



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**JEFFERSON HEITOR CAVALCANTI OLIVEIRA**

**Os fios da História entre o Potengi e o Trampolim durante a Segunda Guerra Mundial:**

o cotidiano da cidade de Natal em 1944 no jornal “Diário de Natal”.

**Natal/RN  
2024**

JEFFERSON HEITOR CAVALCANTI OLIVEIRA

**Os fios da História entre o Potengi e o Trampolim durante a Segunda Guerra Mundial:**

o cotidiano da cidade de Natal em 1944 no jornal “Diário de Natal”.

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha.

**NATAL/RN  
2024**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -  
CCHLA

Oliveira, Jefferson Heitor Cavalcanti.

Os fios da história entre o Potengi e o Trampolim durante a Segunda Guerra Mundial : o cotidiano da cidade de Natal em 1944 no Jornal "Diário de Natal" / Jefferson Heitor Cavalcanti Oliveira. - Natal, 2024.

121 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História. Natal, RN, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. História Regional - Dissertação. 3. Segunda Guerra Mundial - Dissertação. I. Rocha, Raimundo Nonato Araújo da. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA  
94(813.2)"1939-1945"

CDU

JEFFERSON HEITOR CAVALCANTI OLIVEIRA

**Os fios da história entre o Potengi e o Trampolim durante a Segunda Guerra Mundial: o cotidiano da cidade de Natal em 1944 no jornal “Diário de Natal”.**

Aprovada em    /    / 2024

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha  
(Orientador / UFRN)

Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto  
(Membro Externo / UNIFESP)

Prof. Dr. Roberto Airon Silva  
(Membro Interno / UFRN)

Prof. Dr. Arthur Luís de Oliveira Torquato  
(Membro suplente / IFRN)

A João Maria (in memoriam), por ter incentivado que eu estudasse, até o seu último suspiro.

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa da vida, quero agradecer a tantas pessoas que uniram suas mãos às minhas na escrita destas páginas:

A Deus, amigo da minha infância, paixão da minha juventude, refúgio da minha vida adulta, por ter enviado tantos anjos para me ajudar a permanecer em pé.

Ao meu pai, João Maria de Oliveira (in memoriam), que desde a minha infância me disse que estudar é o único caminho que nós, pobres, temos para galgar uma vida mais digna. Em seu leito de morte, ainda se preocupou com o andamento da dissertação. Obrigado, meu pai. Eu sempre te amarei.

À minha mãe, Rosa, a mais bela do jardim da minha vida. Sua força, mesmo entre lágrimas, me faz forte. Obrigado por, junto ao meu pai, sempre lutar para que eu estudasse. Esse mestrado também é teu.

À minha amada esposa, Louyse Oliveira, que segurou e segura minha mão na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, que foi tão paciente e parceira na reta final desta dissertação. Sem você, meu amor, eu não conseguiria.

Aos meus filhos, Gabriel e José, que iluminaram minha mente e aliviaram meu coração com seus sorrisos e alegria. Este mestrado é para vocês, meus amores.

À Comunidade Católica Shalom, minha segunda família, pela paciência e compreensão da minha ausência.

Ao professor Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha, meu orientador, pelas palavras de acolhimento e orientação ao longo desses anos.

À turma do ProfHistória de 2022 que manteve as mãos unidas, vibrando pela conquista de cada um.

Ao Colégio CEI, na pessoa da professora Ma. Christiane Duarte, por abrir as portas para a pesquisa em Ensino de História incentivando seus professores a se especializarem.

OLIVEIRA, Jefferson Heitor Cavalcanti. **Os fios da história entre o Potengi e o Trampolim durante a Segunda Guerra Mundial: o cotidiano da cidade de Natal em 1944 no jornal “Diário de Natal”**. 122 f. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

## RESUMO

É comum que os alunos do 9º ano nutram uma grande expectativa para estudar a Segunda Guerra Mundial, atraídos por narrativas empolgantes presentes na cultura pop, muitas vezes já trazem conhecimentos prévios sobre fatos e nomes que fazem parte do evento. O objetivo desta dissertação é propor uma abordagem para o estudo da Segunda Guerra Mundial a partir do enfoque regional, utilizando para isso recortes do jornal “O Diário de Natal” dos meses de junho e julho de 1944. A dissertação está estruturada em três capítulos, no primeiro capítulo discute a escola e sua comunidade como campo de pesquisa, a partir da etnografia descreve a estrutura física, o corpo docente e discente, reflete sobre o papel do professor de História como tecelão dos conhecimentos históricos e da disciplina de História na composição da cultura escolar. No segundo capítulo, discute sobre a História como uma narrativa capaz de elaborar identidades, o uso de fontes históricas, em especial o periódico impresso, como materiais didáticos, bem como o potencial didático-pedagógico que a História Regional possui para um processo de ensino-aprendizagem significativo. No terceiro capítulo discute sobre a estrutura do conhecimento histórico acerca da participação da cidade do Natal-RN na Segunda Guerra Mundial, muitas vezes fundamentado no ufanismo ou numa perspectiva folclórica, apresentando os fundamentos para um estudo da História Regional a partir do documento-jornal “O Diário de Natal” entre junho e julho de 1944. No apêndice está o produto didático, fruto da reflexão teórico-metodológica dos capítulos da dissertação. Trata-se de uma sequência didática intitulada “Os Fios da História” em que são apresentadas sugestões de contextualização sobre a Segunda Guerra Mundial a partir da História Regional, um processo avaliativo por meio de rubrica e recortes do jornal “O Diário de Natal” com sugestões de perguntas norteadoras para a elaboração da narrativa histórica por parte dos alunos.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; História Regional; Segunda Guerra Mundial.

OLIVEIRA, Jefferson Heitor Cavalcanti. *The Threads of History Between the Potengi and the Trampoline: The Daily Life of Natal-RN in 1944 from the Newspaper "O Diário de Natal"*. 122 pages. 2024. Dissertation (Professional Masters Degree in National Network PROFHISTÓRIA) – Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

## ABSTRACT

It is common for 9th-grade students to have great expectations when studying the Second World War, attracted by thrilling narratives present in pop culture, they often already have prior knowledge about facts and names that are part of the event. The objective of this dissertation is to propose an approach to studying the Second World War from a regional focus, using excerpts from the newspaper "O Diário de Natal" from June and July of 1944. The dissertation is structured into three chapters. The first chapter discusses the school and its community as a field of research. Through ethnography, it describes the physical structure, the faculty, and the student body, and reflects on the role of the History teacher as a weaver of historical knowledge and the History subject in the composition of school culture. The second chapter discusses History as a narrative capable of shaping identities, the use of historical sources, especially printed periodicals, as teaching materials, as well as the didactic-pedagogical potential that Regional History has for a meaningful teaching-learning process. The third chapter discusses the structure of historical knowledge about the participation of the city of Natal-RN in the Second World War, often based on patriotism or a folkloric perspective, presenting the foundations for a study of Regional History from the newspaper document "O Diário de Natal" between June and July of 1944. The appendix contains the didactic product, the result of the theoretical-methodological reflection of the dissertation chapters. It is a didactic sequence entitled "The Threads of History," which presents suggestions for contextualization on the Second World War from Regional History, an evaluation process through rubrics, and excerpts from the newspaper "O Diário de Natal" with suggested guiding questions for the elaboration of historical narratives by the students.

**Keywords:** History Teaching; Regional History; Second World War.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E LOCAL</b>	<b>16</b>
1.1 - O ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA ESCOLAR: ENTRE A CÁTEDRA E A CARTEIRA.	17
1.2 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA: TECELÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS.	20
1.3 - HISTÓRIA ENSINADA EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO: BREVE HISTÓRICO.	24
1.4 - OBSERVAÇÃO DE CARÁTER ETNOGRÁFICO DO ESPAÇO ESCOLAR: 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, COLÉGIO CEI - ROMUALDO GALVÃO	34
<b>CAPÍTULO 2 - POR QUE NÃO ESTUDAMOS NOSSA HISTÓRIA? A NARRATIVA HISTÓRICA E JORNALÍSTICA COMO FORMA DE ESTUDO DA HISTÓRIA REGIONAL.</b>	<b>41</b>
2.1 - A HISTÓRIA COMO NARRATIVA: DISCURSO CIENTÍFICO PERMEADO DE SUBJETIVIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE.	44
2.2 - O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E DOCUMENTOS HISTÓRICOS.	54
2.3 - PERIÓDICOS IMPRESSOS: DOCUMENTO HISTÓRICO E MATERIAL DIDÁTICO PARA A AULA DE HISTÓRIA.	61
2.4 - HISTÓRIA REGIONAL: O ESPAÇO GEOGRÁFICO COMO IMPRESCINDÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA.	68
<b>CAPÍTULO 3 - A TESSITURA DO DIÁRIO: NARRATIVAS SOBRE O COTIDIANO DE NATAL NA DÉCADA DE 1940:</b>	<b>77</b>
3.1 - TENSÕES ENTRE O POTENGI E O TRAMPOLIM: A CIDADE DO NATAL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	79
3.2 - O FIOS DA NARRATIVA DO PERIÓDICO “O DIÁRIO” NA TESSITURA DA HISTÓRIA DE NATAL NO ANO DE 1944: O DOCUMENTO-JORNAL COMO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA.	84
3.2.1 - Compreendendo o pólo editor: O Jornal “O Diário”, de 1944.	84
3.2.2 - Produto Pedagógico: Fios Soltos da Guerra em Natal-RN	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar e estudar História não são tarefas simples, o professor de História não é um simples reproduzidor do conhecimento produzido na Academia, assim como o aluno não é uma folha em branco em que, de forma passiva, ver ser escrita a narrativa do passado. Da mesma forma, a Segunda Guerra Mundial não se limitou à Europa e Estados Unidos, nem Natal-RN se tornou a cidade que é hoje por causa da Base Aérea que foi implantada aqui pelos estadunidenses. A crítica ao senso comum é uma das características que fundamentou o pensamento científico e deve ser continuamente resgatado em sala de aula a fim de desenvolver habilidades emancipatórias nos nossos alunos. A reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem é, talvez, o maior legado que o mestrado profissional em ensino de História proporciona, legando à sociedade produtos pedagógicos e professores de História mais alinhados com as reais demandas de aprendizagem das suas comunidades escolares.

