroem os exercícios de aprendizagem, preparam as atividades avaliativas, em suma, instituem sua forma de atuar profissionalmente. O livro didático também é o único livro a que uma larga parcela de estudantes no Brasil – e até de professores – tem acesso e manuseia.

Segundo Jörn Rüsen (2011, p.109), “todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história” além disso, “é o segundo gênero de leitura mais lido pelos leitores brasileiros, ficando atrás apenas da *Bíblia*” (GUIMARÃES: 2012, p. 92). Estabelecida sua inegável e imensurável influência dentro do processo de ensino e aprendizagem, o livro didático

tem sido investigado sob diversos ângulos em diversos países. O ângulo que, por agora, pretendemos discutir diz respeito ao fomento do ensino da História Local.

2.4 - A HISTÓRIA LOCAL DE LARANJAL DO JARI NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

No primeiro capítulo da sua dissertação de mestrado, Flávio Batista dos Santos discute sobre o Ensino da História Local na Educação Básica, iniciando sua argumentação pelo lugar que o Local ocupa na historiografia e no currículo brasileiro, nesse ínterim aponta as dificuldades que o ensino da história local enfrenta, mais especificamente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Santos afirma que,

Para as séries iniciais do ensino fundamental é comum se encontrar materiais e livros didáticos voltados para o ensino da história local, ainda que os conteúdos sejam apresentados de maneira generalizante. Mas para as séries finais e para o ensino médio, os recursos didáticos referentes ao ensino e aprendizado da história local são escassos, já que os livros são definidos a partir de uma avaliação nacional, as particularidades locais quase sempre ficam de fora, em segundo plano, isto acaba restringindo o trabalho do professor, reduzindo o local a ações esporádicas e particulares por parte dos professores, já que não contam com um material didáticos à disposição para utilizar em suas aulas (SANTOS, 2014, p. 26).

Já fora apresentado anteriormente outras maneiras de se trabalhar com a história local para além dos livros didáticos, como propuseram Horn e Germinari (2010, p.135), a partir de arquivos familiares, por exemplo. Assim sendo, “o livro didático é uma fonte útil desde que não seja considerado o lugar de *toda a História*” (GUIMARÃES, 2012, p. 106), ou seja, o livro didático é uma importante ferramenta, mas não é a única. Contudo, como aponta Maria Laura P. B. Franco, apesar de deixarem a desejar em muitos aspectos, os livros didáticos acabam sendo adotados porque o professor, obrigado a lecionar o dia todo em com um volume muito grande de provas para corrigir, não tem tempo para preparar seus próprios textos, aceitando a comodidade de contar com um material pronto para ser utilizado (FRANCO, 1982, p. 15).

Os livros didáticos, em vias de regra, são produzidos para o mercado nacional, Gatti Júnior (2004) mostra que isto é preocupante, inclusive para os próprios autores de livros didáticos, como o demonstrado nas palavras de alguns entrevistados ao pensarem sobre as diversidades regionais brasileiras: “quando fico sabendo que o

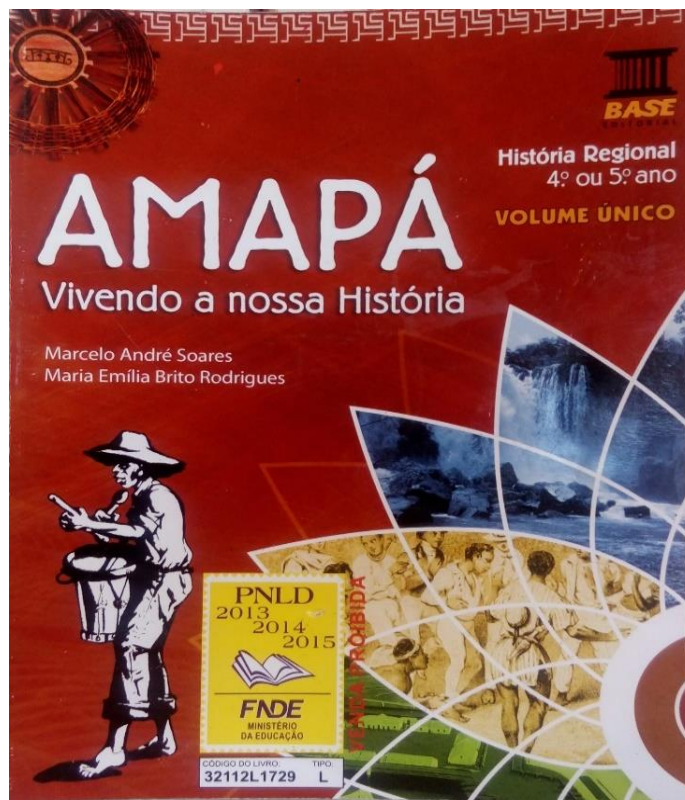
meu livro está sendo adotado no Amazonas, fico pensando se realmente seria o livro mais indicado para o Amazonas, porque eu não conheço a realidade do Amazonas” (FARIA; BERUTTI *Apud* GATTI JÚNIOR, 2004, p. 208). Gatti Júnior acrescenta:

Há dificuldades enormes, mas também alguns avanços em diversos Estados brasileiros, com o desdobramento da pesquisa regional, têm sido possíveis a produção de livros didáticos que abordam com propriedade as questões e especificidades locais [...] mas antes mesmo desta tendência em produção de livros regionalizados aparecer, estavam consolidados no mercado brasileiro os chamados livros paradidáticos que, para alguns editores, poderiam suprir essa carência por textos regionalizados (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 209).

São poucas as cidades brasileiras que contam com livros didáticos destinados ao ensino da História Local, os títulos sobre a história regional são encontrados com mais facilidade, como no caso do Amapá, com os livros sobre a história regional - *Amapá: vivendo nossa história* (2008 e 2011); e títulos paradidáticos como *História do Amapá: o passado é o espelho do presente* (2009 e 2011) que constituem os objetos de análise a partir de agora.

Ao se iniciar o ano de 2008, a Assembleia Legislativa do Estado do Amapá (ALAP) aprovou a lei nº 1.183 (referente ao projeto de lei nº 0115/2007), de autoria do deputado Manoel Mandi, autorizando o Poder Executivo a instituir no Ensino Fundamental e/ou Médio da rede pública estadual de ensino a disciplina de História do Amapá. O objetivo da criação da disciplina, segundo o texto da lei, consiste em formar cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do Estado, para isto, permanecendo na parte diversificada do currículo, o conteúdo poderia ser disposto em uma série determinada ou distribuído em várias séries.

Com o exposto na lei, verificou-se a necessidade de se desenvolver materiais didáticos para tornar mais viável a comunicação dos conteúdos aos alunos e o alcance dos objetivos propostos para a disciplina. Diante desta demanda, no mesmo ano foi publicado o livro didático intitulado *Amapá: vivendo nossa história* (2008), de autoria do professor de história Marcelo André Soares e da pedagoga Maria Emília Brito Rodrigues, este livro fora reeditado em 2011, adquirido pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do MEC – Ministério da Educação e distribuído para as escolas estaduais e municipais para serem utilizados nos anos letivos de 2013, 2014 e 2015, voltados ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.



Capa do livro didático Amapá: vivendo nossa história.

Fonte: revistacontemporaneidades.com.br

O livro *Amapá: vivendo nossa história* (SOARES; RODRIGUES: 2011) é composto por 128 páginas, dividido em sete unidades de estudo que abordam vários aspectos da história do Amapá como a presença indígena e africana, a organização amapaense na época da colonização brasileira, a criação do Território Federal do Amapá, o Amapá após se transformar em Estado e na atualidade, enfatizando aspectos políticos, econômico, sociais e culturais desse processo histórico. Dentro das unidades encontramos algumas narrativas sobre a história de alguns municípios amapaenses como Mazagão, Oiapoque, Serra do Navio, Santana, Laranjal do Jari, etc.

Ao abordar a formação do município de Laranjal do Jari, os autores ainda se referem a ele pelo antigo nome de “Beiradão”, e limitam suas argumentações a três parágrafos, colocando a constituição da vila como um problema social causado pela implantação do Projeto Jari, enfatizando as condições precárias em que a vila foi criada, caracterizando-a como uma verdadeira “favela sobre o rio”.

Quanto ao aspecto social, o maior problema provocado pelo Projeto Jari foi a ocupação desordenada da região por migrantes de todas as partes do país, principalmente do Norte e Nordeste, que foram para lá

em busca de emprego. Como grande parte desses migrantes não conseguiu o tão sonhado emprego, o resultado foi a formação de um enorme aglomerado de casebres conhecido como Beiradão, às margens do rio Jari em condições precárias.

O contraste que existe no local é muito evidente: numa margem do rio Jari estão as palafitas do Beiradão e na outra margem as casas pré-fabricadas feitas para funcionários do Projeto Jari.

Além das condições miseráveis, o desemprego na região provocou, também, outros sérios problemas como os altos índices de violência, a prostituição e inúmeras doenças provocadas pelas precárias condições de saneamento básico, tornando a região uma verdadeira “favela sobre o rio”. (SOARES; RODRIGUES, 2011, p.76-77).

Esta narrativa, contida na quinta unidade do livro em questão, precisamente no subtema – *O Projeto Jari: riqueza e miséria no Amapá*, é corroborada por outras pois, Laranjal do Jari é retratado em inúmeras outras fontes como uma enorme favela fluvial, surgida como consequência social de um empreendimento empresarial implantado na região ao final da década de 1960. Em um livro paradigmático intitulado *História do Amapá: o passado é o espelho do presente*, de autoria de Paulo Dias Moraes, publicado no ano de 2009 e reeditado em 2011, a história do mencionado município é retratada da seguinte forma:

O Projeto Jari [...] por se tratar de um projeto grandioso, necessitava de bastante mão-de-obra. Muitos trabalhadores se dirigiram para lá visando melhores condições de vida. Uma grande parte dos trabalhadores eram contratados temporariamente por empreiteiras que não asseguravam os direitos trabalhistas, quando eram dispensados pela companhia. Estes não dispunham de recursos para moradia e nem para retornarem aos seus locais de origem.

Por isso, a maioria foi obrigada a viver às margens do Rio Jari e Vitória do Jari, em palafitas sem as mínimas condições de higiene. Isso fez com que surgissem áreas como: ‘Beiradão e Beiradinho’ que se tornaram as maiores favelas fluviais do mundo, sendo uma das mais pobres e violentas da população brasileira. A prostituição chegou a índice alarmante e, para completar essas áreas passaram pelo esquecimento do governo por muito tempo (MORAIS, 2011, p. 94 e 95).

Podemos notar que tanto a produção didática como a paradigmática acima citadas apresentam narrativas semelhantes ao se referirem ao surgimento do município de Laranjal do Jari. Ambas são permeadas de estereótipos que perduram no senso comum desde finais da década de 1970.

O conceito de estereótipo é entendido a partir da ideia defendida por Maria Aparecida Baccega, que se refere a “generalizações que as pessoas fazem a partir de imagens preconcebidas, um reflexo ou refração da realidade que traz em si juízo

de valor e preconceitos”. A conceituação de estereótipo proposta pela autora evidencia o seu significado como pré-juízo, na maioria das vezes absorvido como senso comum e transmitido de geração a geração (BACCEGA, 1998, p. 7-14).

Este conceito é corroborado pelo historiador britânico Peter Burke na obra *Testemunha Ocular: História e Imagem* (2004). A obra propõe um incentivo às possibilidades de uso de gravuras, pinturas e fotografias como fontes documentais da pesquisa histórico-cultural, com isso dedica um capítulo para problematizar as visões estereotipadas do “Outro” registradas através das imagens. Trata-se do sétimo capítulo da obra - *Estereótipos do Outro* – em que o autor analisa a ligação entre as imagens mentais e visuais que pré-concebemos, salientando que:

Quando ocorrem encontros entre culturas, é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada. A palavra “estereotipo” (originalmente uma placa da qual a imagem podia ser impressa), como a palavra clichê (originalmente o termo francês para a mesma placa) é um sinal claro da ligação entre imagens visuais e mentais. O estereótipo pode não ser completamente falso, mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros. O estereótipo pode ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento [...] (BURKE, 2004, p. 155-156).

Esta afirmação de Burke se faz presente na narrativa apresentada sobre o município de Laranjal do Jari no livro didático *Amapá: vivendo nossa história*, pois trata-se de uma argumentação verídica, mas que não dá conta da construção histórica do município (deixa de lado fatos, sujeitos, características políticas, sociais, culturais e econômicas) e dão importância aos aspectos negativos.

Segundo Burke, “infelizmente a maioria dos estereótipos de outros – judeus vistos por não-judeus, muçulmanos por cristãos, negros por brancos, camponeses por pessoas da cidade, [...] etc._ era ou é hostil, desdenhosa ou, no mínimo, condescendente” (BURKE, 2004, p. 157), no caso do município de Laranjal do Jari, percebido em contraste com o distrito de Monte Dourado, a narrativa apresenta características deste desdém, principalmente no discurso da primeira edição do livro, do ano de 2008, em que um texto complementar evidencia os aspectos mais violentos da oposição entre os dois locais em questão:

Em Monte Dourado, vive-se o “primeiro mundo”, em casas com grama aparada, quadra de esportes, loja de cosméticos, escola de informática e escritório de companhia aérea. No Beiradão, onde moram quatro, em cada cinco habitantes do Laranjal, estampa-se o retrato do “terceiro mundo” nas dezenas de palafitas cercadas por

antenas parabólicas e erguidas sobre um tapete de água fétida onde os moradores despejam seu esgoto e as crianças se refestelam. Quando a noite cai, os bares e boates patrocinam uma guerra de decibéis, luz colorida e muita cachaça. [...] (Revista Isto É, 13 de julho de 2002 *apud* RODRIGUES; SOARES, 2008, p. 77).

A professora Kátia Maria Abud (1984), alerta para o cuidado com as narrativas estereotipadas que os livros didáticos destinados ao ensino de História podem conter, pois “o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História do Brasil” (ABUD, 1984, p. 81).

Franco (1982) afirma que os conteúdos transmitem valores, crenças e as visões de mundo dos autores que o produzem, e isto é absorvido pelo aluno, daí a importância em considerar que os livros didáticos podem funcionar como instrumentos de reprodução ideológica (FRANCO, 1982, p. 17-18). Assim sendo, as narrativas apresentadas pelos livros didáticos sempre devem ser problematizadas, pois, de acordo com Guimarães, a difusão de determinada narrativa histórica “pode tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas determinadas visões e explicações históricas” (GUIMARÃES, 2012, p. 97).

Contudo, mesmo que a narrativa presente nos livros didáticos e paradidáticos aqui estudados apresentem a história do município de Laranjal do Jari ressaltando suas características pejorativas, é possível que o (a) professor (a) os utilize como base para excelentes aulas.

Como já foi dito, concordamos com o que aponta a professora Selva Guimarães,

O livro didático é uma fonte útil para toda a cultura escolar, desde que não seja considerado o lugar de toda história. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem histórica (GUIMARÃES, 2012, p. 106).