Refletindo sobre a prática cotidiana de ensino de História nas turmas do 9º ano em que leciono, observei que era quase uma unanimidade entre os alunos o interesse pelo estudo da Segunda Guerra Mundial, muitos traziam questionamentos acerca da veracidade de informações que coletaram em filmes, séries, HQs, jogos eletrônicos e até mesmo em vídeos curtos em redes sociais, conhecidos como “reels”. Esses conhecimentos prévios surgiram como oportunidade para facilitar a contextualização sobre o tema e aprofundar os debates sobre o conflito a partir do enfoque da História da cidade do Natal-RN, pois é do conhecimento de quase todos os alunos que, um dia, houve uma importante Base Aérea estadunidense na cidade. A partir desse contexto, elaborei como produto didático uma sequência didática em que os alunos irão ler e analisar notícias do jornal “O Diário de Natal” entre os meses de junho e julho de 1944 com o objetivo de elaborar uma narrativa histórica estabelecendo relações com o contexto histórico nacional e mundial, bem como identificando as particularidades da experiência histórica local.

No entanto, essa oportunidade se apresentou junto às problemáticas. Na realidade do ensino de História na rede privada, a cultura escolar impõe uma série de obrigações ao professor que precisam ser atendidas, como o cumprimento do conteúdo programático definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

usando como principal referência os capítulos do Livro Didático de História. Logo, entendendo o contexto em que este trabalho foi produzido, seria impreterível contemplar o conteúdo do currículo oficial, sinalizando no Livro Didático, no mesmo tempo pedagógico.

Grande parte das dissertações elaboradas no contexto do ProfHistória acontecem em uma realidade escolar permeada de desafios estruturais da escola pública, mas com maior autonomia do professor diante do seu planejamento. Cenário oposto pode ser identificado na maior parte das escolas da rede privada de Natal-RN, a boa estrutura é acompanhada por diretrizes bem claras e rígidas que delimitam um espaço estreito em que o professor pode inserir as particularidades do seu planejamento.

O professor de História, ao planejar suas aulas, precisa considerar o contexto em que está inserido, tanto o contexto histórico que envolve as tensões políticas na formulação da legislação educacional e do currículo, como a complexa teia de relações que compõem a cultura escolar. O Colégio CEI - Romualdo Galvão apresenta uma proposta curricular que favorece certa autonomia docente, pautando suas práticas no diálogo constante entre os professores e coordenação, em encontros semanais para planejamento, favorecendo maior autonomia para implantar práticas pedagógicas inovadoras. Escola fundada e liderada por mulheres, tem em seu regimento uma estrutura pedagógica colegiada que permite o debate de ideias e certo espaço para disrupções. Claramente que como uma instituição privada, adquirida recentemente por uma holding, tem o lucro como meta e a satisfação da comunidade escolar como meio. Esse dado é relevante ao considerar os objetivos de aprendizagem, voltados para o êxito em exames avaliativos, e o uso de materiais didáticos, que precisam ter o livro didático como referências. Contemplados tais critérios, é possível propor uma nova abordagem.

Estes elementos compõem o que Dominique Julia (1995) chama de Cultura Escolar, um conjunto de normas e práticas que delimita os conhecimentos que devem ser ensinados e as condutas inculcadas, que são atravessadas por uma rede de relações de poder que envolve o poder público, os alunos, o corpo docente e as famílias dos alunos.

A História como disciplina escolar também tem sua historicidade, logo para entender a nossa atuação como professores e o papel do aluno nesse processo, é importante considerar as permanências e rupturas no processo histórico em que o ensino de História está inserido. A forma de ensinar e estudar História parte da concepção de História e da disciplina escolar História, bem como da relação entre elas. Ora, se ao ensinar História o professor se detém ao sequenciamento de dados e personalidades considerados relevantes, avaliando o aprendizado dos alunos pela sua capacidade de armazenar informações, mesmo sem saber, o professor tem uma tendência a uma concepção de História ligada ao historicismo e uma concepção da disciplina de História como a transposição do conhecimento elaborado na Academia, adaptado ao contexto escolar.

Movimentos políticos na atualidade advogam pela necessidade de uma utópica imparcialidade do professor diante dos fatos históricos, tal pensamento apregoa que a função do professor seria apenas a de “expor os fatos, como realmente aconteceram”. Como não recordar das premissas da historiografia positivista diante desse cenário? Ora, o professor de História precisa propor parâmetros claros e objetivos de ensino-aprendizagem, fundamentando sua prática a fim de justificar suas escolhas teóricas e metodológicas.

Nesta dissertação optei por uma abordagem da História como narrativa, entendendo que esta concepção não está limitada a busca inequívoca da verdade sobre o passado, mas precisa levar em conta a subjetividade do historiador que a produz (Ricoeur, 2007), admitindo que mesmo com rigor metodológico, há uma relação de contribuição entre a Ciência e a Ficção, aproximando de alguma forma a narrativa histórica da narrativa ficcional (Certeau, 2011). O professor de História, dessa forma, não deve rejeitar as narrativas ficcionais trazidas pelos alunos, mas em um processo de construção do pensamento histórico, ressignificá-las a fim de construir uma narrativa responsável (Bittencourt, 2018). Dessa forma, o professor de História ocupa uma função crucial, atua não como o detentor absoluto do conhecimento, nem como reproduzidor fidedigno do conhecimento acadêmico, o professor mobiliza diversos conhecimentos no ato complexo que é “Dar aula”. O Saber Docente é como uma tessitura em que os diversos fios dos conhecimentos históricos que permeiam a sala de aula são entrelaçados de uma forma inteligível e significativa, logo a disciplina de História tem objetivos e métodos que lhe são

próprias e que, muitas vezes, diferem da ciência acadêmica. O professor de História não precisa almejar que seus alunos se tornem historiadores, mas pode desenvolver um aprendizado que compreenda os procedimentos básicos da historiografia e, assim, se aplique a todos os conteúdos da disciplina de História. Vale salientar que esta é uma das competências que a BNCC objetiva desenvolver a partir do ensino de História nos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais ao definir como objetivo “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (EFH106).

Apesar de ser duramente criticada, sobretudo na perspectiva do historicismo, vários historiadores defendem o “retorna à narrativa”, pois em uma sociedade caracterizada pela enorme quantidade de informações oferecidas, “o episódio narrado”- nos diz Walter Benjamin - “atinge uma amplitude que não existe na informação”. Esta amplitude está associada a formação das identidades, que no século XIX eram as identidades nacionais, na atualidade a busca é por uma identidade cidadã, pautada nos valores de um Educação para os Direitos Humanos, que seja plural e democrática.

Definidas as concepções de História, da disciplina escolar, do papel do professor e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental pensar sobre a metodologia. Nesse aspecto, o livro didático ainda ocupa lugar central no dia a dia da sala de aula, seja como a narrativa de referência que diferencia o verdadeiro do falso, seja como parâmetro da sequência dos conteúdos, dos enfoques dados. Boa parte dos alunos entendem que a narrativa do livro didático não é absoluta, mas não é raro que recorram a ele no momento de questionar alguma informação que lhe pareça estranha. Produto cultural complexo, de difícil definição, mas fácil identificação, o livro didático precisa ser considerado no planejamento do professor de História, principalmente na rede privada de ensino. Muitos pais remetem ao alto investimento que o livro requer, uma vez que é item obrigatório exigido pelas escolas, exigindo que o investimento tenha seu retorno em forma de uso.

O professor não pode ignorar as nuances da cultura escolar, mas deve se inserir no seu contexto. Logo, partindo da concepção da História como narrativa, a fim de formar identidades, o livro didático pode ser utilizado como ponto de partida,

tendo sua composição desnaturalizada, identificando lacunas e problematizando seu conteúdo. Desta forma, a História Regional é uma oportunidade excelente para sanar as lacunas que o livro didático apresenta, sem se perder em efemérides que não dialoguem com os eventos que acontecem em escala global e nacional. Além disso, a narrativa histórica a partir do enfoque regional contribui na formação da identidade enquanto conceito antropológico, caracterizado pelas experiências locais que tornam uma comunidade única. Dado que também está entre as habilidades que estão elencadas pela BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais quando traça como objetivo “Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (EF09HI02)”.

Ao considerar a experiência com o espaço vivenciado pelos alunos, o professor de História precisa entender sobre as implicações do Espaço enquanto categoria historiográfica. Por muito tempo, uma naturalização do Espaço fez com que concepções sobre a sociedade fossem formuladas e propaladas sem questionamento. Podemos indicar como um exemplo a entificação do Nordeste, como a região da seca, do atraso, da fome e da miséria, de tal forma que os projetos governamentais para o seu desenvolvimento não consideraram as suas especificidades e estabeleceram como meta o modelo do Sudeste, ou seja, um colonialismo em escala nacional que ainda permeia o imaginário de muitas pessoas.

Ao problematizar o Espaço como um produto da ação humana (Santos, 1976) e, por isso, histórico, proporcionamos um entendimento mais complexo da sociedade de ontem e de hoje. Diante disso, entender a Região como uma singularidade dentro de uma totalidade (Amado, 1990) não é negar suas especificidades, nem tampouco se resumir a elas. O estudo da História Regional permite ao professor e ao aluno compreender as dinâmicas dos eventos históricos a partir da experiência de pessoas que compartilham espaços que lhes são familiares, ressignificando suas experiências no presente. Também permite conhecer a complexidade do evento estudado, identificando as repercussões que ele gera na região, assim como identificar resistências e particularidades da região. Longe de contradizer, este conhecimento enriquece. É possível fundamentar essa conclusão em uma das competências que a BNCC estabelece para a Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais quando propõe o desenvolvimento

da competência de “Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados (EFCH05)”.

No entanto, ao abordar a narrativa histórica a partir da região, o professor de História deve se cercar de alguns cuidados epistemológicos. Ora, é comum identificar nas narrativas históricas que partem do enfoque regional tendências que reproduzem a historiografia notadamente biográfica, elitista e política. Fazer da História Regional um compêndio de curiosidades, destacando os feitos dignos de nota dos “notáveis” é reproduzir o historicismo em escala local. Esta é a problemática identificada na maioria dos materiais didáticos que versam sobre a História Regional, justificando a necessidade do uso de documentos históricos como material didático nas aulas de História.

O documento histórico é, em si, fabricado como um monumento, permanece no tempo em meio a uma relação de poder (Le Goff, 1996). Não se quer dizer com isso que seja fraudulento, mas, como um monumento, fala do tempo que o produziu e do tempo que o conservou. Logo, não há documento histórico inócuo, primário. Desse modo, o documento histórico pode se tornar um excelente material didático, se mediado pelo professor de História, uma vez que o objetivo do historiador e do professor de História ao utilizar o documento histórico são distintos. Ao utilizar o documento histórico como um material didático, será necessário adaptá-lo às potencialidades e limitações que os alunos apresentam, favorecendo o aprendizado, visto que, diferente do historiador, o aluno não tem conhecimento do contexto histórico por completo, ou seja, precisa aprender História com os documentos e a partir deles.

Justamente para estabelecer orientações claras e critérios tangíveis para o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, optei pelos periódicos como documentos históricos e materiais didáticos. Os alunos vivem em uma “infodemia”, termo popularizado durante a Pandemia de COVID19 para designar o excesso de informações que levam a pouca profundidade na análise dos dados, pouca reflexão e pouca criticidade. Entretanto, as notícias e os jornais não são algo novo na história da humanidade, desde no mínimo a invenção da imprensa já podemos identificar

um aumento sensível na circulação da informação e no uso dessa informação em vista da conquista ou manutenção do poder.

É importante compreender o periódico como um documento-jornal (Capelato, 1989) que registra, comenta e participa da História. Que mesmo que requeira a alcunha de fiscal dos poderes públicos ou de um transmissor imparcial dos fatos, também é um produto complexo que envolve interesses públicos e privados, interseccionando o direito à informação e o privilégio da omissão.

O jornal, como todo impresso, ao ser lido é apropriado pelo ser que o lê. Este ser é subjetivo e, por isso, a leitura também é subjetiva. O mesmo texto lido por pessoas diferentes poderá ter compreensões distintas, ainda mais se lido em tempos históricos diferentes, ora, esse é um dado importantíssimo a ser considerado no planejamento do professor de História. Seu aluno irá ler aquela notícia de uma forma muito diferente do que o redator pensou e que os leitores da época fizeram. Ler e analisar notícias de jornais do passado gera, inequivocamente, um novo olhar sobre as notícias de hoje. Logo, a opção pela análise do periódico “O Diário de Natal” tem uma função social, formar leitores críticos do passado e do presente.

Natal é uma cidade marcada por um constante “presentismo”, seus epítetos ao longo do tempo mostram uma conveniente negação do passado, construindo uma identidade associada ao progresso, a modernidade e ao turismo, silenciando as múltiplas identidades que atravessam o espaço urbano, negligenciando seu Patrimônio Histórico e Cultural. Trata-se de um projeto político e de poder.

A memória da base de Parnamirim Field exerce influência sobre a identidade da cidade, a partir da narrativa elaborada após a Segunda Guerra Mundial foi difundida uma ideia que Natal teria sido fundamental no esforço de Guerra e na vitória dos Aliados, inserido esta localidade no sistema global, atribuindo-lhe valor a partir da lógica do progresso e do capital. Apesar de não ser em todo falso, a narrativa histórica não se limita a isso, mas ao fazê-lo se omite as tensões que haviam decorrentes do conflito e da presença dos estadunidenses na cidade.

É para conhecer as nuances das relações sociais e culturais da cidade do Natal no ano de 1944, em que a Base Aérea de Parnamirim Field estava em pleno

funcionamento, que proponho uma sequência didática para a leitura e análise de recortes do jornal “O Diário de Natal” a fim de elaborar uma narrativa histórica que contemple os sujeitos históricos que foram esquecidos ou silenciados.

A sequência didática se inicia com a apresentação dos objetivos da atividade como forma de orientar a ação dos estudantes de forma mais clara e objetiva, logo após há uma contextualização sobre a Segunda Guerra Mundial e a Base de Parnamirim Field a partir de trechos do jornal The New York Times, essa contextualização pode servir como introdução do tema, avaliação diagnóstica ou retomada, ficando a critério do professor, mas sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos nesse momento.

A partir da concepção de aprendizado que o entende como processual e qualitativo, não faria sentido a avaliação ser final e quantitativa, por isso, no início do processo, é importante apresentar a rubrica com os parâmetros de avaliação que permitirá aos alunos autorregular seu processo de ensino-aprendizagem, ficando muito mais claro os objetivos alcançados e os que estão em desenvolvimento, garantindo um feedback mais qualitativo e uma nota, exigida pela cultura escolar, mais alinhada ao processo gradual.

Os recortes do jornal estão organizados em quatro temáticas nomeadas como “Fios”, o “Fio 1” é composto por quatro recortes do jornal e aborda o tema do recrutamento para o trabalho na Amazônia, a partir do Rio Grande do Norte. O professor poderá relacionar os recortes com contextos mais amplos, como os Acordos de Washington (1942), a “Marcha para Oeste” planejada por Vargas e a Seca de 1942. Nesses recortes é possível conhecer a história do Senhor Antônio Xavier, ex-seringueiro que retornando a Natal contou sua história para o redator do jornal. No dia seguinte, empresários vinculados ao recrutamento dos trabalhadores se esforçaram em utilizar o mesmo meio de informação para desmentir a narrativa do Sr Antônio. Diversas são as possibilidades de reflexões acerca do processo histórico a partir desses recortes, algumas delas são sugeridas em perguntas norteadoras para a discussão e elaboração da narrativa presentes após cada recorte.

O “Fio 2” aborda o tema do trabalho infantil em Natal-RN, apresentando as histórias do Severino, entre 13 e 14 anos, conhecido como “Nêgo veio”, que

trabalhava catando lixo reciclável e era elogiado pela redação do jornal pelo fato do trabalho libertá-lo dos “perigos da vagabundagem” e a história de Isabel Fernandes, conhecida como “Bebé” que se prostituía em uma bar na rua Dr Barata para sustentar a família. Esse fio permite ao professor discutir temas relacionados ao trabalhismo, a noção de direitos e cidadania, ao lugar da criança na sociedade, assim como estabelecer relações com problemáticas do presente.

O “Fio 3” aborda o tema da organização sócio espacial da cidade que ao ser “invadida” por milhares de soldados aliados vê o fenômeno da especulação imobiliária afastar a população mais pobre para as margens da cidade, principalmente para os bairros das Rocas e do Alecrim, enquanto Tirol e Petrópolis emergiram como símbolo da modernidade nascitura. Esse contexto fica evidente nos recortes de jornais que narram o descaso das construtoras que não querem construir casas modestas nos bairros centrais, o que obriga a população a ir morar longe dos seus trabalhos, bem como os recortes que evidenciam a diferença do uso do espaço público nos bairros do Alecrim e da Cidade Alta. A partir desse fio o professor pode discutir sobre os impactos que o “progresso” gera nas cidades e na população local.

Por último, o “Fio 4” reúne recortes da seção de esportes do jornal em que são anunciadas partidas de futebol e basquete entre equipes que se organizam a partir dos seus ofícios, é possível identificar a existência de uma Polícia dos Estados Unidos em Natal, uma distinção entre os Marujos da Base Naval, os soldados da Base Aérea e a população do Alecrim. Tal diversidade social, confraternizada por meio dos esportes, se relacionada com os outros fios nos faz perceber suas tensões que podem ser exploradas na narrativa histórica.

Os “Fios” podem ser trabalhados pelo professor e alunos de forma isolada ou sendo relacionados, de acordo com o tempo pedagógico e os objetivos do professor, servindo como material didático para a elaboração de uma narrativa histórica que preencha algumas das lacunas deixadas pelo livro didático.