O fato é que todo livro didático (e/ou paradidático), precisa ser visto como um instrumento a mais dentro do processo de ensino e aprendizagem. Em sala de aula, como qualquer outra fonte, os livros precisam ser ampliados, complementados, criticados e revistos. Para que isso aconteça, assevera Guimarães, “o professor deve ter uma posição crítica, nunca de submissão em relação ao livro de História que, como

todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos” (GUIMARÃES, 2012, p. 107).

Desta feita, ao se utilizar do livro didático *Amapá: vivendo nossa história* (SOARES; RODRIGUES: 2008) e o paradidático *História do Amapá: o passado é o espelho do presente* (MORAIS: 2009), para trabalhar o ensino da história local do município de Laranjal do Jari, o (a) professor (a) deve considerar: outras fontes sobre a narrativa apresentada; a origem do estereótipo de “*maior favela fluvial do mundo*”; o contexto em que a vila do Beiradão surgiu, como surgiu, como se desenvolveu, como se transformou no terceiro maior município do Estado do Amapá; entre outros fatores. Para isso, o (a) professor (a) precisa contextualizar a temática e fomentar a pesquisa histórica dos alunos em jornais, revistas, fotografias, arquivos familiares, fontes orais, etc.

As narrativas apresentadas pelos livros acima citados precisam ser problematizadas e criticadas pelos alunos que, quando em contato com outras fontes de conhecimento sobre o assunto, podem construir suas próprias opiniões. A respeito disto, Guimarães acrescenta que,

O processo de renovação nos livros didáticos e a ampliação do mercado de paradidáticos nos levam a concluir que as empresas editoriais tornaram-se, nas últimas duas décadas, agentes poderosos na definição sobre o que ensinar em História e como ensiná-las na escola fundamental. O ensino de História é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores desta disciplina o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e a consolidação da democracia entre nós [...]. Nem tudo é o livro didático: o ensino se dá por múltiplos caminhos; [...] O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única (GUIMARÃES, 2012, p. 107).

Quando problematizados e trabalhados em conjunto com outras fontes do conhecimento histórico, os livros citados neste escrito podem estimular a formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Para isso, destacamos o papel do professor em sala de aula, para que, de fato, o ensino de História fomente a formação de sujeitos livres, cidadãos capazes de refletir sobre o mundo no qual vivem e o mundo no qual querem viver.

Apesar de ressaltarmos que o livro didático não pode ser considerado “o lugar de toda a história”, a única ferramenta capaz de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, nós chegamos à conclusão que os livros didáticos são objetos

importantes dentro da cultura escolar, dada sua significância para o trabalho do professor, pois é do livro que professores e professoras organizam seus planejamentos de aula no cotidiano, elaboram situações didáticas, selecionam os conteúdos a serem trabalhados, constroem os exercícios de aprendizagem, preparam as atividades avaliativas, em suma, instituem sua forma de atuar profissionalmente.

O livro didático também é o único livro a que uma larga parcela de estudantes no Brasil – e até de professores – tem acesso e manuseia, desta feita precisa ser um material que cumpra determinados requisitos e alcance determinados objetivos.

Ficou claro que, dada a complexidade da tarefa de construir um livro didático, é uma ilusão requerer um livro didático ideal, porém, podemos aspirar um livro didático exemplar, que cumpra os requisitos necessários e alcance os objetivos propostos, sendo um material de qualidade que seja um bom exemplo a ser seguido.

Já que o livro didático é considerado “a ferramenta mais importante dentro do ensino de história” (RÜSEN, 2011, p.109), e que os paradidáticos estão ganhando cada vez mais espaço dentro do nosso sistema educacional, muitas vezes suprimindo a carência por textos regionalizados (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 209), precisamos pensar na escrita de uma história local que fomente cada vez mais os professores a trabalhar com o ensino desta temática, tendo como auxílio um bom material didático. Este é o tema central do nosso terceiro capítulo, a proposta de um guia para a escrita de um livro didático de história local.

3. SUGESTÕES PARA A ESCRITA DE UM LIVRO DIDÁTICO SOBRE A HISTÓRIA LOCAL DE LARANJAL DO JARI

Chegamos ao nosso capítulo final, cujo principal intuito consiste em apresentar um conjunto de sugestões para se escrever a história local do município de Laranjal do Jari, através de um livro didático que sirva como suporte ao trabalho docente, e aos demais estudiosos como uma fonte diversificada sobre a história da formação e desenvolvimento desta que já se tornou a 3ª maior cidade do Estado do Amapá, outrora conhecida como “Beiradão”, estereotipada por meios de comunicação como “a maior favela fluvial do mundo”.

Esse conjunto de sugestões pretende contribuir para que os profissionais de História e/ou da Educação, possam pensar a construção e o desenvolvimento de um livro didático utilizando como temática não apenas a história local de Laranjal do Jari, mas também a história local de inúmeros outros municípios que carecem de um material desta natureza.

Quando pensamos em um livro didático exemplar, almejamos um livro que possibilite nossos alunos o aprendizado de conceitos, procedimentos e atitudes. A partir desta premissa, através de um livro didático que tenha como tema central a história local de Laranjal do Jari, o aluno poderá:

- Conhecer a trajetória histórica do município de Laranjal do Jari;
- Compreender a formação e o desenvolvimento da vila do Beiradão para além das imagens estereotipadas que vários veículos de comunicação difundem;
- Estudar os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da vila do Beiradão e do atual município de Laranjal do Jari;
- Observar as transformações e permanências ao longo da história local;
- Conhecer o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- Identificar semelhanças e diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- Aprofundar as noções sobre o ofício do historiador, dominando conceitos como fontes, tempo, espaço, sujeitos históricos, etc.;
- Contextualizar fontes históricas de diversas naturezas (mapas, fontes orais, artigos de periódicos, músicas, fotografias, etc.);
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros, etc.;
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas possíveis soluções;
- Observar-se enquanto agente histórico;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a desenvolvimento de uma política ambiental;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, religião, costumes, etc., contextualizando seus deslocamentos.
- Reconhecer que o acontecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade considerando critérios éticos;

Enfim, são vários os conceitos, procedimentos e atitudes a serem desenvolvidos com os alunos através de um bom livro didático. Mas o que um livro didático precisa conter ou não conter para ser considerado bom?

A escrita deste terceiro capítulo encontra-se dividida em duas partes, a primeira se ocupa em refletir sobre esta questão acima levantada; já a segunda apresenta nossas sugestões e orientações para pensar a construção de um livro didático que fomenta o ensino da história local, em especial, do município de Laranjal do Jari.

3.1 – REFLEXÕES PARA A ESCRITA DE UM LIVRO DIDÁTICO

Circe Bittencourt afirma que os livros didáticos são os instrumentos de trabalho mais utilizados por professores e alunos, objeto integrante da tradição escolar, faz parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Dada sua significância, tem sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais, sendo avaliado segundo critérios bem específicos ao longo da História da Educação, com destaque aos livros didáticos de História, que muitas vezes foram considerados os culpados pelas mazelas do ensino desta disciplina (BITTENCOURT, 2011, p. 299-300). Esta autora esclarece que,

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado (BITTENCOURT, 2011, p. 300-301).

Concordamos com as palavras de Bittencourt, dada a sua complexidade e às múltiplas funções que assume, é ilusão almejar um livro didático ideal, contudo, podemos vislumbrar um livro didático exemplar que, dentro de seus limites e nas mãos de um professor, seja capaz de proporcionar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno da melhor maneira possível. Propor diretrizes para a escrita deste livro didático exemplar constitui nosso principal intuito a partir de agora.

Na década de 1990 foram definidos os critérios para avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo Ministério da Educação para serem distribuídos nas escolas. A partir de então, passou a haver a avaliação pedagógica dos livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático, especialmente a partir de 1996, com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Esse procedimento foi ampliado, aperfeiçoado, e é aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

De acordo com o Guia do Livro Didático do Ministério da Educação, ao se analisar e avaliar um livro didático, deve-se considerar: a forma como o texto didático é apresentado; se incorpora pelo menos parte da renovação historiográfica; se a linguagem é adequada à faixa etária ao qual se destina, se os conceitos e informações

básicas estão corretos, atualizados; se há coerência metodológica ou pedagógica para sua utilização em sala de aula, visando o desenvolvimento cognitivo do aluno, contribuindo para a construção da cidadania. Desta feita, o texto não pode, de forma alguma, expressar preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade, ou qualquer outra forma de preconceito, também é necessário estar atento às ilustrações, aos estereótipos, etc.

Quando analisamos a construção de um livro didático, de acordo com Bittencourt (2011, p. 311), três aspectos básicos devem ser levados em consideração: a sua forma, o seu conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico.

A análise da forma, de acordo com Bittencourt (2011, p. 312), inclui uma visão geral da apresentação gráfica do conjunto da obra, de como estão divididos os tópicos, como a página apresenta as informações, se possui boxes, negritos e/ou itálicos, ilustrações, glossários, enfim, analisa-se como esta apresentação pode dificultar ou facilitar o trabalho com os alunos. Por tanto, quando pensamos a construção de um livro didático faz-se necessário dar atenção à forma como o seu conteúdo vai ser apresentado ao leitor.

Para analisar os conteúdos históricos que se tornam escolares por meio dos livros didáticos, a autora afirma que é importante observar a escrita do texto, se é simples, mas sem simplificar, se a bibliografia é atualizada, se as informações e os conceitos são precisos, para que o texto não se torne uma verdade histórica absoluta, perpetuando narrativas incongruentes (*Idem*, p. 314).

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que produz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos [...]. O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências [...]. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por vezes serão repetidas pelo professor e pelo aluno (*Ibidem*, p. 313-314).

Assim sendo, para se transformar os conteúdos históricos em escolares por meio de um livro didático exige, entre outras coisas, habilidade na escrita, no domínio dos conceitos, numa boa revisão bibliográfica.

E, por último, mas não menos importante, quanto à análise dos conteúdos pedagógicos, o que deve ser observado, de acordo com Bittencourt (2011, p. 314-315), é a articulação entre a informação e a aprendizagem, ou seja, além da capacidade de transmitir o conhecimento histórico, preocupa-se com a forma como este conhecimento é apreendido, para isto observa-se a seleção de atividades propostas, de modo que fomente no aluno o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Não adianta um livro didático apresentar qualidade na sua forma, sistematizar os conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica transformando-os em conteúdos escolares, se os conteúdos pedagógicos forem incoerentes.

A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação do decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (*Ibidem*, p 315).

Corroborando o que aponta a professora Circe Bittencourt quanto ao que deve ser considerado ao analisar produções didáticas, bem como paradidáticas, o historiador Holien Gonçalves Bezerra (1999, p. 196), alerta que as análises e avaliações propostas para as produções didáticas e paradidáticas devem contribuir para que tais produções, especialmente da área de História, consigam atingir o patamar de excelência compatível com a responsabilidade que lhes cabe.

E que responsabilidade seria esta?

Inspirando-se nas ideias de Joaquin Prats (2006), a professora Flávia Eloísa Caimi, no artigo “*O que precisa saber um professor de História?*”, apresenta uma série de argumentos que justificam a presença da História –Conhecimento nos currículos escolares, afirmando que a História, é uma disciplina escolar de grande potencialidade formativa, sendo cada vez mais necessária para formar pessoas com critério (CAIMI, 2015, p. 108).

A potencialidade formativa da disciplina História pode: a) facilitar a compreensão do presente; b) preparar os alunos para a vida adulta; c) despertar o interesse pelo passado; d) potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e

culturas do mundo atual; e) contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio do estudo disciplinado; f) introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores; g) por fim, enriquecer outras áreas do currículo (CAIMI, 2015, p. 108-109).

A autora explica que o conhecimento histórico facilita a compreensão do presente, uma vez que tudo no presente pode ser melhor compreendido pelo estudo do passado. O estudo da História desperta o interesse pelo passado, mas devemos ressaltar que História e passado não são conceitos sinônimos.

De acordo com a autora, estudando a História os alunos podem preparar-se melhor para a vida adulta na medida em que este conhecimento oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, reconhecer a importância dos acontecimentos cotidianos, operar criticamente as informações de modo a desenvolver consciência cidadã plena.

Quando destaca que o ensino de História pode potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, a autora salienta que pela consciência das origens distintas e diversas, os jovens podem compartilhar valores, costumes, ideias etc., e também valorizar as diferenças com atitudes de respeito e tolerância.

O estudo do conhecimento histórico também pode contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio do estudo disciplinado, na medida em que se operaria, na história escolar, com a investigação rigorosa e sistemática das experiências humanas pretéritas, num exercício intelectual que fomenta a formulação de opiniões e análises racionais sobre tais experiências. Bem como introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores que estimula as capacidades de análise, argumentação, comparação, inferência, formulação de hipóteses, dentre outras.

A presença do conhecimento histórico enquanto disciplina nos currículos escolares pode ser justificada de diversas maneiras, contudo, pode se transformar num conhecimento vazio, sem importância alguma na vida dos alunos, dependendo da postura metodológica do professor. Segundo Caimi, devemos considerar algumas tarefas primordiais ao professor de História para promover a aprendizagem dos estudantes, a saber:

[...] reconhecer as representações e concepções prévias dos alunos que obstaculizam e/ou potencializam as possibilidades de aprender; assumir posição de professor-investigador da própria prática; auxiliar os jovens a compreender que os acontecimentos do passado são interpretados, invariavelmente, no contexto de uma complexa rede de relações causais e motivacionais; contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, de modo que se apropriem de esquemas mentais de ordenamento temporal que lhes permita operar com relações de causa-efeito, multicausalidade, mudanças e continuidades, dentre outros; [...] adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados; [...] colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente; compreender a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador (CAIMI, 2015, p. 108-109).

Como podemos constatar, são várias as justificativas para a presença da História no currículo escolar da educação básica, inúmeros os benefícios que o conhecimento histórico leva para a formação dos alunos, contudo, para que esses benefícios sejam concretizados, a postura metodológica assumida pelo professor é de fundamental importância.

Dito isto, a escrita de um livro didático exemplar, precisa incentivar no professor a necessidade de se atualizar, pesquisar, problematizar o ensino de História, refletir sobre suas práticas pedagógicas, os objetivos, as metodologias empregadas. Um livro didático precisa viabilizar um processo de ensino e aprendizagem cada vez melhor e mais exitoso.

“O professor é aquele que sabe antes que os alunos e pode traçar os itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem” (CAIMI, 2015, p. 113), daí a necessidade de pensarmos e repensarmos constantemente nossa prática docente para encontrar a melhor maneira de ajudar nossos alunos a construir conhecimento compreendendo conceitos, dominando procedimentos e desenvolvendo atitudes, o livro didático é apenas mais um meio para atingir este fim.

3.2 – PROPOSTAS PARA A ESCRITA DE UM LIVRO DIDÁTICO SOBRE A HISTÓRIA LOCAL DE LARANJAL DO JARI

Antes de começar o processo de ensino e aprendizagem tendo como um dos suportes o livro didático, uma etapa inicial deveria ser considerada, o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática que vai ser estudada, a exemplo, a história local de Laranjal do Jari. Este levantamento pode ocorrer no momento inicial da aula, de maneira informal, mas pode assumir um caráter mais sistemático, como, por exemplo, a partir de uma atividade escrita.

Conhecendo as ideias prévias dos alunos sobre o tema e os conceitos a serem estudados, o professor precisa propiciar o desenvolvimento da instrumentalização de interpretação de fontes, em tarefas ao longo das aulas. Os alunos podem e devem trabalhar com um conjunto de fontes variadas sobre o mesmo assunto, de modo que possam aprender a interpretá-las e contextualizar.

Deste modo, sugerimos que, ao se iniciar a escrita do livro didático, na sua introdução, os professores sejam estimulados a levantar as ideias iniciais dos alunos a respeito do estudo e ensino de História, especialmente levantar as informações que os alunos já possuem a respeito da história local do município de Laranjal do Jari, através de questões voltadas para identificar a origem dos alunos e de suas famílias, há quanto tempo residem em Laranjal do Jari?, o que conhecem sobre a história do município, as origens, o desenvolvimento, as características, a atualidade, o que gostam e o que não gostam nesta cidade? etc.

Para este levantamento, ainda não se faz necessário uso de um texto base, o ideal é que as aulas sejam expositivas e dialogadas, de modo que os alunos possam apresentar, oralmente ou por escrito, suas noções sobre História, o ofício do historiador, Registros/fontes históricas, Sujeitos Históricos, Tempo, Memória, Patrimônio, História Local, etc.

As autoras Schmidt e Cainelli justificam o levantamento das ideias prévias, ou tácitas, dos alunos alegando que tais ideias são importantes para o ensino de História porque

[...] elas podem ser consideradas os marcos assimiladores a partir dos quais eles conferem significado aos conteúdos e realizam os três princípios da aprendizagem histórica: a experiência, a interpretação e a orientação.

A exploração e a análise das ideias tácitas deles sobre o conhecimento histórico a ser aprendido são o primeiro momento da aula de história

e podem ser feitas por vários meios, como: questionários; situações-problema; entrevistas; chuva de ideias.

Após serem detectadas as ideias tácitas dos alunos, é importante planejar a intervenção pedagógica a ser realizada, trabalhando a problematização destas ideias [...] deve ser ressaltada a importância do trabalho com a metacognição, o qual consiste, fundamentalmente, no processo de autorreflexão dos alunos acerca da relação que estabeleceu com os conteúdos específicos de cada unidade ou capítulo. O objetivo da metacognição é que o aluno seja capaz de identificar o que aprendeu, comparando com o que já sabia, informando o que considerou mais significativo na aprendizagem [...] (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.186).

A autora Isabel Barca (2004, p. 137) afirma que é possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas. Dentre as temáticas mais significativas para os alunos em sala de aula encontra-se a História Local. Por isto, o nosso planejamento utiliza-se do ensino da história local de Laranjal do Jari como um meio para que os alunos possam construir conceitos, aprender procedimentos e desenvolver atitudes.

Conhecendo as ideias prévias dos alunos a respeito das temáticas acima citadas, as atividades com o livro didático podem ser potencializadas e melhor direcionadas. Tendo o aluno como um agente de seu próprio conhecimento, um sujeito pensante, com ideias próprias que precisam ser levadas em consideração, e olhando para o professor como um investigador social, preocupado em elaborar atividades problematizadoras que vão ajudar seus alunos a construir e organizar seus conhecimentos, temos o surgimento de um outro modelo pedagógico, que Barca nomeia como aula-oficina. Segundo a autora, para seguir este modelo o professor precisa,

Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta.

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.

Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.

Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.

Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da (s) aula (s) (BARCA: 2004, p. 135).

O modelo metodológico denominado por Barca como aula-oficina fundamenta-se nos princípios da Educação Histórica, segundo qual os focos de investigação são: “princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, com o pressuposto que a intervenção do professor na qualidade da aprendizagem requer um conhecimento prévio das ideias históricas dos alunos” (BARCA, 2005, p. 15). Acrescentando que a “Educação histórica propõe um estudo com a aprendizagem e o ensino de história com objetivo de entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico” (LEE, 2001).

De acordo com Márcia Ramos e Marlene Cainelli (2015, p. 14), desde os anos 1970, a Educação Histórica tem-se desenvolvido em vários países, como na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e Espanha vêm se destacando neste campo investigativo, e agora, na última década, também o Brasil. As autoras ainda apontam que várias pesquisas se concentram em investigar processos de aprendizagem em Educação Histórica, muitas procurando responder como acontece o processo de produção de narrativas históricas pelos alunos, através das aulas de história e dos usos de livros didáticos. Esta também é uma questão que norteará a nossa proposta de trabalho, através deste pretendo livro.

Os livros didáticos de história regional/local, em geral, especialmente por conta das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, são direcionados para crianças do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental I, como é o caso do livro de história regional *Amapá: vivendo nossa história* (SOARES; RODRIGUES, 2011), contudo, por ser o único material didático distribuído nas redes de ensino estadual e mesmo municipal de Laranjal do Jari, acaba por ser utilizado em todas as outras séries que se discuta temas relacionados à história regional/local.

Assim sendo, ao pensar na elaboração de um livro didático sobre a história local de Laranjal do Jari, não restringimos sua utilização a uma determinada série. O mais importante é que, em qualquer série que seja utilizado, o livro precisa ser construído em uma linguagem apropriada. Esta é uma preocupação evidente, nas palavras de Bittencourt:

A escrita de um texto didático requer cuidados por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia não pode ser complexa, mas requer

precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar. O número de páginas, a extensão das frases, a quantidade de conceitos a ser introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade deste tipo de produção textual (BITTENCOURT, 2011, p. 314).

Tendo em vista que todo livro didático precisa ser escrito em uma linguagem apropriada, passamos às nossas propostas para a escrita de um livro didático sobre a história local de Laranjal do Jari. Para melhor compreensão, dividimos a construção de nosso conjunto de sugestões em unidades que serão apresentadas a partir de agora.

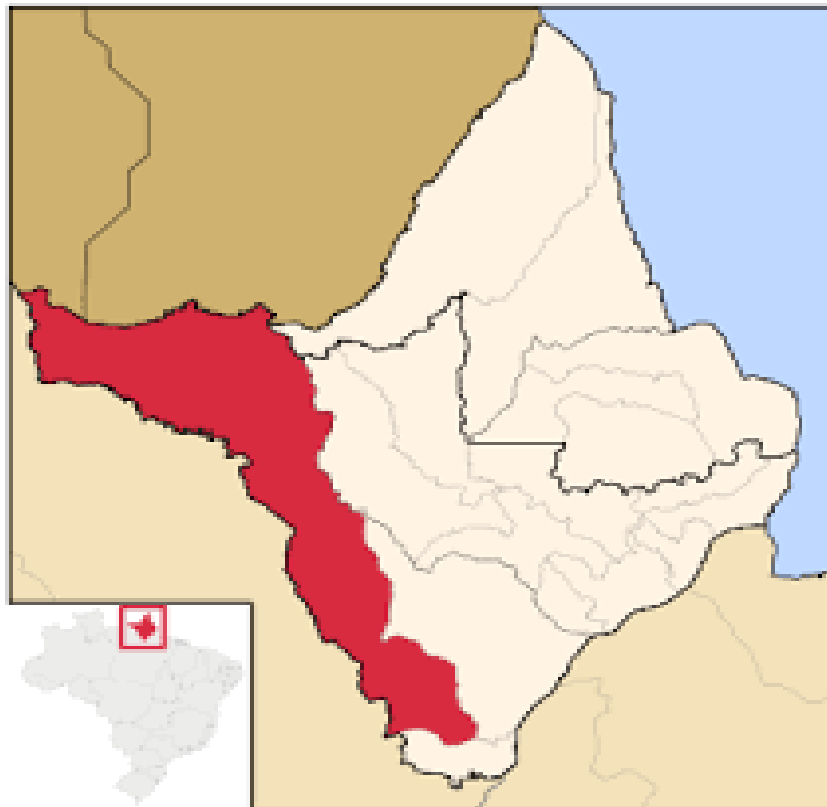
3.2.1 – UNIDADE 01: LARANJAL DE ONDE?

Um livro didático sobre a história local de Laranjal do Jari poderia iniciar-se com uma apresentação do local do qual falamos, com uma unidade intitulada, provisoriamente, como – *Laranjal de onde?* Poderia discutir as origens do nome Laranjal e os significados de Jari, acrescido de uma apresentação geográfica do lugar: a localização do município do mapa Mundi, no mapa do Brasil, no mapa do Amapá, seus limites geográficos, o mapa do município com destaque para sua sede, a localização do rio Jari, sua extensão, informar como chegar à Laranjal do Jari através do rio Jari ou da BR 156 que liga o município à capital do estado do Amapá, Macapá, ou através de outros caminhos, enfim, trabalhar com os alunos a leitura de mapas, como se localizar no espaço, os caminhos que levam à Laranjal, como encontra-se dividido o seu território, etc.

Estes mapas podem ser facilmente encontrados através da internet ou da Secretaria de Obras e Infraestrutura do Município de Laranjal do Jari, como o que temos a seguir:



Localização do Estado do Amapá em relação ao mapa do Brasil
Fonte: cidade-brasil.com.br



Localização do município de Laranjal do Jari em relação ao Estado do Amapá
Fontes: pt.wikipedia.org



As fronteiras de Laranjal do Jari em através do mapa político do Estado do Amapá
Fonte: mapsofworld.com

Em uma discussão recente sobre o Uso de Mapas no ensino de história, a historiadora Carolina Teixeira Pina, afirma que, em grande medida, a bibliografia de ensino de história não discute o mapa como recurso didático, ainda que esse material esteja presente em grande parte dos livros didáticos; de tal modo que o uso do mapa acaba por ilustrar uma conjuntura espacial do tema discutido. No entanto, deve-se ressaltar que por trás do mapa há também uma conjuntura temporal que permeia uma dinâmica social, política e econômica, escolar fundamentais para a construção do saber histórico (PINA, 2017, p. 02).

Pina segue sua argumentação afirmando que,

Durante o contato com outros professores, percebeu-se que a ideia predominante entre esses acerca do mapa é de algo que necessita de um conhecimento técnico - escala, orientação, localização, etc. - atrelado à disciplina de geografia. Mas, afinal, o historiador domina as técnicas do cinema, da pintura ou da métrica? De modo geral não, contudo, delas se apropria em seu processo de ensino-aprendizagem. Diante de tal panorama, o ponto de partida do professor para trabalhar com mapas pode se dar pela percepção espacial do aluno e, em seguida, pela busca para entender o significado do mapa para os alunos (Ibidem, p. 03-04).

Concordamos com os argumentos desta autora, ressaltando que o esforço em legitimar o uso dos mapas não tem como intento transformar os alunos em “pequenos cartógrafos”, mas sim ensejar que o ensino de história problematize esta fonte como outra qualquer outra fonte para o ensino da história. Devemos ter em mente que nenhum mapa é neutro e muito menos está fechado em si mesmo, trata-se de uma construção da percepção humana, com isso, um mapa pode legitimar, segregar, incluir e silenciar (*Ibidem*, p 04). Devemos ser cuidadosos na contextualização destas fontes em um livro didático.

Dito isto, os objetivos desta unidade consistem em: conhecer o lugar denominado Laranjal do Jari, seu nome, sua localização, seus limites geográficos; Reconhecer que o acontecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; aprender a ler e a se localizar através do uso de mapas; contextualizar os mapas enquanto fontes históricas; assim sendo, as atividades ao final desta unidade poderiam averiguar se tais objetivos foram alcançados, através da confecção de desenhos e mapas, por exemplo, produzidos pelos alunos a respeito do conteúdo apresentado.

3.2.2 – UNIDADE 02: HISTÓRIA ANTIGA DO JARI

Devidamente apresentado o município, para a segunda unidade poderia se abordar sua composição histórica, sob o título provisório de – *História Antiga do Jari*. Iniciaria-se pela discussão sobre os povos indígenas que viviam na região antes da formação dos primeiros povoados. Entre os povos indígenas que habitavam a região do Vale do Jari estão os Aparaís e os Wajãpis. Aproveitando-se da exposição dos mapas da primeira unidade, pode-se observar os locais habitados por tais grupo indígenas.

Caberia aqui uma discussão sobre os modos de vida destes indígenas, suas formas de organização, de relação com a natureza, aspectos culturais, sociais, etc. Igualmente salutar é a discussão sobre como estes grupos indígenas foram deixando a região; houve encontro entre estes grupos indígenas e os ditos “homens brancos”? Onde estes grupos se localizam atualmente? Ressalta-se, ao findar esta unidade, as heranças que os povos deixaram para a comunidade laranjalense.

Lins, entre as páginas 62 a 76 do livro *Jari: 70 anos de história* (2001), apresenta ao leitor um fato muito curioso e relevante, do qual poucas pessoas dentro e fora de Laranjal do Jari têm conhecimento, a *Expedição Alemã*. De acordo com Lins,

A expedição alemã era de caráter científico e tinha o apoio do governo brasileiro. As pesquisas tiveram início no ano de 1935 e foram até 1937, quando o capataz da expedição, chamado de Joseph Greiner, morreu de uma febre repentina na filial de Santo Antônio da Cachoeira. Após a morte de Greiner a expedição encerrou suas pesquisas, indo para Belém, não se tendo sabido por causa do súbito falecimento ou por ter concluído o seu trabalho (LINS, 2001, p. 62).

Segundo Lins, esta expedição ocorrera durante a fase em que o coronel José Júlio administrava a Companhia de Comércio Jari LTDA. Sua abordagem traz registros fotográficos da expedição, tais fotografias registram o encontro dos membros da expedição com grupos Aparaiás que habitavam próximo à Cachoeira de Santo Antônio que, conforme afirmamos no nosso primeiro capítulo, trata-se do principal ponto turístico de Laranjal do Jari. A imagem mais emblemática é a da cruz destinada ao túmulo de Joseph Greiner que se encontra no centro do pequeno cemitério situado próximo às quedas d'água da Cachoeira de Santo Antônio.



Cruz que marca o local de sepultamento de Joseph Greiner, rodeado por indígenas da região do alto Jari. Fonte: <https://jornalqgn.com.br/noticia/a-expedicao-dos-nazistas-na-amazonia>

Além dessa imagem anterior, podemos destacar:



Embarcação utilizada pelo grupo alemão em expedição pelo rio Jari.
Fonte: tokdehistoria.com.br



O encontro dos expedicionários com grupos indígenas da região do Jari.
Fonte: jornalggg.com.br

Esta expedição alemã pelo Vale do Jari é um tema interessantíssimo de ser explorado, existem vários documentários a respeito na *internet*, no *Youtube*, alguns deles estão em alemão, outros em inglês, mas há disponibilidade de matérias a respeito em português, trazendo imagens registradas pelos expedicionários alemães.