## **CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E LOCAL**

Pensar o ensino de História não é uma tarefa simples que considere aspectos da teoria ou da prática de forma isolada. É necessário considerar uma teia complexa de relações de poder em que a prática do ensino está inserida, analisando o ensino de História em uma perspectiva histórica e local, a partir da noção de cultura escolar. Para isso, vamos considerar três elementos: reflexão sobre as implicações da cultura escolar no ensino de História; o papel do professor como artífice do conhecimento histórico; e a reflexão da historicidade do ensino de História.

### **1.1 - O ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA ESCOLAR: ENTRE A CÁTEDRA E A CARTEIRA.**

O debate sobre o papel do ensino de História na Educação Básica não é algo recente, mas em tempos de transição a reflexão sobre o tema se torna ainda mais pertinente: por que estudar História? Esta é uma pergunta que seguramente já foi apresentada a muitos professores de História em suas salas de aula por alunos sinceramente implicados na resposta ou por outros que, decepcionados, questionam a validade daquele conhecimento. Somadas a esta pergunta, tão antiga e tão nova, podemos acrescentar outras tão pertinentes quanto: como estudar História? Como ensinar História? Para a resolução desses questionamentos é preciso refletir sobre as bases que constituem o conhecimento histórico e a prática docente na Educação Básica.

Como outras tantas disciplinas escolares, a História faz parte do cotidiano escolar de milhares de alunos e professores. Desta forma, é comum observar uma naturalização da sua organização curricular, seja pela quantidade de horários, cada vez mais escassos, ou pela organização do que se deve ensinar e aprender nessas aulas. Da mesma forma, a concepção de disciplina escolar também é um elemento fundante da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem, os debates acerca dessa concepção apresentam divergências importantes entre aqueles que defendem a ideia da disciplina como uma “transposição didática” e os que a concebem como um campo de conhecimento autônomo.

O pesquisador francês Yves Chevallard designou a concepção de transposição didática, que entende a escola como um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação do conjunto de agentes sociais externos à sala de aula, como inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias, entre outros. Tais agentes garantiriam à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes da academia. A didática seria a responsável pela transposição do conhecimento das ciências eruditas de referência, produzidas nas universidades, para a sala de aula, com o objetivo de evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola, em um processo de “vulgarização”.

A problemática desta concepção do conhecimento escolar está na criação de uma noção de hierarquia de conhecimentos em que a disciplina escolar está em um patamar inferior. A escola seria, portanto, um espaço de recepção e reprodução do conhecimento produzido externo à sua realidade, avaliando sua eficiência pela capacidade em transpor da Academia para a Escola enquanto o professor exerceria o papel de intermediário desse processo de reprodução. Assim, o professor eficiente seria aquele capaz de gerenciar as condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar.

Esta concepção acerca do conhecimento é uma característica do pensamento positivista em que o sujeito e o objeto do conhecimento são distintos, desta forma a Ciência se constrói a partir de uma relação objetiva, pretensamente neutra entre o que conhece e o que é conhecido. Talvez por isso a escola não fosse entendida como um espaço capaz de produzir Ciência, aos moldes positivistas, uma vez que é inegavelmente permeada de subjetividade e particularidades. Tal abordagem ainda conforma uma utopia contemporânea em que nada separa as intenções dos resultados. Sendo assim, há muito pouco a ver com a história sócio cultural da escola, desprezando as tensões presentes no processo histórico da sua constituição.

Outros pesquisadores, como Ivor Goodson e André Chervel, não entendem a disciplina escolar como uma transposição didática. Para eles, há diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento: o científico e o escolar. Para os

autores, não se trata apenas de um aspecto epistemológico, há uma teia de outros conhecimentos e relações de poder que contribuem, dentro de uma perspectiva da transposição didática, para a manutenção das desigualdades sociais. Sendo assim, a disciplina escolar é uma entidade epistemológica específica relativamente autônoma, pois tem características próprias em sua produção, sem estar isenta das relações de poder intrínsecas à escola. Como explica Bittencourt (2018),

É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e das legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento produzido por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência”. (p. 30)

A escola é entendida como um espaço de produção de saber próprio, uma instituição que inscreve na sua prática características da sua cultura em que as disciplinas escolares não podem ser reduzidas a “metodologias” que transpõem o conhecimento produzido nas universidades para os bancos da escola, mas integram a cultura escolar. Dessa forma, a concepção de História como disciplina escolar dialoga diretamente com a cultura escolar da instituição de ensino, ora, se há uma preocupação de uma formação que parte da problematização da vida cotidiana dos alunos, as relações em que os alunos estão inseridos são fundamentais para a construção do conhecimento histórico. Outrossim, se o objetivo é a preparação de exames avaliativos que são elaborados fora do contexto local, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fatalmente a cultura escolar exercerá uma pressão sobre o processo de ensino-aprendizagem de História, valorização a “transposição do conhecimento”.

Sendo parte integrante da cultura escolar, o ensino de História na Educação Básica não pode ser estudado sem o exame das relações conflituosas ou pacíficas que mantêm dentro dessa cultura considerando o período histórico em que está inserida e o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura religiosa, a cultura política e a cultura popular. A cultura escolar, segundo Julia (1995), é definida como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (p. 11)

Dessa forma, a História ensinada nas salas de aula não decorre dos objetivos da ciência de referência, mas dos valores e interesses da escola e do papel desempenhado por ela na sociedade (Bittencourt, 2018. P. 31). Tal pressuposto se encontra na diversidade dos saberes escolares e da forma como se constituem, dados que só podem ser compreendidos sob uma perspectiva histórica e local, uma vez que as identidades culturais de alunos e professores se formam a partir de experiências circunscritas em um espaço regional.

A relação entre o conhecimento histórico produzido na Academia e na Escola é complexa. A partir do século XIX, em que a História se constitui como Ciência dentro do paradigma positivista, houve várias aproximações e afastamentos entre os professores de História e os historiadores. Para o historiador francês Henri Monier, a História enquanto disciplina escolar assegurou a existência da História como disciplina acadêmica, evidência disto é que a periodização tradicional criada para organizar os conteúdos escolares definiu as cátedras da formação universitária em História, especialmente no Brasil. Este dado nos permite refletir acerca da complexidade da tarefa de reformular o currículo de História, visto que implicaria em uma reforma da formação docente.

A História que vem da Cátedra universitária e a História que chega às carteiras da Educação Básica não possuem uma relação simples, nem linear. É preciso entender as redes de poder na formação do currículo, as demandas da sociedade, a formação dos professores para atender os objetivos da formação escolar.

## **1.2 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA: TECELÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS.**

Apropriando-me de uma metáfora feita pelo professor Durval Albuquerque Jr (2019) em seu ensaio “O Tecelão dos Tempos” em que o autor reflete acerca do trabalho do historiador comparando-o ao de um artesão, nele o historiador é um tecelão dos tempos, pois organiza, costura e tece os fios que formam a narrativa histórica. Ora, o professor de História não é um reproduzidor do conhecimento produzido pelo historiador, da mesma forma que a Disciplina escolar de História não é uma transposição da História produzida na Academia, esta relação tem grande potencial quando entendemos que na sala de aula há vários tipos de conhecimentos

históricos, o da historiografia, o do professor, o do aluno, os introduzidos pelas diversas mídias e até mesmo os conhecimentos advindos do senso comum e/ou equivocados. Todos esses conhecimentos históricos compõem a narrativa histórica construída em sala de aula e o professor de História é o tecelão desses conhecimentos, selecionando, organizando, costurando e dando forma e sentido de forma que possa ser aprendido.

O professor de História é fundamental na compreensão do ensino de História, o sujeito principal dos estudos do currículo real, é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido. Para isso, os professores de História mobilizam em seu ofício os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência - conjunto que forma o “Saber Docente” (Bittencourt, 2018. p.40).

É preciso indagar, no entanto, sobre a ação e o poder deste profissional na elaboração e prática efetiva na constituição da disciplina escolar, visto que há uma rede de relações na comunidade escolar em que o professor de História está inserido: o Estado, a Historiografia e seus intelectuais, diretores escolares, coordenadores, outros professores, alunos e suas famílias. Todos esses fatores afetam a seleção dos conteúdos e as escolhas metodológicas, uma vez que a formação do professor não se limita à formação acadêmica, mesmo que ela seja um elemento legitimador, mas se constitui em uma formação continuada em que a instituição escolar influencia de forma decisiva.

Surge a indagação: quais são os saberes e o habitus requeridos a um professor de História? Essa questão também necessita de historicidade para ser esclarecida. Duas etapas importantes do processo de profissionalização do professor devem ser destacadas: A Modernidade e a Contemporaneidade.

No advento na modernidade, a fragmentação da Cristandade ocidental faz com que o ser cristão não se limite, como nos séculos passados, a pertencer a uma comunidade, mas ser capaz de proclamar pessoalmente as verdades da fé e ser instruído sobre as verdades da sua religião. O saber se torna elemento fundamental para a inserção do indivíduo na comunidade, dado que acarreta um problema sobre o destino daqueles que não atendiam aos critérios do saber mínimo. Problemática presente entre as comunidades católicas ou reformadas, os grupos rejeitados pelo crivo catequético representaram os primeiros núcleos de “descristianização” da

Europa (Julia, 1995. p. 25). Esse contexto histórico insere a prática do ensino em um processo de reconquista dos espaços e das populações, em que o pregador/professor tem função central, mesmo que ainda pouco profissionalizada.

Jean Baptiste de La Salle pode ser considerado um inovador incômodo ao fundar um instituto de leigos voltados para o atendimento dos mais pobres, esses professores não ensinam latim, mas os rudimentos do ler, do escrever e do contar, em mais, em francês, na língua “do povo”. O habitus cristão a ser formado nessa parcela da população será baseado em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: tempo pedagógico, curso gradual de aprendizagem, tecnologias de transmissão e de disciplina e centros de formação para os mestres. Nos países protestantes, a situação varia consideravelmente segundo os Estados. A Reforma Luterana funda-se na ideia que os Estados devem criar e manter as escolas, contribuindo para o desenvolvimento de um controle regular das escolas e dos mestres pelas autoridades laicas, favorecendo a emergência de um perfil “profissional”. Vale ressaltar, pelo receio das generalizações, que deve-se considerar a distinção entre os mestres da cidade e os mestres do campo, entre grandes e pequenos Estados. Exemplo disso é o que afirma Neugebauer (1985 apud Julia, 1995), que estudando a Prússia entre os séculos XVI e XVII, atesta que o Estado Moderno não tinha meios de impor uma política escolar. Na prática, as escolas prussianas permaneceram sob controle das autoridades locais, a maioria pertencentes ao clero, até o fim do século XVIII.

A segunda etapa desse processo pode ser situada no momento em que o Estado substitui a Igreja e as corporações municipais no controle do ensino, período que coincide com a supressão da Companhia de Jesus e que obrigou os Estados católicos, mesmo que por um período breve, a considerar substitutos para os professores de mais ou menos 600 colégios distribuídos por toda a Europa católica. A seleção desses professores é um marco da história da sua profissionalização, como afirma Julia (1995)

a virada maior me parece ser, aqui, a passagem de uma seleção discricionária que se operava no interior do corpo religioso pela única autoridade das congregações ou dos principais, para o exame ou do concurso, que introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, *a base mínima de uma cultura profissional a se possuir*. (p. 30, grifo nosso)

Legitimado por um processo seletivo, o professor não seria mais admitido ou excluído em sua função por interesses ou suspeitas, muitas vezes amparadas em vicissitudes, mas em um atestado da sua competência. No entanto, o professor não se tornou isento de pressões sobre sua prática, os limites da sua atuação antes mediada pela doutrina agora são definidos pela lei e pelo currículo, fazendo parte da cultura escolar que é efetivamente conforme, e que é necessário definir em cada período os limites que traçam a fronteira do permitido e do proibido.

Além de fatores relacionados ao período histórico, a formação do professor de História também deve considerar aspectos do espaço geográfico em que ocorre. No Brasil, o histórico da formação docente coincide com o processo descrito anteriormente, mas é preciso levar em consideração fatores que nos fazem únicos, como o direcionamento estrutural do ensino às camadas sociais mais abastadas e a quase completa exclusão da população indígena e negra.

Na perspectiva de Nóvoa (1987), as reformas pombalinas acarretam um processo de funcionarização da profissão docente, que vai fazer com que o que constitui esses professores em corpo profissional não seja uma concepção corporativa do ofício, como no caso das chamadas profissões liberais, mas o controle do Estado. O professor, enquanto profissional, será implicado em todas as reformas educacionais que se seguirão, como a criação do Ensino Secundário, que fará surgir duas categorias de professor: o professor primário e o professor secundário; que trazem diversas reflexões sobre a identidade desse profissional, sua formação e sua prática. No Rio Grande do Norte é possível observar essa realidade quando surge a primeira escola secundária, o Atheneu Norte-Riograndense, e a seleção dos seus professores gerava grande distinção social aos seus selecionados. É dado notório o papel de professor de História do Atheneu na biografia de Luís da Câmara Cascudo, tido por muitos como o maior intelectual potiguar.

O professor de História, atravessado pelo conhecimento que ensina, ocupou diversos espaços na cultura escolar, desde um papel central no objetivo pedagógico da formação de uma identidade nacional e dos valores cívicos, fato que não necessariamente é acompanhado de prestígio e benefícios, mas de uma intensificação da vigilância sobre sua prática e o esvaziamento da sua formação,

até uma crise da sua prática ao não ter definido seu papel em um ensino cada vez mais “interdisciplinar”, como é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento criticado por diversos autores que alertam que sua elaboração limitou a participação dos professores em seu processo criativo. Para Ferreira et al. (2021) o professor, sob a BNCC, segue objetivos pré-estabelecidos pelo currículo, obedecendo a uma sequência de conteúdos pré-definidos, com recursos pré-elaborados e avaliados por agentes externos. Restaria ao professor a “liberdade” de eventualmente priorizar um objetivo ou conteúdo de aprendizagem.

Destarte, compreendemos o professor como um professor-pesquisador, como propõe Azevedo (2017), que reflete sobre sua prática, considerando o espaço em que exerce sua docência e os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, a prática docente precisa de um olhar pesquisador, com ferramentas teóricas que permitam compreender a realidade. Teoria e prática teriam estado, por anos, em pólos distintos da prática docente, reverberando as concepções tecnicistas de ensino. Como afirma Giroux (1988 apud Azevedo 2017),

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (p. 23)

O professor de História, portanto, não deve ser um reproduzidor do que está escrito nos livros didáticos, nem um transpositor da historiografia, deve agir criticamente e conscientemente sobre o que ensina, considerando a quem ensina e onde ensina. Deve, como intelectual, exercer sua atividade com fundamentação teórica e metodológica, refletindo a ação, justificando as escolhas dos conteúdos e dos métodos com base na pertinência epistemológica, sem se alienar da cultura escolar em que está inserido. Possibilitando que a sala de aula seja um espaço de produção de conhecimento, tanto do aluno quanto do professor.

Bittencourt (2017) afirma que “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos, o saber docente é plural. Para o pesquisador Maurice Tardiff, submeter ao reconhecimento por parte dos

grupos produtores de saberes da comunidade científica, enquanto um saber original sobre o qual detém o controle, é empreendimento que lhes parece condição básica para um novo profissionalismo (Tardiff, 2002 apud Bittencourt 2017, p. 41).

Portanto, o professor de História ao “dar aula”, mobilizando o saber docente, exerce atividade intelectual criativa, não apenas reprodutiva, e deveras complexa pois não articula apenas os seus conhecimentos, mas também os conhecimentos dos seus alunos. Tecendo os fios dos conhecimentos prévios, seus e dos seus alunos, do senso comum, do conhecimento científico, das informações que circulam na mídia, da cultura pop, dos games, de outras disciplinas escolares, a fim de criar uma trama compreensível, fundamentada, acessível e, na medida do possível, útil à vida da comunidade escolar.

### **1.3 - HISTÓRIA ENSINADA EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO: BREVE HISTÓRICO.**

Para compreender as dinâmicas da constituição dos saberes escolares é preciso situar as disciplinas escolares em um processo histórico. Os objetivos de uma disciplina se relacionam com os objetivos da escola que, por sua vez, relacionam-se com os objetivos da sociedade, que está inserida em um momento histórico que precisa ser compreendido.

A História escolar é composta por elementos que precisam ser analisados a partir da sua historicidade: os objetivos de ensino-aprendizagem, os conteúdos explícitos, os métodos e a avaliação. Segundo Bittencourt (2017),

as finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha um papel de fornecedora de conteúdos de instrução, que obedecem objetivos educacionais definidos mais amplos. Dessa forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade (p. 33 e 34).

Um dos elementos constituintes da História, como disciplina escolar, é o conteúdo explícito que, como o nome já sugere, é a parte mais visível para a comunidade escolar. É o conjunto do conhecimento organizado segundo uma lógica que contemple a cultura escolar, articulando conceitos, informações e técnicas que são consideradas fundamentais. Sua seleção é feita a partir de diferentes critérios que consideram o desenvolvimento cognitivo do aluno e o “tempo pedagógico”. Tais conteúdos estão intrinsecamente articulados com os métodos de ensino, visto que

precisam ser apresentados de forma inteligível para um público. Este público, por sua vez, não se limita aos alunos, mesmo que sejam a primeira instância, os métodos de ensino reverberam em toda a teia de relações que permeia a cultura escolar, iniciando pelo aluno, passando pelas famílias, coordenação pedagógica e outros professores de História. Nestes últimos, é comum identificarmos uma dialética entre os métodos considerados “tradicionais” e os “novos métodos”, variando entre o incentivo às novidades, o deslumbramento com a tecnologia e o retorno pragmático.

Ademais, o processo avaliativo é parte constituinte da disciplina escolar, estando relacionado a conceitos de aprendizagem e articulado com um tipo determinado de compreensão de disciplina escolar, ou seja, a avaliação possui determinadas características se a História, como disciplina escolar, é concebida como transmissora de conteúdos e outras se a concepção for de uma produtora de conhecimento. Destarte, é contraditório propor métodos tidos como inovadores, focado no desenvolvimento de habilidades, e a avaliação manter um caráter essencialmente conteudista. Bittencourt (2017) aponta algumas problemáticas acerca de como a avaliação é concebida no Brasil

Entre os problemas da avaliação encontra-se a definição do objeto efetivo do que se pretende avaliar, uma vez que, por intermédio de provas, o sistema avaliatório concentra-se no controle sobre o domínio quantitativo dos conteúdos explícitos, relegando a segundo plano a avaliação em uma perspectiva qualitativa, que inclui, ou deveria incluir, a verificação da aprendizagem no conjunto dos objetivos educacionais mais amplos (p. 34).