Esses documentários podem ser indicados pelo livro didático que, previamente, pode trazer a sinopse e um roteiro de como trabalhar o documentário em sala de aula.

Ressalta-se que, como qualquer outro documento histórico, os documentários precisam ser problematizados, contextualizados para melhor análise. Concordamos com os historiadores Kátia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves, autores da obra *Ensino de História* (2013), segundo os quais

Em primeiro momento, a utilização de documentários no ensino de História pode parecer a forma ideal ou mais adequada pelo fato dessas produções apresentarem “registros reais dos acontecimentos”.

Entretanto, uma análise mais atenta dos processos de produção dos documentários nos leva a conclusão de que seus autores selecionam ângulos para a produção de imagens, as quais também são escolhidas, editadas e montadas, gerando, em conjunto com outros elementos, os filmes.

Isso significa, em última instância, que os documentários são, assim como os filmes ficcionais, incluindo os chamados “históricos”, construções subjetivas (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p. 166-167).

Desta feita, jamais deve-se considerar o documentário como um substituto de textos ou das aulas expositivas, ou como uma ilustração capaz de fornecer credibilidade à temática em estudo, a versão indubitável da verdade. Há de ser observado quem o produziu? Em qual período? Com quais recursos? Para que fins? Entre outros fatores. O importante é que os alunos aprendam a contextualizar e problematizar tais fontes.

Muito se especula a respeito desta expedição, à priori e oficialmente, tratava-se de uma expedição de cunho científico, mas outras fontes apontam que o verdadeiro intuito de governo alemão, sob o regime Nazista, era expandir os seus territórios dominando, por exemplo, as Guianas Holandesa, Inglesa e Francesa. Esta discussão precisa ser melhor investigada. O fato é que esta expedição contou com o auxílio de indígenas para sobreviver e encontrar o caminho correto na selva amazônica.

A partir desta expedição alemã outras temáticas podem ser brevemente explanadas, como o Nazismo na Alemanha; a vida na floresta amazônica; as enfermidades que assolavam e levavam à óbito os habitantes e, principalmente, os

visitantes da região; a interação entre os visitantes e os grupos indígenas; entre outras temáticas.

Objetivos como: conhecer os povos indígenas que viviam na região do Vale do Jari antes da presença maciça de povos não indígenas; aprender sobre as formas de organização, hábitos, costumes, relação com a natureza que tais povos mantinham; investigar onde estes grupos indígenas se encontram atualmente, perscrutando se houve deslocamento e o porquê deste deslocamento.

Também é importante: analisar como sucedeu o contato de tais grupos indígenas com povos diferentes, de outras origens, inclusive, de outras nacionalidades; identificar o legado deixado pelos principais grupos indígenas da região, em especial, em Laranjal do Jari; perceber a importância dos grupos indígenas no desenvolvimento de nossa sociedade; problematizar e compreender os documentários enquanto fontes históricas; são alguns dos objetivos que podem ser alcançados a partir do estudo desta unidade.

Como são vários os objetivos, as atividades também precisam ser variadas, para além de atividades interrogativas, interpretativas, os alunos poderiam demonstrar o aprendizado através da elaboração de textos dissertativos.

Debatida a presença indígena no Vale do Jari e sua herança, nos hábitos, costumes, linguagem, modo de viver, etc., discutida a expedição alemã pelo rio Jari. Seguindo uma periodização que por vezes pode ser sincrônica e em outras é linear, pode-se iniciar a terceira unidade abordando a chegada do cearense José Júlio de Andrade à região, uma unidade que poderia ter por título – *O Jari antes do Projeto*.

3.2.3 – UNIDADE 03: O JARI ANTES DO PROJETO

Nesta unidade a biografia de um personagem serviria como tema norteador para discussão de outras temáticas, poderia ser abordado, por exemplo: a forma como o nordestino José Júlio de Andrade chegou à região; o ciclo da borracha na Amazônia brasileira; como José Júlio conseguiu suas propriedades; o comércio através dos regatões; como José Júlio adquiriu o título de Coronel; o que foi o Coronelismo; como foi a fundação da Empresa de Comércio Jari; como José Júlio administrava suas propriedades; as diferentes versões sobre a personalidade e autoridade deste personagem; a carreira política do coronel José Júlio e, por conta disto, o declínio de

seu poder no Vale do Jari, quando vendeu suas propriedades a um grupo de empresários portugueses e brasileiros.

Se for abordada, é necessário que a biografia de José Júlio de Andrade seja trabalhada fora de uma perspectiva positivista, ou seja, não se trata de enaltecer sua personalidade, transformando-o em um ícone, mas através de sua trajetória conhecer a formação e evolução do Vale do Jari enquanto sociedade organizada, além de outras temáticas, em especial, o Coronelismo.

Existem trabalhos que abordam a trajetória de José Júlio de Andrade, por exemplo o livro *Jari: 70 anos de história* (LINS, 2001), *Beiradão: Histórias e Encantos* (PINTO, 2014), *O Coronelismo e a Consolidação das Elites Agrárias na Região do Jari: O Caso Zé Júlio* (Reis; Nunes; Fontão; Rodrigues, 2004), além de outras fontes que podem ser buscadas através da *internet*.

Os objetivos desta unidade consistem em: conhecer aspectos econômicos, políticos e sociais da região do Vale do Jari, antes da instalação de empresas internacionais; ponderar sobre o Coronelismo e sua influência local, regional e nacional; observar como se formou o latifúndio de José Júlio de Andrade, a influência que este personagem exerceu e os motivos de sua decadência; compreender como as propriedades de José Júlio passam a pertencer ao capital estrangeiro; compreender que histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; etc. Em virtude disto, as atividades desta unidade podem voltar-se para a relação entre o local, o regional e o nacional.

Esgotando-se o debate sobre a organização social do Vale do Jari à época de José Júlio, poderíamos voltar nossas atenções para o Jari a partir da instalação do Projeto Jari na região.

3.2.4 – UNIDADE 04: O PROJETO JARI

No primeiro capítulo deste nosso escrito discutimos a implantação do Projeto Jari, sob a liderança do empresário norte-americano Daniel Ludwig, contextualizando esta história local ao contexto nacional, os Grandes Projetos na Amazônia, implementados à época da Ditadura Militar no Brasil.

A sequência que seguimos no primeiro capítulo deste escrito poderia ser a mesma sequência que o livro didático pode apresentar, observando-se a linguagem empregada. Assim, poderia iniciar-se explicando o contexto em que surge o Projeto

Jari, a proposta do governo de regime militar para desenvolvimento da Amazônia brasileira, incluindo brevemente nesta discussão os outros projetos econômicos que se instalaram na região, para então abordar com ênfase o Projeto Jari e suas diversas fases.

Ao abordar a fase em que o Projeto Jari foi administrado por Daniel Ludwig, em especial, é importante relacionar ao contexto nacional, pois, de acordo com as informações apresentadas em nosso primeiro capítulo, este empresário retirou-se da liderança do Projeto Jari após algumas dificuldades internas que o projeto atravessava, mas principalmente, por conta de desentendimento com o governo brasileiro.

A respeito da implantação do Projeto Jari na região amazônica existe um grande acervo fotográfico disponível na Fundação Orsa e na internet, essas fotografias podem ser selecionadas para composição desta unidade do livro didático. Através destas imagens os alunos poderão aprender a analisar fotografias. A exemplo, temos:



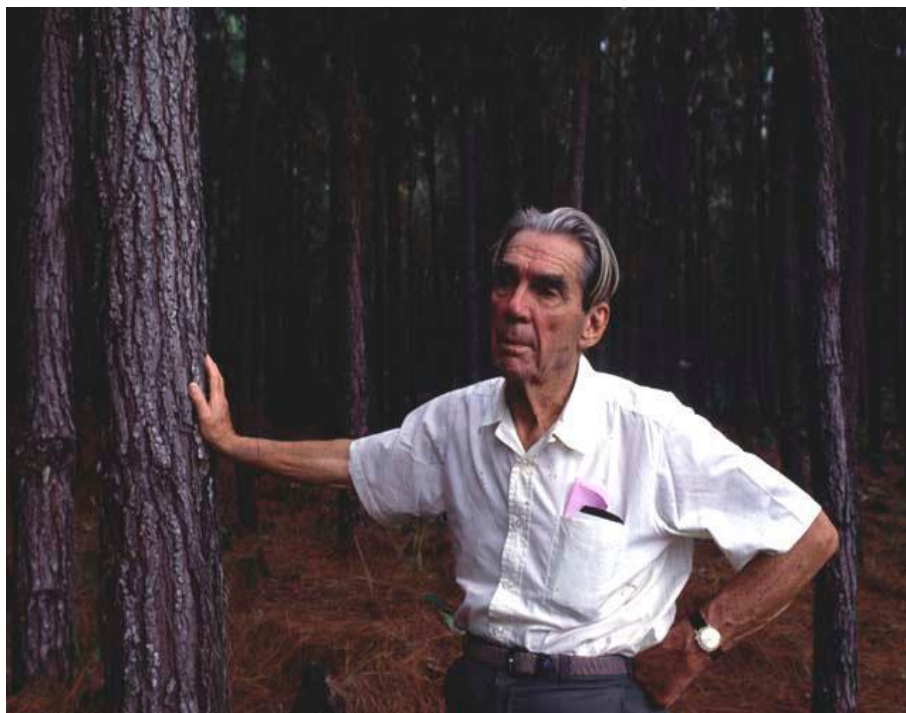
Desmatamento da Vegetação Natural nas terras da Empresa Jari.
Fonte: Loren McIntyre. Acervo da Fundação Orça



Acampamento dos trabalhadores braçais responsáveis pelo desmatamento e reflorestamento na Jari Celulose S/A. Fonte: Loren McIntyre. Acervo da Fundação Orça



O trabalho de Reflorestamento com as espécies de *gmelina arbórea* e eucalipto
Fonte: Loren McIntyre. Acervo da Fundação Orça



O empresário Daniel Ludwig em visita às plantações na Empresa Jari Celulose S/A.
Fonte: Loren McIntyre. Acervo da Fundação Orça

O trabalho com fotografias pode ser extremamente exitoso, contudo, é necessário haver grandes cuidados para se utilizar dessas fontes históricas em sala de aula. As imagens, em geral, não podem ser consideradas como meras ilustrações que servem apenas para tornar o livro mais atrativo, mais bonito, mais chamativo aos olhos dos alunos, são fontes permeadas de significativos conhecimentos, e como fontes carecem de contextualização, problematização e análise. Corroborando as palavras de Guimarães,

A fotografia, como fonte histórica, por exemplo, deve ser analisada como uma produção, fruto do trabalho de um sujeito que seleciona, recorta ações, ângulos, cores, objetos e, utilizando-se de recursos tecnológicos, fotografa não o que vê, mas como vê. Ela é, assim, fruto de determinadas intenções, visões de mundo, de um determinado contexto e condições técnicas de produção [...]. Ela traz em si lacunas, silêncios, recortes, evidências, escolhas (GUIMARÃES, 2012, p. 354).

Por conta disto, assevera Guimarães (2012, p. 355), ao explorar uma fotografia em sala de aula, o professor investigue e leve para a turma informações sobre quando, onde, quem e para quem foi feita a fotografia. Geralmente, estas informações não são dadas pela imagem em si, mas pelos textos, legendas, entre outros elementos que as acompanham.

Estas informações são necessárias por permitirem a compreensão do contexto histórico em que as imagens foram criadas. Faz-se necessário problematizar a imagem, refletir, interpretar de diferentes ângulos.

Ressaltamos a atuação de Ludwig à frente do Projeto Jari por ter sido seu idealizador, mas não podemos deixar em segundo plano a atuação das administrações posteriores, quando o projeto é nacionalizado e, por fim, passa a ser administrado pelo Grupo Orsa, o que trouxe significativas mudanças para a população do Vale do Jari.

Uma discussão relevante que esta unidade pode propor diz respeito à relação do homem com a natureza, o desmatamento da selva, o reflorestamento, a preservação do meio ambiente, a necessidade que temos em implementar políticas de desenvolvimento sustentável, com isto, os alunos podem observar-se como seres dependentes da natureza e agentes transformadores do seu ambiente, isto deve contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas a partir de uma consciência ambiental.

Para esta unidade, objetivos como: conhecer a política de desenvolvimento e integração da Amazônia no contexto do governo militar brasileiro; discutir a implantação do mega empreendimento conhecido como Projeto Jari, entre os estados do Pará e Amapá; debater sobre as relações dos grupos humanos com a natureza, relembando nossa primeira unidade - a relação entre indígenas e o meio ambiente, passando pela instalação do Projeto Jari, chegando à administração atual da Empresa Jari pela Fundação Orsa, a partir de uma nova política de exploração dos recursos naturais; conscientizar sobre a necessidade de uma educação ambiental; relacionar o local, o nacional e o global; contextualizar e problematizar fotografias enquanto fontes históricas; entre outros objetivos precisam ser alcançados.

As atividades desta unidade poderiam incluir, entre outras coisas, a análise das fotografias que o livro apresentar, a dissertação sobre os impactos que a humanidade causa à natureza, como explorar os recursos naturais de maneira sustentável, etc.

3.2.5 – UNIDADE 05: NOS TEMPOS DO BEIRADÃO

Prosseguindo com as nossas sugestões para a escrita de um livro didático sobre a história de Laranjal do Jari, chega o momento de apresentar o surgimento da Vila do Beiradão: como se formou esta vila? Quem foram os primeiros moradores?

Qual a origem destes moradores? O que almejavam ao vir para o Beiradão? Como sobreviviam? Quais as principais dificuldades que enfrentaram? Quais as principais atividades que praticavam? Conseguiram alcançar seus objetivos? Como era a relação com o distrito de Monte Dourado? São algumas das interrogações que este capítulo deveria se propor a responder. Mas como responder a tais indagações?

Em trabalhos que têm como objeto de estudo a história local de determinadas comunidades, como o de Silvo Marcus de Souza Correa (2002), é possível identificar a utilização de diversos tipos de fontes. De acordo com Correa (2002, p. 22), a escrita da história de uma comunidade pode contar com almanaques, monografias, livros, teses, dissertações, artigos em jornais e em revistas que reúnem copiosa produção intelectual sobre a história local. A escrita sobre a história local do município de Laranjal do Jari não difere do que expôs Correa.

Além das fontes acima citadas, apesar de uma parcela considerável dos primeiros habitantes de Laranjal do Jari já ser falecida (principalmente, os moradores que ergueram as primeiras casas da Vila do Beiradão, moradores da Vila do Pau Roliço, por exemplo), podemos contar com a presença de seus familiares (filhos e netos), que continuam a habitar a região.

Outra parcela significativa de pessoas que chegaram à Vila do Beiradão depois de constituída, ao início da década de 1970, continuam memórias vivas dos primeiros passos que a Vila do Beiradão deu, do seu crescimento e desenvolvimento, da sua trajetória até a emancipação ao final da década de 1980. Podemos citar o senhor Jorge Serrão, atual Secretário de Obras do Município, um dos colaboradores do nosso primeiro capítulo, e o senhor José Ribamar Trindade, membro fundador da Academia Laranjalense de Letras.