É no aspecto da avaliação que se encontra um dos elementos de transição mais sensíveis do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Como parte da cultura escolar do Colégio CEI - Romualdo Galvão está a inserção deste ano de ensino em várias práticas que pertencem ao cotidiano do Ensino Médio, entre elas os instrumentos avaliativos, o que repercute no que Bittencourt (2017) conclui em sua observação sobre a avaliação afirmando que os sistemas avaliatórios tem interferido no processo de mudança ou transformação dos conteúdos e métodos, principalmente no Ensino Médio, pautados pelos sistemas de ingresso no nível superior, atualmente o ENEM.

Tais elementos constituintes da História como disciplina escolar são históricos e passam por processos em que podemos observar permanências e rupturas, nelas

é possível identificar duas abordagens sobre a História do ensino de História, a primeira considera seu caráter ideológico e a forma como o poder institucional a submete para atender aos interesses de setores da sociedade. A outra perspectiva, sem desconsiderar seu aspecto ideológico, se preocupa em analisar as contradições entre o currículo oficial e o currículo real.

A disciplina História sempre esteve entre os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Secundário, desde a criação do Colégio Pedro II, em 1837, seja nos currículos das humanidades clássicas, seja nos currículos científicos, tendo seus métodos, conteúdos e objetivos adequados a cada contexto histórico.

Até o século XIX predominava um currículo humanista clássico que tinha o objetivo de proporcionar uma formação moral baseada num ideal de civilização pretensamente universal, desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por meio dela que se adquiriam as marcas da pertença a uma elite (Bittencourt, 2017), destacavam-se aqui as aulas de latim, francês, o estudo e a reflexão dos textos clássicos, a exaltação de heróis nacionais, a formação de uma identidade nacional fundada no ufanismo e em um passado único.

No ensino primário, a História tinha como objetivo principal a formação moral e cívica, tendo em seu conteúdo a prioridade do ensino da História Sagrada, a narração da vida dos santos e dos heróis profanos, seguindo um modelo biográfico. Com o advento da República e o aumento da população nas áreas urbanas, o debate sobre o exercício da cidadania foi ampliado, bem como o papel da escola na formação cidadã também foi destacado. Era necessário a sedimentação de uma identidade nacional por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito a um passado único na constituição da Nação que integraria novos grupos sociais, historicamente excluídos, sem, no entanto, incluí-los na participação da construção dessa Nação.

Os métodos de ensino são destacados como elementos decorrentes de uma concepção de História associada a uma concepção de aprendizagem. A perspectiva mais adotada pelos currículos escolares era a da Escola metódica ou positivista da História, interessada na originalidade de um povo, distinguindo o fato histórico do fato imaginado pela literatura. Como explica Francisco Falcon (1997),

A historiografia metódica instituiu, a partir de seus pressupostos científicos, um tipo de discurso histórico próprio e destinado a demonstrar, através de marcas específicas, as suas diferenças em face do discurso literário. Tratava-se de distinguir a verdade histórica da ficção literária a partir da separação entre dois tipos de fatos — os verdadeiros, que podem ser comprovados, e os falsos, de comprovação impossível. Logo, a história — história política, como vimos — é ciência e não arte, consistindo a tarefa do historiador não em evocar ou reviver o passado, como desejavam os românticos, mas sim em narrar/descrever os acontecimentos desse passado tal como eles realmente se passaram. (p. 104)

A pretensão de distinguir a História, Ciência, da narrativa fictícia se expressou na organização do currículo quando o estudo da História se desvinculou da leitura dos textos antigos e se formou como um campo do conhecimento com métodos de estudo e de ensino próprios. Dentro da própria História escolar foram sendo criados nichos de conhecimento, como é o caso do surgimento da História do Brasil que surge a partir da separação da História Geral, no currículo do Colégio Pedro II, tornando-se autônoma em 1850 e sendo oferecida aos alunos como conteúdo complementar nas séries finais.

Desta forma, com o surgimento de uma nova disciplina escolar, foi necessário a elaboração de um currículo. Os historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil formularam uma periodização criando uma “genealogia da Nação” que inseriu o Brasil no mundo europeu, matriz ou berço da nação. O advento da República aplicou o princípio do Federalismo à legislação educacional em que cada província teria autonomia sobre seus currículos, descentralizando a gestão da educação e favorecendo uma desigualdade cada vez maior no acesso à educação da população das unidades da Federação mais pobres. Os professores de História eram atingidos frontalmente por essas mudanças e refletiam sobre a melhor forma de ensinar os conteúdos preconizados, sendo comum recorrerem à memorização.

A memorização é uma estratégia que sempre arregimentou defensores e críticos. Por muito tempo, e para muita gente, aprender História é sinônimo de memorizar. O historiador francês Ernest Lavisse defendia a ideia de uma “memorização histórica”, método de memorização associando a palavra escrita e a imagem. No entanto, desde o fim do século XIX há críticas a esse métodos e propostas de “métodos ativos” que proporcionassem o protagonismo do aluno, como é o caso do professor Jhonatas Serrano, autor da obra “Metodologia da História na aula primária”, de 1917, que apesar de manter a exaltação dos heróis em seu conteúdo explícito, propõe que a seleção das narrativas partisse da zona de

interesse dos alunos, bem como o uso de outros materiais como gravuras e mapas. Da mesma forma, no início do século XX, os grupos anarquistas inspirados pela pedagogia do espanhol Francisco Ferrer Y Guardia criaram as Escolas Modernas propunham conteúdos que questionavam o nacionalismo e o sentido de “civilização”, propondo métodos que agregavam excursões como forma de aprendizagem.

No entanto, é preciso refletir acerca da crítica sobre a memorização como método. Boa parte da sua oposição repousa na forma como a aprendizagem era avaliada, criticando a memorização mecânica de informações muitas vezes desconexas e que não faziam sentido para o aluno. Diferente disso, há a memorização consciente que é memorizar acontecimentos e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleça outras relações de aprendizado. Uma crítica simplória da memorização como parte do processo de aprendizagem pode nos oferecer outros riscos, basta pensar no valor histórico que as culturas orais representam em diversas comunidades, como defende Bittencourt (2017), é preciso situar historicamente a memorização como método para evitar análises anacrônicas e entender que a memorização foi sendo considerada ultrapassada a partir das mudanças de hábitos culturais e a substituição da tradição oral pela tradição escrita. Mas a manutenção de uma memorização mecânica ainda resiste uma vez que o currículo científico não afetou os métodos, já que as Ciências Naturais, inicialmente experimentais, tornaram-se também abstratas e seus conteúdos de memorização. Assim, a memorização mecânica resiste, sustentada por um sistema de avaliação que exige o domínio de um conteúdo extenso que deve ser ministrado em um número reduzido de horas-aula, dado que explica a prática da “cola” para a prova escrita.

A reflexão acerca da memorização como método de ensino-aprendizagem, pode e deve nos remeter ao presente, uma vez que a dicotomia acerca da memorização se aplica no debate sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) levando ao maniqueísmo do “pode ou não pode”. Ou seja, como ocorreu com a discussão sobre a memorização, o uso da tecnologia em sala de aula divide opiniões no seio da cultura escolar.

É dos profissionais do ensino de História a responsabilidade de compreender como o ensino da História é afetado quando mediado por ferramentas digitais. Esse debate tem ganhado espaço recentemente com o relatório da UNESCO (2023) sobre a tecnologia na educação apontando algumas problemáticas que precisam ser discutidas também no âmbito do ensino de História. Segundo o relatório, são escassas e pouco imparciais as evidências do impacto positivo da tecnologia na educação, a tecnologia evolui mais rápido do que é possível avaliá-la e em ritmo muito desigual em diferentes países, além disso, empresas envolvidas na venda de produtos tecnológicos para a educação estão por trás das evidências produzidas, como é o caso da Pearson que financiou seus próprios estudos e contestou análises independentes.

Outra problemática apontada pelo relatório é que a tecnologia, como tem sido aplicada, está contribuindo para o aumento das desigualdades. É dado que a tecnologia evitou o colapso da educação durante a pandemia, mas o acesso esteve longe de ser democratizado. Para a UNESCO, direito a educação, cada vez mais, é sinônimo de conectividade adequada

Em todo o mundo, apenas 40% das escolas primárias, 50% das escolas de primeiro nível da educação secundária e 65% das escolas de segundo nível da educação secundária estão conectadas à internet; 85% dos países têm leis ou políticas para melhorar a conectividade nas escolas ou entre os estudantes (UNESCO, 2023, p. 6).

Os efeitos positivos das TDICs na educação, segundo o relatório da UNESCO, não são a regra, pois a forma como estão sendo implantadas têm sido pouco regulada e pouco reflexiva, focando em contribuições digitais e não em resultados de aprendizagem e afetando a capacidade de concentração e apropriação dos estudantes.

Dados de avaliações internacionais em larga escala, tais como os fornecidos pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), sugerem uma correlação negativa entre o uso excessivo das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o desempenho acadêmico. Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países (UNESCO, 2023, p. 7).

Entretanto, o debate sobre o uso das TDICs não deve ceder ao extremismo da abolição ou da permissividade, a escola não é um espaço isolado do mundo, ela recebe as demandas da sociedade e forma os indivíduos para atuarem nela. Em uma sociedade cada vez mais digital, a escola não pode se furtar ao dever de

formar cidadãos letrados digitalmente, igualmente o ensino de História não pode ignorar o processo histórico que estamos vivenciando. Silva (2019) argumenta que “a humanidade encontra-se na transição da cultura alfabética para a cultura digital, de modo que a forma como se apresentam as informações está se modificando” (p. 49), dessa forma o ideal seria lançar mão de aplicativos e programas criados dentro de uma lógica digital que leve em consideração as especificidades teóricas, epistemológicas e metodológicas da História e dos componentes curriculares escolares, uma vez que o uso do método histórico para produzir narrativas com sentido histórico deve ser a centralidade em qualquer metodologia para o ensino de história em ambientes digitais de aprendizagem. pois as ferramentas digitais estão a serviço do ensino de história e não o ensino de história a serviço das tecnologias digitais (SILVA 2019, p. 40).

Nas décadas de 1930 e 1940, com o início da Era Vargas inicia-se um processo de uniformização da legislação educacional, bem como do currículo oficial, visando atender a nova divisão socioeconômica do trabalho. A classe trabalhadora tem o tempo da sua vida escolar estendida para além das “primeiras letras” para atender às demandas do mercado e da indústria nascente. Mesmo assim a manutenção da estrutura social e dos privilégios criou mecanismos de perpetuação das desigualdades, como afirma Cunha (1997)

O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, em instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto que a escola secundária e a superior à burguesia. (p. 13)

Vale ressaltar a influência dos EUA, através de pensadores John Dewey, no movimento Escola Nova, e incrementada no contexto da Guerra Fria em que projetos de ensino com sugestões de conteúdos, métodos e sistemas de avaliação eram apresentados com o objetivo de formar uma sociedade direcionada para a produção tecnológica e submissa ao capitalismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4024/61) propõe uma nova divisão das etapas de ensino, surge a nomenclatura de Ensino Médio como uma etapa anterior ao Ensino Secundário ou ao Ensino Técnico. Ainda sem acesso universal, a perspectiva de formação de uma classe trabalhadora alinhada às demandas do capitalismo internacional ainda está explícita nas condições de acesso e manutenção desta

etapa. Durante a Ditadura Militar, a segunda LDB (lei 5692/71) cria os níveis de ensino: 1º grau e 2º grau. O primeiro grau uniu o Primário e o Ginásio, somando oito anos, e o Colegial se transformou no 2º grau. Nesse contexto, o atual 9º ano passou a compor o 1º Grau, nomeado como a 8ª série, afastando-se da estrutura curricular do Ensino Médio, que foi a etapa que sofreu maior transformação, visto que passou a ter como principal objetivo a formação profissionalizante em detrimento da formação “verbalista e academizantes”, nos termos do então ministro da educação Jarbas Passarinho. Nesse contexto, mesmo em cursos de formação de professores de História, havia discursos que defendiam uma “postura neutra” do professor frente ao conteúdo explícito, parte da pedagogia tecnicista que marcou o período da Ditadura Civil-Militar.

A redemocratização nos inseriu no processo histórico que formatou o currículo que vivenciamos atualmente, a Constituição Federal de 1988 deu início a legislação que se desdobrou na LDB de 1996 (lei 9394/96), na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientavam a prática docente a atender exigências mínimas de ensino e aprendizagem em todo território nacional. A última modificação sensível no Ensino Fundamental foi a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecendo a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade. Essa reformulação não parece ter afetado o último ano de ensino, mudando apenas a nomenclatura, deixando de ser 8ª série e se tornando 9º ano. O currículo oficial e oculto desse ano de ensino não passou por mudanças. Diferente cenário podemos observar com a Lei 13.415/2017 que definiu uma Reforma do Ensino Médio, nesse caso podemos observar impactos no currículo avaliado<sup>1</sup>, como os já citados anteriormente sobre a cultura escolar, mas também no currículo oficial visto que a Base Nacional Comum Curricular foi uma das ações previstas pela lei e que é um dos principais documentos norteadores da prática docente.

Para Bittencourt (2017), a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, há um confronto de propostas curriculares de História e é preciso ter consciência das lutas de representações (Chartier, 1988) pelas quais o ensino de História é atravessado

---

<sup>1</sup> O currículo avaliado se expressa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas institucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada (BITTENCOURT, 2018).

em cada “inovação” curricular. Para a autora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em um período em que o país estava sob uma conjuntura política dominada por setores comprometidos com a redefinição dos projetos sociais dos governos anteriores, logo o lugar político ganhou um lugar estratégico. Bittencourt (2017) atesta

A tendência, no atual jogo político, é o retorno dos princípios educacionais da Lei n. 5.692/1971, que dilui o conteúdo das várias disciplinas em tópicos genéricos, reduz o tempo de estudo escolar no Ensino Fundamental e transforma o Ensino Médio em uma espécie de 2º grau profissionalizante cujo objetivo é preparar o aluno para “o mundo do trabalho técnico” nas escolas públicas, e “trabalho profissional de nível universitário” nas escolas privadas (p. 97).

Mais enfaticamente, considerando a implantação do currículo de História no estado do Paraná após a homologação da BNCC, Ferreira et al (2021) define a BNCC de História no Paraná como um “novo ciclo autoritário da política curricular” (p. 24). Dentre as principais críticas, a autora aponta que a BNCC foi elaborada a partir de uma centralização da seleção dos conteúdos, retirando a autonomia de planejamento do professor, uniformizando o que seria considerado como conhecimento útil e válido na Educação Básica. Além disso, os vínculos com sistemas de avaliação externa revelariam um controle sutil, mas efetivo, de interesses alheios às demandas de aprendizagem das comunidades escolares. Para os autores, os currículos estaduais, em sua ampla maioria, fizeram uma mera replicação do currículo nacional, com adaptações feitas em caráter de “sugestões didáticas” como é o caso do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018) em que a estrutura curricular para o ensino de História é orientada “à luz da BNCC” para identificar os “eventos considerados importantes na História do Ocidente, ordenando-os de forma cronológica” (p. 978).

Nesse cenário de disputa, é digno de nota as demandas afirmativas de grupos historicamente silenciados e que, na atualidade, reclamam o direito de serem vistos e ouvidos na historiografia, mas não como vítimas do processo, mas como povos livres, com rica cultura e diversidade. A perspectiva decolonial da História, chancelada pelas leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, apesar de ser obrigatória nos currículos escolares ainda encontram resistências em sua efetivação. Essas tensões se materializam na prática em sala de aula na redução da carga horária que obriga a focar nos conteúdos tidos como mais importantes, na

aplicação de avaliações elaboradas a partir de parâmetros internacionais ou na pouca formação inicial dos professores de História acerca da História da África e Indígena. Sobre essa problemática, Bittencourt (2017) afirma

Podem-se identificar alguns entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e afrodescendentes pelos próprios documentos curriculares nos quais permanece a lógica dos currículos eurocêntricos. Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural (p. 112).

E acrescenta,

A permanência deste fundamento impossibilita, na prática, atender aos objetivos centrais das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Os estudos das relações étnico-raciais ao estarem inseridos a objetivos que visam fortalecer a identidade negra e indígena e situar o significado dos preconceitos em perspectiva histórica, exigem a inclusão de outros conceitos e categorias (p. 112).

A partir desse contexto de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de disputas e constantes reformas dessa etapa do ensino destinada aos adolescentes, podemos entender que os interesses de diferentes grupos políticos e sociais reverberam na estrutura do seu currículo desde o período imperial até a atualidade, que ainda vivencia essas tensões entre progresso social e manutenção de privilégios, uma vez que o currículo é um alvo constante de disputas políticas em várias esferas da sociedade, desde a legislação até a implantação em sala de aula pelo professor.

A resposta para o questionamento do estudante, sobre a utilidade do conhecimento histórico para seu cotidiano e de não identificar naquela História uma relação de pertencimento, mobiliza a reflexão sobre o que Costa (2018) vai definir como uma História das Civilizações, ou seja, uma História biográfica, política, elitista e masculina que busca associar a História do Brasil à História europeia, mais ainda, que busca associar nossas histórias pessoais a esse contexto global eurocêntrico. Dado que uma das funções do estudo da História é a formação das identidades, sejam coletivas ou individuais, estudar História a partir de uma perspectiva eurocêntrica nos afasta dos espaços que vivenciamos e, conseqüentemente, das nossas experiências pessoais.

Desse modo, para atender a demanda desse e de tantos outros alunos, o ponto de partida para a compreensão desses processos pode e, ao meu ver, deve partir de uma realidade mais próxima e significativa do aluno. A História Regional e a Educação em Direitos Humanos podem ser mobilizadas para responder às demandas apresentadas, visto que suas abordagens partem de questões sensíveis aos alunos e suas reflexões necessitam do engajamento tanto deles como de toda comunidade escolar a fim de propor respostas às problemáticas, articulando a problemática da falta de identificação do aluno com a historicidade ensinada em sala de aula, com os objetivos de uma História significativa, o estudo da História do Pequeno Espaço é uma alternativa metodológica e de conteúdo que contempla as habilidades e competências exigidas na BNCC, bem como os conteúdos exigidos pelo currículo prescrito.