Estas pessoas citadas acima poderiam colaborar com a escrita deste pretendo livro didático que, indubitavelmente, poderá lançar mão de fontes orais para a construção desta unidade em especial, que pode ser intitulada como – *Nos tempos do Beiradão*.

Consideramos a utilização de fontes orais como metodologia a ser empregada nesta unidade do livro, pois contribuirá para preencher lacunas que os documentos não dão conta.

[...] as entrevistas, como formas capazes de fazer com que os estudos da história local escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar

os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva. A incorporação de fontes orais possibilita despertar a curiosidade do aluno e do professor, acrescentar perspectivas diferentes [...] (SAMUEL *apud* GUIMARÃES, 2012, p. 246).

Para Verena Alberti (2006, p. 166), a História Oral permite conhecer experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais, pode contradizer generalizações e desencadear mudanças de perspectivas. Assim sendo, acrescenta Alberti (2006, p. 164), “a história oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade”.

As fontes orais podem ser empregadas não só na escrita do livro didático, mas esta unidade do livro didático pode sugerir atividades com fontes orais na sala de aula, pois, como afirma Guimarães, os projetos com fontes orais na educação básica pressupõem uma concepção de ensino de História que envolva a investigação, a pesquisa, a produção de saberes, sendo que o professor desempenha o papel de coordenador, gestor das ações educativas, mediador capaz de repensar, religar pesquisa e ensino, saberes e práticas (GUIMARÃES, 2012, p. 247), as atividades sugeridas pelo livro didático podem fomentar esta prática.

Ressaltamos que, de acordo com Guimarães (2012, p. 345), a utilização de fontes orais, através do trabalho educativo de recuperação, registros de testemunhos, vozes de sujeitos históricos, por meio de entrevistas orais executadas pelos alunos, com o intermédio do professor é cada vez mais recorrente no ensino fundamental. Segundo esta autora,

A história oral se justifica por várias razões, mas talvez a mais importante seja a necessidade de incorporação, no ensino e aprendizagem da História, dos protagonistas vivos, pessoas que estão vivendo e fazendo história no meio social próximo. Os alunos são motivados a compreender que todos os homens, mulheres, crianças, são sujeitos da história. Para ela, toda experiência humana tem valor. A história não é algo morto, congelado, ao contrário, ela está viva, pulsando, em construção. Todos nós temos a oportunidade de fazer e escrever história.

As atividades com fontes orais favorecem a aquisição de habilidades e atitudes de investigação, indagação, análise, responsabilidade, ética e respeito aos diferentes sujeitos e seus pontos de vista (GUIMARÃES, 2012, p. 345).

Guimarães acrescenta que,

O professor deve estar atento às vantagens e desvantagens, à relevância do trabalho e também às dificuldades e cuidados exigidos. É importante frisar a subjetividade das fontes orais. As lembranças, os relatos estão impregnados de silêncios, contradições, omissões, ênfases, seleções, incoerências e, algumas vezes, distorções; assim, como toda fonte, requerem problematização, análise, crítica e interpretação. As narrativas, as histórias particulares não podem ser tomadas como verdades absolutas, mas como visões, percepções, interpretações da experiência individual e coletiva. Desse modo, a história oral não é uma mera técnica de coleta de informações por meio de entrevistas, mas um modo de produção de conhecimentos (*Idem*).

Vale ainda ressaltar que, bem como Guimarães (*Ibidem*, p. 349), também acreditamos que a iniciação das práticas investigativas contribui para despertar nos alunos o gosto pela investigação, busca, descobertas; para desenvolver a expressão oral e escrita; e, fundamentalmente, para formar, nos alunos, a concepção de que são sujeitos históricos produtores de saber, de conhecimento, assim como os diversos atores sociais.

Por falar em atores sociais, destacamos aqui o papel dos idosos que há tempos residem em Laranjal. Em *Tempo de lembrar* (capítulo do livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, 1994), a autora Ecléa Bosi traz um debate sobre o papel dos velhos na sociedade atual, apontando-os como agentes de socialização, portadores de memórias, mas que infelizmente em nossa sociedade industrial, cada vez mais individualista e acelerada, os idosos acabam tendo um papel negligenciado. Nas palavras de Bosi:

A sociedade rejeita o velho, não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra. Perdendo a força de trabalho ele já não é produtor e nem reprodutor [...]. O velho não participa da produção, não *faz* nada, deve ser tutelado como um menor. [...] Nos cuidados com a criança o adulto “investe” para o futuro, mas em relação ao velho age com duplicidade e má-fé [...] A característica da relação é a falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade. Não se discute com o velho [...] Se a tolerância com os velhos é entendida assim, como uma abdicação do diálogo, melhor seria dar-lhes o nome de banimento ou discriminação (BOSI, 1994. p. 77-78).

A autora aponta a velhice como categoria social discriminada e acrescenta que,

É preciso mudar a vida, recriar tudo, refazer as relações humanas para que os velhos trabalhadores não sejam uma espécie estrangeira. Para que nenhuma forma de humanidade seja excluída da humanidade é que as minorias têm lutado, que os grupos discriminados têm reagido. A mulher, o negro, combatem pelos seus direitos, mas o velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele. (BOSI, 1994. p. 81).

E qual seria o papel do velho na nossa sociedade? A obra de Bosi (1994) nos leva a perguntar: “Para que servem os velhos? ”, a própria sinopse nos dá a resposta: “para lembrar, lembrar muito e lembrar bem”, assim, o cerne do livro traz à tona a memória social, ancorada na velhice, esta fase da vida que muitos parecem ignorar, mas que, segundo o percurso natural, todos vamos chegar lá.

Bosi (1994, p. 82) nos convida a dialogar e compartilhar da memória dos velhos, pois “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos”. Esta seria uma grandiosa função social da velhice, guardar a memória.

A memória, na velhice, é uma construção de pessoas que já não são mais membros ativos do mercado de trabalho, ou seja, não são mais propulsores da vida presente de seu grupo social, mas têm uma nova função: lembrar e contar para os mais jovens a sua história, de onde eles vieram, o que fizeram, o que aprenderam. Na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, do grupo, da sociedade.

O velho traz à tona sua memória através da narração, contudo, como frisa a autora, a arte de contar história decaiu, talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências. Na era da informação, em um mundo cada vez mais acelerado, perdeu-se a faculdade de escutar. A narração é uma forma artesanal de comunicação que não tem encontrado muito espaço na era da tecnologia. E é preciso mudar este cenário, reconhecer o papel social do idoso e abrir espaço para que ele o exerça, com curiosidade e ouvidos atentos, pois “entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado” (BOSI, 1994, p.90), ou seja, preservar a memória.

Esta unidade também poderia trazer uma discussão interessante sobre as maneiras que o ser humano encontra para se adaptar à natureza e às variadas condições de vida, sendo que a Vila do Beiradão iniciou-se com a construção de palafitas, sem nenhuma infraestrutura urbana.

É notório que a margem do rio onde fica a sede do município de Laranjal do Jari é altamente poluída, esta poluição é fruto de um processo que, muito provavelmente, começou com a formação da Vila do Beiradão. Mais uma vez o debate sobre a degradação do meio ambiente pela ação humana precisa se fazer presente, de modo que os alunos sejam conscientizados que suas ações podem alterar este quadro, por isso precisam ser incentivados a preservar o ambiente onde moram.

Neste debate sobre a interação entre o homem e o meio ambiente precisamos que professores e alunos considerem que a parte baixa do município de Laranjal do Jari, onde se originou o Beiradão, todo início de ano, recorrentemente, no período chuvoso, fica sujeita às reviravoltas naturais com grandes inundações. Famílias ficam desabrigadas, as escolas paralisam suas atividades, o comércio local é afetado, o lixo que a margem do rio Jari recebe é trazido de volta às palafitas, trazendo consigo o risco de inúmeras doenças. Por isso, o debate sobre a preservação do meio ambiente é relevante.

As enchentes são um dos graves problemas que afligem a população laranjalense, diversos sinistros já foram registrados. No primeiro capítulo discutimos sobre esta temática. As enchentes e os incêndios chegaram a prejudicar o próprio trabalho dos historiadores, pois à princípio, os principais órgãos públicos administrativos da Vila do Beiradão ficavam localizados na parte baixa da cidade.

A consequência disso foi o padecimento com as intempéries que levou números documentos e registros históricos a se perderem. Em virtude disto, o livro didático que propomos precisa sugerir uma recuperação da Memória Local, os alunos precisam ser incentivados a preservar não somente ao meio ambiente, mas as fontes históricas que ajudam a contar a história do município, o seu patrimônio histórico, artístico, cultural, etc.

Um trabalho em equipe poderia ser sugerido, com a devida coordenação do professor, tendo por intuito as tarefas de coletar, catalogar e preservar fontes históricas, como por exemplo, através da criação de um espaço de memória dentro da biblioteca da escola em que estudam, ampliando os horizontes para o fomento da criação de um Arquivo Municipal dentro da Biblioteca Pública de Laranjal do Jari ou na Câmara de Vereadores, adjetivada como “casa do povo”.

Naturalmente, esta unidade proposta pelo livro didático, precisaria apresentar a evolução histórica do município, sua trajetória até a assinatura do decreto nº 7.639 de 17 de dezembro de 1987, que autorizou a criação do município de Laranjal do Jari,

sendo considerada a data de fundação do município, conseqüentemente, o dia em que faz aniversário.

Neste conjunto, temas como: a organização da sociedade laranjalense; a luta por melhorias; a criação dos primeiros órgãos públicos; a instalação de instituições, dentre elas as igrejas; levantamento sobre a presença de afrodescendentes; hábitos, costumes; a constituição da rede de ensino estadual e municipal; a assistência à saúde; o transporte; etc., são pertinentes.

Igualmente pertinente é a discussão sobre processos migratórios das populações, especialmente para a Vila do Beiradão que se constituiu, fundamentalmente, por imigrantes vindos de diversas partes do país, especialmente de outros estados do Norte e do Nordeste.

Como podemos observar, esta unidade é riquíssima para a discussão de temáticas, concepção de conceitos, aprendizagem de procedimentos e desenvolvimento de atitudes. Lembrando que, como afirma Bittencourt, “um bom livro didático é aquele utilizado por um bom professor”, por isso, conforme alerta o historiador Giovani José da Silva, estes professores precisam ter em mente que

[...] irão para as salas de aula não apenas transmitir conteúdos históricos escolares, mas também realizar as tarefas que se espera de todo professor de História realmente comprometido com a Educação do país: mediar a relação entre alunos e conhecimento histórico/historiográfico, auxiliando-os a aprender a pensar historicamente, a obter e a praticar noções de cidadania, além de adquirir autonomia de pensamentos e ações (SILVA, 2016, p. 124).

Os objetivos desta unidade incluem: conhecer a trajetória histórica do município de Laranjal do Jari; compreender a formação e o desenvolvimento da vila do Beiradão para além das imagens estereotipadas que vários veículos de comunicação difundem; estudar os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da vila do Beiradão; observar as transformações e permanências ao longo da história local; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a desenvolvimento de uma política ambiental.

Também é interessante identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, religião, costumes, etc., contextualizando seus deslocamentos; utilizar e contextualizar as fontes orais como instrumentos de construção do conhecimento histórico; etc.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas sugerimos: entrevistas em sala de aula com os antigos moradores da região, devidamente selecionados, evidenciando o trabalho com a fonte desde a contextualização, a elaboração do roteiro, a coleta dos dados, a transcrição, análise e arquivo.

Seguindo para a sexta unidade de nosso livro didático, a abordagem pode se voltar para a emancipação do município de Laranjal do Jari em finais da década de 1980, pode ser intitulado como – *De Vila do Beiradão à Município de Laranjal do Jari*.

3.2.6 – UNIDADE 06: DE VILA DO BEIRADÃO À MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI

Esta unidade poderá abordar desde primeiros passos da emancipação do município de Laranjal do Jari até a atual conjuntura que o município se encontra. Desta feita, questões como: o processo de urbanização da cidade; o surgimento de novos bairros; a estruturação dos órgãos públicos municipais; a presença de órgãos públicos de outras esferas; as escolas; as atividades econômicas; as igrejas; a rede de transportes; a segurança pública; enfim, todas as melhorias que a emancipação de Laranjal do Jari pôde promover a partir de finais da década de 1980.

Esta unidade deverá ser rica em fontes orais e fotográficas. As fontes orais, aliadas a outros documentos podem contribuir tanto para a escrita desta unidade como para atividades em sala de aula. Já as fontes fotográficas vão contribuir, em especial, para que os alunos possam não somente analisá-las, mas compará-las e, através destas comparações, observar as transformações e permanências ao longo da história local.

O processo de urbanização da cidade é um excelente eixo temático para trabalharmos com mudanças e permanências. Neste caso as fotografias podem ser utilizadas para apresentar elementos que sofreram alterações e outros que não.

Guimarães aponta que

Um dos exercícios mais recorrentes nos livros e nas aulas de História é a comparação entre imagens. Através das imagens pode-se comparar as representações de pessoas, paisagens, consumo, formas de convívio social, a moda, etc [...]. A comparação das imagens nos possibilita desenvolver a percepção das mudanças, das permanências, das transformações, das semelhanças e das diferenças ao longo do tempo [...]. Cabe ao professor problematizar, relacionar as fontes aos temas estudados, estimular a observação, a comparação, a análise e a síntese (GUIMARÃES, 2012, p. 356-357).

As fontes para a escrita e o ensino através desta unidade podem ser encontradas na internet, mas, especialmente, em arquivos de familiares, mais uma vez os alunos podem ser convidados a participar de atividades que contribuirão para o desenvolvimento da escrita da história local e para a preservação da memória.

Tomamos, por exemplo, a proposta de trabalho de Horn e Germinari (2010, p. 140), para os quais, a prática pedagógica do ensino de História deve dispor do uso de documentos em estado de arquivo familiar, as fotografias, por exemplo. Segundo estes autores, o uso de tais documentos possibilitará um ensino de História comprometido com a realidade vivida pelo aluno.

A paisagem urbana de Laranjal do Jari é permeada de mudanças e permanências, principalmente a partir da década de 1990, não é difícil encontrar imagens que possam demonstrar isto. A exemplo temos as imagens a seguir:



Entrada da Passarela Beira Rio, centro do comércio de Laranjal do Jari.
Meados da década de 1990. Fonte: jariedades.blogspot.com



Adentrando a Passarela Beira Rio. Meados da década de 1990.
Fonte: jariiedades.blogspot.com



Local da Passarela Beira Rio, 2007. Após um grande incêndio no ano de 2006, a passarela Beira Rio deixou de existir, em seu lugar foi construída uma ponte de concreto, a parte incendiada foi toda aterrada e hoje deu lugar a um estacionamento. Fonte: casteloroger.blogspot.com



Prédio do Antigo Fórum de Laranjal do Jari, Bairro do Agreste. Meados da década de 1990.
Fonte: jariedades.blogspot.com



O antigo Fórum de Laranjal do Jari, em 2012, deu lugar ao atual prédio da Prefeitura.
O Fórum passou a funcionar no prédio ao lado da Prefeitura.
Fonte: g1.globo.com



Novo Fórum de Laranjal do Jari, inaugurado em 2012, localizado ao lado da Prefeitura. Av. Tancredo Neves, Bairro de Agreste. Fonte: tjap.jus.br

Para além das fontes orais e fotográficas, esta unidade também pode apresentar artigos de periódicos, como por exemplo,

Laranjal do Jari, 2ª quinzena de novembro de 2001

VALE DO JARI

Nova escola Mineko Hayashida é inaugurada com capacidade para mais de 1.900 alunos, ultrapassando a perspectiva da população.

Desde 1995, no 1º ano de seu 1º mandato. O governador João Alberto Capiberibe, aderindo à campanha nacional "Toda Criança na Escola", resolveu transformar em sala de aula algumas das principais boates do município objetivando suprir a carência de vagas para alunos dos cursos fundamental e médio, o sonho tanto de alunos quanto de pais, professores e comunidade em geral de serem atendidos por uma escola que realmente correspondesse, ao mesmo tempo, às exigências do sistema de ensino e às necessidades do município se tornarem realidade.

Depois de sete anos de governo veio a inauguração. 10 de novembro entrará para os anais da história de Laranjal do Jari como o dia que a sociedade recebeu o cartão postal da cidade para quase dois mil alunos da Escola Mineko Hayashida, o único referencial de ensino médio do município que não deixou nada a desejar.

O governador Capiberibe, fez questão de relembrar sua decisão de improvisar escolas no início do seu primeiro mandato, prometendo, não obstante às críticas, resolver o problema da oferta de vagas com a construção de escolas de qualidade: "fomos criticados quando em 1995, improvisamos boates para não deixar que os jovens de Laranjal do Jari continuassem sem opção de ensino. Hoje, porém, essas pessoas não de admitir que a nossa preocupação não era simples invenção. Naquela época, Laranjal tinha 2.000 alunos. Hoje, são 10.000 - um crescimento de 500% para 35% de crescimento da população. Graças ao empenho tanto do governo estadual quanto do municipal, toda essa demanda, hoje, é atendida", ratificou o Governador.

Tanto a secretária de educação, Roseane Andrade, quanto o secretário de infra-estrutura Cláudio Pinho garantiram que já estão alocados os recursos para a construção, no último ano do atual governo (2002), uma outra escola de proporções similar no loteamento Kajari, em fase de preparação. Cláudio Pinho lembrou ainda que antes do governo Capiberibe, Laranjal invejava Monte Dourado por ter energia 24 horas, escola de qualidade, ruas pavimentadas e hospital. "Hoje", diz ele, "Laranjal também tem energia 24 horas escola de qualidade, hospital, agência bancária... terá ruas asfaltadas, terminal rodoviário, praças e muito mais".

A deputada Fátima Pelaes, apontada como candidata do PSDB à sucessão estadual 2002, disse sentir-se satisfeita em participar do áureo momento, parabenizou os laranjenses pela conquista e elogiou a parceria governo-prefeitura.

Quem participou das inaugurações no final de semana, teve em primeira mão, a oportunidade de observar o perfil dos três pre-sucessores do Governo do Estado.

A vice Dalva Figueiredo (PT), o secretário de infra-estrutura Cláudio Pinho (PSB) e a deputada federal Fátima Pelaes (PSDB).

O Prefeito Reginaldo Brito de Miranda participou das inaugurações e disse que essa era uma dívida do governador com o município. Demonstrou otimismo na nova fase de sua administração e finalizou dizendo que "com essa parceria, o grande beneficiado é o povo".

Para a diretora da Escola, Mineko Hayashida, Vanda Cabette, a nova escola é um dos prédios mais bonitos de Laranjal. Temos uma demanda muito grande, mas estamos elaborando programas para atendê-la, inclusive com a Educação de Jovens e adultos (supletivo) do ensino médio para recebermos os alunos que estão fora da faixa etária, para os quais serão abertas seis turmas em São 16 salas que estarão disponíveis para 48 turmas com média entre 40 e 45 alunos, num total de mais de 2.000 alunos. Sobre a preservação do prédio, a Diretora elogia os alunos afirmando que eles nunca cometeram depredação contra o patrimônio público escolar. Faltava investir na capacitação dos profissionais, inclusive, os professores farão um curso sobre as matrizes curriculares do AP, para que possam trabalhar dentro da realidade dos nossos educandos.

Questionada sobre a situação do prédio velho da Mineko Hayashida, Vanda Cabette afirmou que será reformada e servirá como anexo caso a escola nova não suporte a demanda ou servirá para uma biblioteca, auditório de palestras e uma sala para o GEO Educacional e tudo o que precisarmos em prol da educação.

A Escola só foi construída graças a competência e o empenho do Governador Capiberibe que não mediu esforços para realizar este projeto que enaltece a população de Laranjal do Jari, elogiou a Diretora da Mineko Hayashida.

Governador e comitiva

Jornal Vale do Jari. Edição da 2ª quinzena de novembro do ano de 2001. Fonte: própria

O jornal acima anteriormente, o *Vale do Jari*, trata-se de um jornal de circulação regional, com distribuição entre os municípios de Laranjal do Jari, Vitória do Jari e Almeirim, com seus respectivos distritos e vilas, como Monte Dourado, Planalto, São Miguel e Munguba, além de Santana, Macapá e Porto de Móz. Começou a circular no ano de 1994, em 2001, ano da edição acima citada, seu corpo editorial contava com Ivan Lopes e Claudio Chaves, como redatores, José Leomar Vaz, Antônio César de Lima, Ary Vieira como colunistas e Antônio A. dos Santos como editor responsável.

A matéria em destaque – *Nova escola Mineko Hayashida é inaugurada com capacidade para 1.900 alunos, ultrapassando a perspectiva da população* – escrita pelos redatores do jornal, traz como principal temática a inauguração de um novo prédio para a Escola Estadual Mineko Hayashida, referência no município em oferta do Ensino Médio e Profissionalizante, para além disto, a matéria também faz um apanhado geral dos avanços que o município obteve na última década, especialmente em relação à Monte Dourado, bem como aponta para projetos futuros, ressaltando o empenho do então governador do Estado do Amapá, João Alberto Capibeiribe que estava nesta inauguração.

Dito isto, através deste artigo, pode-se contextualizar as transformações pelas quais o município passava; o cenário político local, estadual, bem como deve-se aprender a ler, contextualizar, problematizar esta fonte jornalística. Pois, como alerta Bittencourt, as possibilidades de se utilizar os jornais como fontes históricas são múltiplas, contudo, trata-se de uma atividade que carece de cuidados, por referir-se a uma fonte que pode ser considerada como um objeto cultural, mas também como mercadoria, como um produto de uma empresa capitalista (BITTENCOURT, 2011, p. 336).

Seguindo com suas argumentações sobre os usos da imprensa escrita nas aulas de História, Bittencourt afirma que

Na História escolar, conforme se constata pela análise de coletâneas de documentos dedicados ao ensino, as notícias de jornais têm servido como material de aprendizagem em livros didáticos [...]. O importante no uso de textos jornalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro ou imparcial. A veiculação das notícias e informações, com ou sem análise por parte dos jornalistas, precisa ser apreendida em sua ausência de imparcialidade, para que se possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele (*Ibidem*, p. 336-337).

Ressaltamos que o trabalho com artigos de periódicos, jornais, revistas, etc., contribuem para a formação de leitores cada vez mais críticos, questionadores, capazes de analisar e contextualizar o que estão lendo, filtrando as informações que estão recebendo, o que é deveras importante dado o cenário que vivemos, com a alta carga de informações que recebemos.

Entre os objetivos desta unidade encontram-se: estudar os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da vila do Beiradão e do atual município de Laranjal do Jari; Observar as transformações e permanências ao longo da história local; contextualizar fontes históricas de diversas naturezas, etc. Entre as atividades que podemos sugerir, a mais interessante seria uma exposição fotográfica e jornalística, onde os alunos poderiam pesquisar em acervos digitais e familiares artigos de jornais e revistas que tenham como temática o município de Laranjal do Jari, e fotografias que possam apontar para as transformações e permanências na paisagem da cidade. A partir desses materiais coletados, os alunos também poderiam montar uma linha do tempo apontando para o desenvolvimento da cidade de Laranjal do Jari.

O material coletado poderá ser catalogado e arquivado em um espaço especial na biblioteca da escola, ou para a futura instalação de um Arquivo Municipal.

3.2.7 – UNIDADE 07: LARANJAL DO JARI QUE TEMOS

Nesta sétima unidade da nossa proposta de livro didático o atual cenário do município de Laranjal do Jari pode ser apresentado. Seus aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais podem ser discutidos, como por exemplo, as festas, as danças, as manifestações culturais, as crenças, as lendas, a culinária, as tradições, os pontos turísticos, o patrimônio histórico, natural, etc. Esses dados podem ser coletados junto às Secretarias do município, bem como pesquisados em *sites* na internet.

Entre os objetivos desta unidade temos: observar as transformações e permanências ao longo da história local; identificar semelhanças e diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade considerando critérios éticos.

Dentre as atividades que sugerimos, os alunos poderiam montar um catálogo, com fotografias, indicações culturais, turísticas, bem como abordagem das lendas, das crenças que a cidade abriga.

3.2.8 – UNIDADE 08: LARANJAL DO JARI QUE QUEREMOS

Em *Didática e Prática de Ensino de História*, Selva Guimarães traz um intenso debate sobre o papel do professor, dos alunos e dos usos de livros didáticos dentro do processo de ensino e aprendizagem. A autora ressalta que o professor, cotidianamente, deve ser estimulado a adotar novas posturas diante do conhecimento e das tradicionais formas de transmissão, recepção, ensino e aprendizagem.

Isto implica numa busca permanente de superação do mero reprodutivismo livresco que ainda predomina em muitas aulas de História. O professor de História, ainda submisso ao reprodutivismo acaba por assumir uma concepção de conhecimento como verdade absoluta e imutável. Ao contrário disso, assumir a proposição investigativa em sala de aula implica ousar construir uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido (*Ibidem*, p. 208).

Concordamos com Guimarães (2012, p. 167), pois é necessário que o livro didático não seja instrumento de um ensino de História como mera transmissão de conteúdos, é importante ultrapassar esta visão e desenvolver práticas educativas que tenham como pressupostos as relações, a investigação, a mediação, o diálogo e a religação de múltiplos saberes por professores e alunos no espaço escolar. Nesse sentido, a escola não deve ser vista como um espaço de reprodução de saberes externos, pois ela também produz conhecimentos e valores.

Na escola tradicional os alunos eram jovens passivos, meros repetidores de modelos, consumidores de saberes, na atualidade são sujeitos da aprendizagem [...]. Os alunos não são tábulas rasas. Seus saberes, interesses, motivações, comportamentos, demandas são fundamentais não apenas como pontos de partida, mas como componente ativo de todo o processo educativo. Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, com os professores e com o conhecimento. [...] (GUIMARÃES, 2012, p. 166).

Desta feita, alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, a oportunidade de investigar e produzir saberes sobre nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores

de História e do saber. Tendo isto como premissa, nesta unidade os alunos, com a devida orientação dos professores, serão convidados à construção, para o desenvolvimento da escrita.

Nesta última etapa, sugerimos que o livro didático apresente atividades que estimulem a escrita dos alunos, a argumentação, a ordenação das ideias, tendo em consideração o que puderam compreender do passado, relacionando-o com o presente e abrindo perspectivas para o futuro.

O título desta última unidade – *Laranjal do Jari que queremos*, indica os objetivos a serem alcançados, como por exemplo: observar as transformações e permanências ao longo da história local; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas possíveis soluções; observar-se enquanto agente histórico; produzir textos dissertativos – argumentativos, de conteúdo histórico; etc.

Neste momento, os alunos já estarão preparados para discutir sobre o estereótipo que recai sobre o município de Laranjal do Jari, caracterizado em algumas narrativas como “a maior favela fluvial do mundo”. Os alunos podem ser orientados a refletir sobre o que é um estereótipo ou estigma?; os reflexos que estereótipos podem acarretar?; quais as origens deste estereótipo a respeito de Laranjal do Jari?; se os alunos concordam ou não com tal estereótipo?; etc.

As atividades sugeridas devem levantar questões sobre a visão que os alunos tinham sobre a história da sua cidade antes das exposições, debates, leituras e análises proporcionadas pelo livro didático, comparando com as conclusões que puderam chegar ao final das atividades com o livro; o que eles destacam de mais significativo no processo de ensino e aprendizagem intermediado pelo livro didático, entre outras fontes; quais os pontos positivos da trajetória histórica da cidade estudada?; quais os pontos negativos?; o que a cidade lhes proporciona de bom?; em que aspectos a cidade precisa melhorar?; como pode melhorar?; como o aluno, enquanto cidadão, pode contribuir para as melhorias almeja?. Nesta última unidade, após o contato e o diálogo com diversas fontes, as atividades devem estar voltadas para o desenvolvimento da expressão oral e escrita.

Como podemos observar, esta última unidade torna o livro didático proposto muito mais interativo, convidando os alunos a relacionar o conteúdo histórico com sua vida prática, pois entendemos que nossos alunos precisam ser tratados como sujeitos históricos, reflexivos e capazes de construir conhecimentos e suas próprias

identidades. Para isto, eles precisam estar motivados, envolvidos, individualmente ou em grupos, em atividades que tenham significado, temas voltados para a história local, como o que estamos propondo, costumam ser bem estimulantes.

Ao final desta unidade esperamos que o ensino de História tenha atingido o propósito proposto por Guimarães, para qual a História deve ser vista como uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora. Assim, como disciplina escolar, seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social, a práxis individual e coletiva (GUIMARÃES, 2012, p. 144).

Concebendo o ensino de História como instrumento para a formação cidadã, também se faz necessário a capacitação dos alunos para:

a) construção de um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado, presente e futuro e construam sua consciência histórica; d) trabalhem sobre problemas e temas sociais e políticos; sobre temas e problemas contemporâneos; e) aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a escolher, a interpretar, argumentar e analisar fatos; f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) analisem o modo como se elaboram os discursos; aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; e h) defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas. (PAGÈS apud GUIMARÃES, 2012, p. 153).

Para alcançar os objetivos acima propostos, ter um bom livro didático como referência é importante, mas isto não é o bastante, reiteramos as palavras de Bittencourt e Silva, “o bom livro didático é aquele utilizado por um bom professor” e um bom professor é “aquele que é realmente comprometido com a Educação do país”. Ou seja, por mais exemplar que o livro didático seja, pouco servirá se não existir um professor ou professora com formação docente apropriada, compromissado com suas atribuições e condições de trabalho que permitam o exercício docente de forma digna e adequada às exigências e à responsabilidade que a profissão requer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de encerramos nosso escrito, há três pontos que gostaríamos de ressaltar:

Primeiro, nosso olhar sobre o livro didático nunca mais será o mesmo, pois no desenvolvimento de nossa pesquisa e produção pudemos entender a complexidade que envolve a construção de um material desta natureza e sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem, dentro da cultura escolar, dentro da *práxis* cotidiana de milhares de professores e alunos. Reafirmamos que o livro didático é uma importante ferramenta a ser utilizada pelo professor, mas não é a única, devendo ser lido, relido, problematizado, analisado, utilizado em conjunto com outras ferramentas e fontes de conhecimento.

Segundo, normalmente o que se vê em narrativas como as de Soares e Rodrigues (2008 e 2011) e de Moraes (2009, 2011) é apenas o estereótipo que recai sobre o município de Laranjal do Jari como a “maior favela fluvial do mundo” e como esta se formou, mas a história deste município é uma história rica em fatos, em personagens, em experiências de vida, de superação, de lutas, de realização de sonhos que, em geral, são silenciados. Afirmamos que, a partir de uma revisão historiográfica voltada para novos pressupostos no ensino de história local, é possível produzir uma narrativa sobre a história de Laranjal do Jari ampliando o diálogo com as produções já existentes, aprofundando a temática, desconstruindo estereótipos, dando visibilidade ao que fora omitido e sugerindo como pode ser utilizada dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Terceiro, nossa temática centrou-se na história local do município de Laranjal do Jari, contudo, nossas propostas de debates, recursos e atividades podem fundamentar o ensino e a escrita da história local de qualquer outra cidade. Nosso conjunto de sugestões para a escrita de um livro didático pode ser utilizado por profissionais da História para a produção de qualquer material didático, pois não é incomum nos depararmos com professores que pensam em produzir seus materiais didáticos, mas não sabem por onde começar, qual caminho seguir.

Por fim, salientamos que o Mestrado Profissional em Ensino de História tem dentre seus principais objetivos a discussão e o desenvolvimento de possibilidades

de produção e atuação na área do Ensino de História, que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Nosso trabalho de conclusão foi ao encontro deste objetivo, pois, para além de propor um conjunto de sugestões para escrita de um livro didático que fomenta o estudo e o ensino da história local, também buscamos desencadear reflexões e avanços nas práticas cotidianas dos professores e professoras de História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. SILVA, André Chaves de Melo. ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning. 2013.
- ABUD, Kátia Maria. *O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico*. In: SILVA, M. *Repensando a História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1984.
- ALBERTI, Verena. *Fontes Orais: Histórias dentro da História*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. 2 ed.
- AMAPÁ, Assembleia Legislativa do Estado. Lei 1183/2008.
- AMAPÁ, Conselho Estadual de Educação, Resolução nº 56/2015.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *O estereótipo e as diversidades*. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 13, p. 7-14, dec. 1998. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>>. Acesso em: 31 oct. 2016.
- BACELLAR, Carlos. *Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. 2 ed. p. 23 – 79.
- BARBOSA, Tanira do Socorro da Costa. Entrevista concedida à Marília Pantoja do Nascimento (áudio). Laranjal do Jari, 05 de março de 2018.
- BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- , *Educação Histórica: Uma nova área de investigação*. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.
- BELO, Eduardo. *Laranjal luta contra problemas e má fama*. In: *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, domingo, 28 de janeiro de 1996. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/1/28/dinheiro/23.html>. Acesso em 20 ago. 2016
- BEZERRA, Holien Gonçalves. *O Processo de Avaliação de Livros Didáticos – História*. ANAIS DO XX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH • Florianópolis, julho 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. 4 ed.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Censo Demográfico*. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* nº 9.394/96.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BURKE, Peter. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004

CAIME, Flávia Eloísa. *O que precisa saber um professor de História*. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741>

CAINELLI, Marlene Rosa. RAMOS, Márcia Elisa Teté. *A Educação Histórica como campo investigativo*. Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 11-27, jan.-abr./2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801/pdf>

CAVALCANTI, Erinaldo. *Livro Didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de história*. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016.

CAVALCANTI, Klester. *A Conturbada História do Beiradão*. Revista TERRA, nº 122, julho de 2002. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/83642356/Texto-A-conturbada-historia-do-Beiradao-Revista-TERRA-n%C2%BA122-Junho-de-2002>.

Acesso em 13 nov. 2016.

CARNEIRO, Glauco. *JARI, uma responsabilidade brasileira: origens e nacionalização do controle do Projeto Jari*. São Paulo: LISA, 1988.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. *A escolha do Professor e a Circulação de livros didáticos no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado orientada pelo Prof. Dr. Kazumi Munakata. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.

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

CLARETO, Sônia Maria. *Terceiras Margens: um estudo etnomatemáticos de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)*. Tese (Doutorado em Educação Etnomatemática, orientada pelo Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP. 2003.

CLARETO, Sônia Maria. *Espaço Urbano e Ocupação Espacial na Amazônia Brasileira: um estudo de espacialidades em Laranjal do Jari*. Anais do X ENCONTRO

DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. p. 3480 – 3504. Disponível em: observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/ensenazadelageografia/investigacionydesarrolloeducativo/09.pdf. Acessado em 07.12.2016.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. *A escrita da História Local a partir de algumas tendências historiográficas*. In: CORREA, Sílvio Marcus de Souza. ETGES, Virgínia Elisabeta (orgs.). *Território e População: 150 anos de Rio Pardinho*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. 1 ed. p. 11 – 50.

FERREIRA, Regina Célis Martins. *Cidade de Laranjal do Jari: expansão urbana, planejamento e políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, orientada pelo Prof. Dr. José Alberto Tostes). Universidade Federal do Amapá – Macapá, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. *O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global Editora. 1982.

GATTI Júnior, Décio. *A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. *História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância*. In: MONTEIRO, Ana Maria. GASPARELHO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ, 2007.

GREISSING, Anna. *A Região do Jari, do extrativismo ao agronegócio: as contradições do desenvolvimento econômico na Amazônia Florestal no exemplo do Projeto Jari*. Revista de Estudos Universitários da Universidade de Sorocaba, 2011, 36 (3), pp.20-37. Disponível em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00560647>. Acesso em 12 nov. 2016.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2012, 13 ed.

HORN, Geraldo Balduino. GERMINARI, Geyso Dongley. *O Ensino de História e Seu Currículo: teoria e método*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 3 ed.

JARI, Laranjal. Conselho Municipal de Educação. *Matriz Curricular de Referência*. 2011.

JARI, Laranjal. Escola Estadual Emílio Médici. *Projeto Político Pedagógico*. 2012.

JARI, Laranjal. Escola Estadual Irandyr Pontes Nunes. *Projeto Político Pedagógico*. 2017.

JARI, Laranjal. Escola Estadual Professora Mineko Hayashida. *Projeto Político Pedagógico*. 2016.

JARI, Laranjal. Escola Estadual Professora Nazaré Rodrigues da Silva. *Projeto Político Pedagógico*. 2017.

JARI, Laranjal. Escola Estadual Professora Sônia Henriques Barreto. *Projeto Político Pedagógico*. 2011.

JARI, Laranjal. Escola Municipal Raimunda Capibeiribe. *Projeto Político Pedagógico*. 2016

JARI, Laranjal. Escola Municipal Weber Eider. *Projeto Político Pedagógico*. 2012.

JARI, Laranjal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Atos de Criação das Escolas Municipais*. Arquivo, 2018.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In: BARCA, I. *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

LIMA, Solange Ferraz de. CARVALHO, Vânia Carneiro de. *Fotografias: usos sociais e historiográficos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tânia Regina de (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011. 1 ed. p. 29 – 60.

LINS, Cristóvão. *A Jari e a Amazônia*. Rio de Janeiro, Dataforma e Prefeitura de Almeirim – PA. 1997.

LINS, Cristóvão. *Jari: 70 anos de História*. Rio de Janeiro, Dataforma. 1990.

LUCA, Tânia Regina de. *Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. 2 ed. p. 111 – 153.

MORAIS, Paulo Dias. *História do Amapá: o passado é o espelho do presente*. JM Editora Gráfica, Macapá – Amapá. 2009.

-----, *História do Amapá: o passado é o espelho do presente*. JM Editora Gráfica, Macapá – Amapá. 2011.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. História e Filosofia da Educação. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação, orientado pela Profa. Dra. Mirian Warde). PUC-SP, 1997.

-----, *O livro didático como indício da cultura escolar*. História e Educação. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 119-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>

-----, *O Livro Didático: Alguns temas de pesquisa*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072292/mod_resource/content/1/Texto%206_Munakata_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf.

-----, *O Livro Didático como Mercadoria*. Revista Proposições | v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>.

Nova escola Mineko Hayashida é inaugurada com capacidade para 1.900 alunos, ultrapassando a perspectiva da população. Jornal Vale do Jari. Edição da 2ª quinzena do mês de novembro. Laranjal do Jari, 2001.

PINA, Carolina Teixeira. *Os Mapas e o Ensino de História*. III SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. UDESC. Florianópolis – SC. 2017
Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/594/373>

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. *Por uma História Prazerosa e Consequente*. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Lúcio Flávio. *Jari: toda a verdade sobre o projeto de Ludwig*. As relações entre o Estado e multinacional na Amazônia. Editora Marco Zero, São Paulo. 1986.

PINTO, Manoel Jesus de Sousa Pinto. *Conhecendo o Amapá*. Estudos Amazônicos e Estudos Amapaenses. Editora Cultural Brasil, 1 ed. Belém – PA, 2016.

PINTO, Jefferson Costa. *Beiradão: Histórias e Encantos*. Editora Tarso, 2014.

REIS, Ana Telma. NUNES, Ademilde. FONTÃO, Edilene. RODRIGUES, Telma. *O Coronelismo e a consolidação das elites agrárias na região do Jari: o caso Zé Júlio*. Monografia orientada pelo Professor Doriaval da Costa Santos, curso de História da Universidade Federal do Amapá. 2004.

Revista Isto É, 13 de julho de 2002 *apud* SOARES, Marcelo André. RODRIGUES, Maria Emília Brito. *Amapá: vivendo nossa história*. Curitiba – PR: Base Editoria. 2008.

ROSENBERG, Cynthia. *O desafio de salvar o Jari*. Época Negócios, São Paulo, edição de junho 2007.

RÜSEN, Jörn. *Apud* CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

-----, *In* SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão Rezende (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SALLES, André Mendes. *Ensino de História – um campo de pesquisa: reflexões sobre livros didáticos*. CADERNOS DO APLICAÇÃO, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010.

SANTOS, Flávio Batista dos. *O ensino da história local na formação da consciência histórica: um estudo com os alunos do Ensino Fundamental da cidade de Ibaiti-PR*. 2014, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação – orientação Prof.^a Dr.^a Marlene Cainelli). Universidade Estadual de Londrina. Paraná.

SAUTCHUK, Jaime. CARVALHO, Horácio Martins de. GUSMÃO, Sérgio Buarque de. *PROJETO JARI: a invasão americana*. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1979.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *O Ensino de História Local e os Desafios da Formação da Consciência Histórica*. In: MONTEIRO, Ana Maria. GASPARELHO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009. 2 ed.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005, p. 297-308. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 31.10.2016

Segunda chance para a maior favela fluvial. Revista DCI - Diário Comércio Indústria e Serviços. Disponível em <http://www.dci.com.br/especial/segunda-chance-para-a-maior-favela-fluvial-id277300.html>. Acesso em 12 nov. 2016.

SERRÃO, Jorge. Entrevista concedida à Marília Pantoja do Nascimento (áudio). Laranjal do Jari: 30 de março de 2018.

SILVA, Isaíde Bandeira da. Ó, Glauceane Magalhães do. PIMENTEL, Luciana Maria Fernandes. *História e Livro Didático*. In: MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. *Ensino & linguagens da história* (orgs.). Fortaleza: EDUECE, 2015.

SILVA, Giovani José da. *Objetos Biográficos de Memória: reconhecendo-se como agentes históricos a partir de aulas de Práticas de Ensino de História*. Textos FCC, São Paulo, v. 50, p. 1-148, nov. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/4319/3235>

SOARES, Marcelo André. RODRIGUES, Maria Emília Brito. *Amapá: vivendo nossa história*. Curitiba – PR: Base Editoria. 2008.

SOARES, Marcelo André. RODRIGUES, Maria Emília Brito. *Amapá: vivendo nossa história*. História Regional. Curitiba – PR: Base Editoria. 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. 2011.

THALEZ, Giselly Marília. COUTO, Magdiel Eliton Ayres do. *O Complexo Jari Celulose como prótese tecnológica no espaço paraense e suas implicações na formação do município de Laranjal do Jari (AP)*. Geografia em Atos, n. 7, v.2. Presidente Prudente, 2007. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/236>. Acesso em 13 nov. 2016.

ZAMBONI, Ernesta. *Que História é Essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*. Tese (Doutorado em Educação, orientada pela Profa. Dra. Elza Nadai). Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 1991.

ANEXOS



Praça Central de Laranjal do Jari. Foto de Haroldo Amoras
Fonte: multicipios.com.br



Praça Central de Laranjal do Jari. Foto: Heraldo Amoras
Fonte: multicipios.com.br



Praça Central de Laranjal do Jari. Foto: Heraldo Amoras
Fonte: multicipios.com.br



Trânsito pela Avenida Tancredo Neves. Principal Avenida da cidade de Laranjal do Jari
Fonte: férias.tur.br



Trânsito pela Avenida Tancredo Neves. Bairro do Agreste
Fonte: férias.tur.br



Avenida Tancredo Neves. Bairro Central.
Fonte: férias.tur.br



Igreja Assembleia de Deus, localizada na Rua Emílio Médici. Bairro do Agreste. Meados da década de 1990. Fonte: templosassembeianos.blogspot.com



Igreja Assembleia de Deus. Início dos anos 2000. Fonte: templosassembeianos.blogspot.com



Novo templo da Assembleia de Deus na Rua Emílio Médici, Bairro do Agreste 2015. Fonte: adlj.com.br



Porto das Catraias de Monte Dourado – PA. Ao fundo a frente de Laranjal do Jari
Início da década de 1990.
Fonte: museudapessoa.net



Porto das Catraias de Monte Dourado em 2010.
Fonte: youtube.com



Travessia Laranjal-Monte Dourado através das catraias do Rio Jari.
Fonte: youtube.com



Entrada da Passarela Beira Rio, Bairro Central. Início da década de 1990.
Fonte: jariedades.blogspot.com



Câmara Municipal de Laranjal do Jari. Início da década de 1990.
Fonte: informandoeeducando.blogspot.com



Câmara Municipal de Laranjal do Jari. Início da década de 1990.
Fonte: própria



Terminal Rodoviário de Laranjal do Jari.
Fonte: youtube.com



As comemorações do Carnaval e do Aniversário do Município ocorrem em frente ao terminal rodoviário. Fonte: laranjaldojari.ap.gov.br



Cais de Laranjal do Jari durante o Laranjal Verão no mês de julho.
Fonte: laranjaldojari.ap.gov.br

25/11 a 20/12/2011

TRIBUNA DO VALE

Laranjal do Jari 03

IEPA faz novo resgate arqueológico na área do IFAP em Laranjal do Jari

Peças milenares encontradas pelos pesquisadores do IEPA enriquecerão a história do município e poderão ser exibidas em museu no futuro



Pesquisadores do IEPA resgatam peças de aproximadamente 1200 anos em sítios arqueológicos de Laranjal

Fotos: Aristela Cruz - TV

Entre os dias 07 e 22/11 uma equipe de pesquisadores do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá - IEPA, coordenada pelo arqueólogo João Saldanha, realizou um novo resgate do sítio arqueológico encontrado na área do Instituto Federal do Amapá - IFAP. O primeiro resgate arqueológico no perímetro urbano de Laranjal do Jari foi realizado em 2009 no local onde foi construído o prédio do IFAP. Em fevereiro deste ano a equipe do IEPA retomou os trabalhos para prosseguir os trabalhos na área onde será construído o Conjunto Habitacional do Bairro Buritizal. Desta vez os arqueólogos retornaram para fazer escavações numa área onde será aberta uma avenida e ao mesmo tempo realizar um diagnóstico do tamanho do sítio arqueológico existente no local.

De acordo com Saldanha, os materiais colhidos nos resgates anteriores apresentaram três datações diferentes sendo a mais antiga 1200 anos, ou seja, 700 anos antes de Cabral ancorar no Brasil já existiam civilizações na região do Jari. "Os desenhos gravados na cerâmica indicam a presença de um povo que teria ocupado as Guianas Francesa e Inglesa e o Suriname há cerca de 1.200 anos. Há lindas decorações, pinturas de formas humanas e de animais que indicam que ali existia uma grande aldeia e que os antecedentes da região do Jari já mantinham uma ligação estreita com o platô das Guianas", disse. Outra importante descoberta é que o grupo do Jari também tinha contato com os moradores do Marajó, visto que as peças encontradas possuem as mesmas características.

As pesquisas realizadas apontam que Laranjal do Jari há

1200 anos já era uma terra muito povoada. "Na área do IFAP existia uma das maiores aldeias e existia uma praça central com material mais decorado e ao redor existiam as casas. Os centros populacionais menores ficavam no entorno", descreve o cientista baseado nos materiais encontrados, nos postes (esteios) que sustentavam as casas da época e em outros indícios.

Para realizar a datação precisa o IEPA encaminha fragmentos dos materiais a uma entidade dos Estados Unidos a qual utiliza o exame químico denominado "Carbono 14". Todos os seres vivos têm uma taxa de carbono 14 que vai reduzindo após a deterioração, ou seja, quanto menor for este índice mais antiga é a amostra colhida. Saldanha explicou que basicamente foi encontrada vestígios da estrutura das casas dos índios que teriam formas circulares e postes. "Dentro destas casas eram enterradas as urnas funerárias secundárias, ou seja, eram escolhidos apenas parte

dos ossos longos e do crânio remanescentes de corpos que já tinha sido decompostos em outros locais", afirmou.

Questionado sobre as exigências legais do resgate das peças, Saldanha explicou que atualmente todas as obras necessitam de licenças do IMAP e da SEMA para serem liberadas. "Toda obra deve ser embargada pelo IPHAN até que seja feito o resgate arqueológico do local e somente após a conclusão é liberada, pois todo o material é protegido por uma lei federal e as pessoas que provocarem a destruição dele poderão ser presas pela Polícia Federal. Desde 1965 a constituição protege os sítios arqueológicos e todo material é considerado um bem da União. O responsável pela obra que não esteja atento a esta lei terá que pagar multa e punição com prisão de até 6 anos", advertiu.

A equipe liderada por João Saldanha é composta por

técnicos, pós-graduados e graduandos. Nesta última missão fizeram parte José Ricardo, Michel Bueno Flores (pós-graduado pela UEAP), Daiane Pereira, Lúcio Siqueira, Mário (IPHAN), Gisele Souza, Fabrício Ferreira, Francisco Coutinho, Marcos (pós-graduação) e Bruno Souza. "O IEPA trabalha muito como órgão prestador de serviços para instituições", disse.

Questionado sobre a apresentação dos materiais ao público, Saldanha afirmou que existe uma reserva técnica no IEPA e que todo o material fica no IEPA (Na Feliciano Coelho, em Macapá). "Sempre existe uma exposição na entrada do prédio e as escolas também podem agendar palestra para os seus professores e alunos ressaltou.

Sobre o retorno das peças para Laranjal do Jari, Saldanha salientou que o ideal seria a implantação de um museu municipal para que todos tivessem livre acesso. "Existe um projeto na IFAP da construção de um museu e se isso ocorrer o material poderá retornar", afirmou. (F1)

Noticiário regional sobre o achado de sítios arqueológicos em Laranjal do Jari.

Jornal Tribuna do Vale. Quinzena de 25/11 a 20/12/2011.

Fonte: própria



1996 - Primeiras notícias em jornal regional sobre a Construção da Hidrelétrica da Cachoeira de Santo Antônio do Jari. Jornal Vale do Jari. 1ª quinzena de julho de 1996.
Fonte: própria



2007 – O Presidente Lula autoriza a construção da Hidrelétrica da Cachoeira de Santo Antônio do Jari. Jornal Vale do Jari. 2ª quinzena de dezembro de 2007.
Fonte: própria

Santo Antônio do Jari, dentre eles Manuel Carvalho (Bacural). As suficientes para atender a população da entorno', salientou (Laranjalense, FIL)

Lançamento oficial das obras da UHE Santo Antonio do Jari é marcado pela participação de autoridades estaduais e nacionais






Prefeita Euricelia Cardoso recebe autoridades estaduais e nacionais no lançamento oficial da UHE Santo Antônio do Jari

Fotos: Alristela Cruz

Na manhã do dia 14/12, ocorreu em Laranjal do Jari a solenidade de inauguração do escritório central da UHE Santo Antônio do Jari. A primeira etapa do evento ocorreu no Plenário da Câmara Municipal de Vereadores e contou com a presença de diversas autoridades e lideranças políticas estaduais e nacionais, dentre elas o presidente do Congresso Nacional, Senador José Sarney, Governador do Estado do Amapá, Camilo Capiberibe; Presidente da EDP, Antonio Pita e do vice-presidente Luiz Otávio Assis Henrique; Deputado Estadual Dalto Martins (Representante do Presidente da Assembleia Legislativa-AP); Presidente do Grupo Orsa, Sérgio Amoroso e do Secretário Estadual de Minas e Energias do Pará, Nidas Ribeiro, os quais foram recepcionados pelos anfitriões, Prefeita Euricelia Cardoso e o presidente da Câmara de Vereadores Walber Queiroga. Também participaram os demais vereadores e convidados da UHE Santo Antônio do Jari.

No decorrer da solenidade, no uso do seu pronunciamento o Presidente da EDP confirmou o compromisso da empresa para a data prevista da inauguração da Hidrelétrica Santo Antônio.

Em seu pronunciamento, o Senador José Sarney fez questão de relembrar e contar passo a passo a história de luta em prol da construção da Usina Hidrelétrica de Santo Antônio, destacando a luta do grande idealizador do projeto Jari, o americano Daniel Ludwig. "Sem transporte, sem energia e sem comunicação não se pode pensar em crescimento econômico", pontuou Sarney. O senador também garantiu que a ponte sobre o rio Jari será concluída. "Posso até não estar em cima desta terra para vê-la sendo inaugurada, mas tenho certeza de que ela será realidade", disse.

Durante a solenidade, a Prefeita Euricelia Cardoso ressaltou a importância da instalação do projeto em Laranjal do Jari e afirmou que a UHE Santo Antônio virá em definitivo solucionar as dificuldades energéticas da cidade, pois com toda certeza trará mais empregos e geração de renda para o município.

O Governador Camilo Capiberibe agradeceu ao Governo Federal, ao Presidente do Congresso Nacional, a Prefeita do município, Grupo Jari, Consórcio Amapá Energético e a todos os diretores da Empresa EDP. De acordo com Capiberibe, a Usina Hidrelétrica Santo Antônio trará para o Sul do Estado o desenvolvimento, o progresso e bem-estar social para os municípios.

A programação da inauguração teve continuidade com o descerramento da placa nas novas instalações do prédio, onde na oportunidade contou com a participação de algumas autoridades presentes e a imprensa nacional. O evento foi encerrado com um coquetel oferecido pela organização do evento.

(FIL) Fonte: EDP/ Ascom PMLJ

2011- Lançamento oficial das obras da Usina Hidrelétrica da Cachoeira de Santo Antônio do Jari. Jornal Tribuna do Vale. Quinzena de 25/11 a 20/12/2011. Fonte: própria

25/09 a 25/10/2012 **TRIBUNA DO VALE** Regional 03

UHE Santo Antônio do Jari completa um ano de obra




UHE VIRTUAL: Imagem mostra como ficará a Hidrelétrica após concluída.





Foto: EDP - Escritório da EDP em Laranjal do Jari fazenda das imagens do canteiro-de-obras do maior investimento da Região do Vale do Jari nas últimas décadas.

No mês de agosto passado, completou-se um ano do início da construção da Usina Hidrelétrica Santo Antônio do Jari. Neste período alguns eventos importantes que aconteceram.

Em 08 de agosto de 2011, aconteceu a abertura dos acessos para a instalação do canteiro de obras. As máquinas estavam chegando e aos poucos estruturas, alojamentos e escritórios iam sendo levantados.

No dia 22 de agosto, começou a construção das escadarias para o desvio do rio de 1ª fase, possibilitando no dia 31 de outubro o início dos trabalhos de escavação da Casa de Força.

Ao passo que as obras iam evoluindo, a área de meio ambiente colocava em prática os 38 programas ambientais comprometidos no processo de licenciamento ambiental da usina. Um deles é o Programa de Capacitação da Mão de Obra Local, onde no dia 15 de dezembro de 2011 foram entregues os primeiros certificados de conclusão de cursos de capacitação para 140 pessoas da região do Vale do Jari.

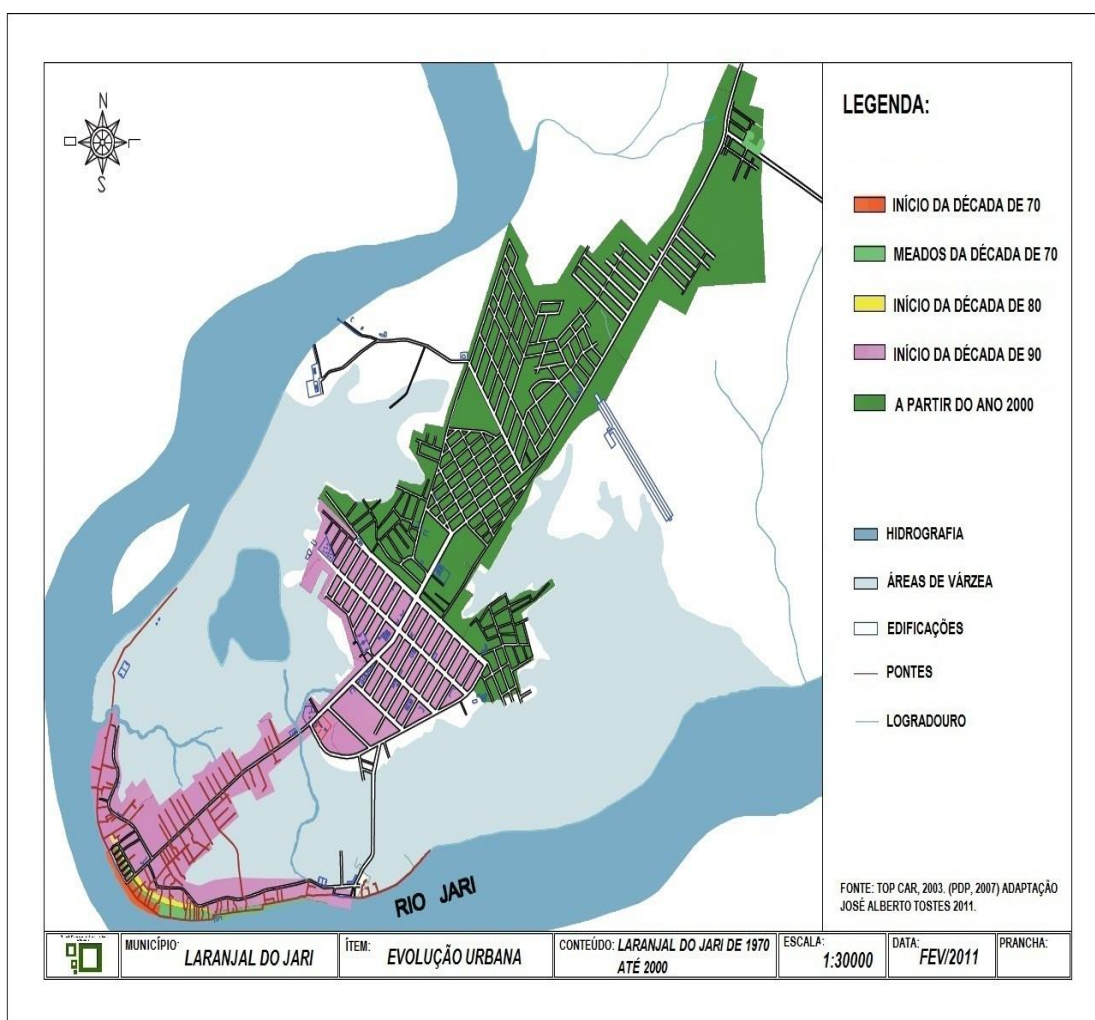
Um dia antes, houve a inauguração da Central de Atendimento ao Público, com presença de autoridades locais, estaduais e federais. Na Central de Atendimento, a comunidade pode esclarecer dúvidas pessoalmente ou através de ligação gratuita no 0800 601 2858.

O ano de 2012 começou e no dia 15 de fevereiro, chegaram os equipamentos para a montagem do Laboratório para a análise de todo o concreto. Isto possibilitou que no dia 28 de abril acontecesse o lançamento da primeira cajnã de concreto rolado.

No dia 26 de maio houve o início da concretagem da Casa de Força e no dia 30 de junho a Usina Hidrelétrica Santo Antônio do Jari atingiu o número de 1000 pessoas trabalhando na obra.

Chegando aos dias atuais no dia 06 de setembro, houve início os trabalhos na margem esquerda do rio Jari, onde se construiu a Casa de Força auxiliar que garantirá além dos 3,4 MW de potência adicional a manutenção da vazão de água na Cachoeira de Santo Antônio.

2012 – 16 Anos após as primeiras notícias, a Usina Hidrelétrica da Cachoeira de Santo Antônio do Jari encontra-se em construção. Jornal Tribuna do Vale. 25/09 a 25/10/2012. Fonte: própria



Evolução Urbana da Cidade de Laranjal do Jari (2017)
 Fonte: Secretaria Municipal de Obras e Infraestrutura