#### **1.4 - OBSERVAÇÃO DE CARÁTER ETNOGRÁFICO DO ESPAÇO ESCOLAR: 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, COLÉGIO CEI - ROMUALDO GALVÃO**

André (2013) defende que a pesquisa de tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Esse tipo de pesquisa, continua a autora, permite que se chegue perto da escola para tentar entender como operam seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência.

André explica a metodologia,

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (p. 34)

Tal metodologia nos fornece os meios para a compreensão da Cultura Escolar, a qual, segundo Julia (1995), necessita de constante reavaliação uma vez que é produto de uma teia complexa de relações ambientadas em um contexto histórico. Diante dos limites logísticos do cotidiano da escola privada, foi realizada uma observação de caráter etnográfico, uma vez que a pesquisa etnográfica implica em um período longo de observação do cotidiano.

O objeto da nossa pesquisa são as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais do Colégio CEI - Unidade Romualdo Galvão. Aqui é importante considerar que a instituição de ensino possui duas unidades, a supracitada e outra, conhecida como Unidade Roberto Freire. Em ambas, o professor de História é o mesmo, no entanto, partindo da concepção de Cultura Escolar, de Dominique Julia (1995), e da Etnografia na prática escolar, de Marli André (2013), consideramos que o locus de observação deveria ser delimitado em uma unidade, já que foi possível observar elementos que contrastam em vários aspectos a Cultura Escolar nas duas unidades. Para fins práticos, focaremos a análise na primeira unidade.

O Colégio CEI é uma instituição de ensino privada, localizada na cidade do Natal-RN, na Avenida Romualdo Galvão, 1904, no bairro Lagoa Nova. Sua localização, em um bairro central e de passagem, favorece o atendimento de alunos e famílias de diversas áreas da cidade, movimentando o comércio das redondezas, bem como gerando incômodos no trânsito nos horários de chegada e saída dos estudantes.

Uma escola como o Colégio CEI impacta na paisagem da cidade e tem sua presença notável na complexa rede de poder da sociedade natalense, atendendo diversos segmentos da sociedade, exerce influência sobre tais setores, mas também sofre pressões sobre sua organização e fazer pedagógico. Como em outros períodos históricos da cidade, a elite natalense frequenta determinados espaços escolares, como fora o Atheneu Norte Riograndense até a década de 1970. Assim como o Atheneu exerceu uma função de Ethos republicano, o Colégio CEI também é um Ethos de valores e concepções de mundo sobre aqueles que exercerão funções importantes na sociedade. No entanto, a escola não é uma ilha isolada do contexto social e histórico, da mesma forma que exerce influências, sofre pressões e estabelece acordos e concessões.

Fundada no ano de 1972, inicialmente tinha o nome de Instituto Infantil de Alfabetização e Artes (IIAA), no ano de 1988 expandiu suas atividades e assumiu o nome de Centro de Educação Integrada Ltda (CEI). Após disputas judiciais, em 2009, concentrou suas atividades no prédio da avenida Romualdo Galvão. No ano de 2020 inaugurou sua segunda unidade, no bairro de Capim Macio. Atualmente o Colégio CEI oferta todas as etapas da educação básica.

O Colégio CEI foi recentemente comprada pelo Grupo Salta Educação S.A., se autointitula “uma escola desacostumada” no sentido da não acomodação pedagógica e administrativa e que declara ter como princípio o “educar para o pensar”, visando a uma formação com pensamento crítico para intervenções transformadoras e positivas na sociedade. No artigo 2º do seu regimento, define como sua missão

desenvolver a Educação Básica, nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo um trabalho didático-pedagógico pautado no domínio do conhecimento científico, pelo exercício do pensamento investigativo e da progressiva autonomia intelectual dos alunos.

Para compreender as dinâmicas que permeiam esta escola, partimos das dimensões da prática escolar cotidiana, propostas por André (2013), que possibilitam apreender o dinamismo da vida escolar, que são: a dimensão institucional ou organizacional, a instrucional pedagógica e a sociopolítica/cultural.

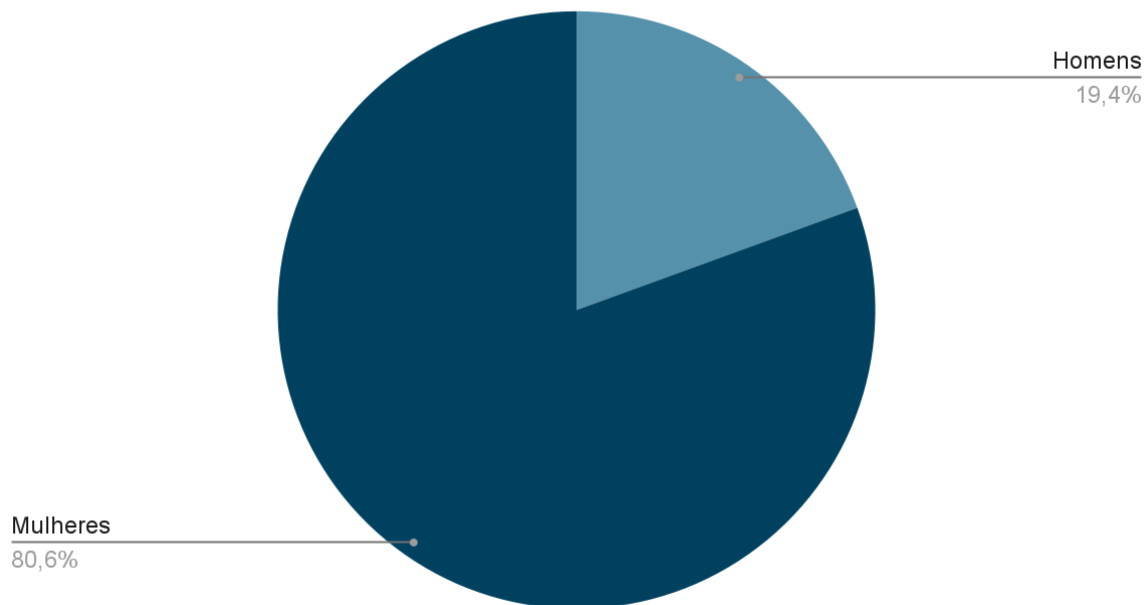
André (2013) explica a dimensão institucional,

envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar (p. 36)

O Colégio CEI - Unidade Romualdo Galvão dispõe de uma ampla estrutura física e administrativa, funcionando de segunda a sexta, das 6:30 às 22 horas, com eventos esporádicos aos sábados, dispõe de quatro laboratórios, quatro quadras poliesportivas, uma biblioteca com acervo diverso e cinco salas de estudo em grupo, cinco espaços de convivência amplos e arborizados. As aulas do 9º ano acontecem apenas no turno da manhã, iniciando às 7:10 e finalizando às 12:50. Possui diversas atividades extracurriculares, ofertadas no turno vespertino dentre elas, esportes coletivos e individuais, Laboratório de Matemática, Pensamento Computacional, Estudando Certo (orientação de rotina de estudos com a equipe de Psicologia educacional), Tempo Integral, Crisma, Eucaristia, Teatro, Aplicação de Conteúdo e Aulas para Olimpíadas.

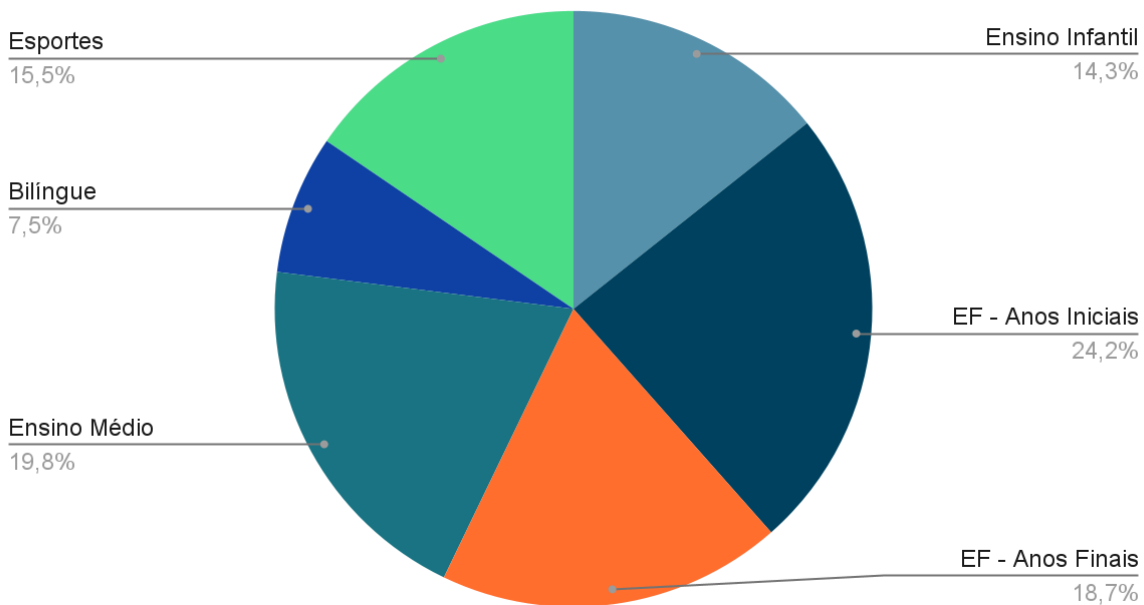
A escola possui um Corpo Docente composto por 396 professores, distribuídos da seguinte forma:

### **Gráfico 1 - Distribuição de professores por gênero**



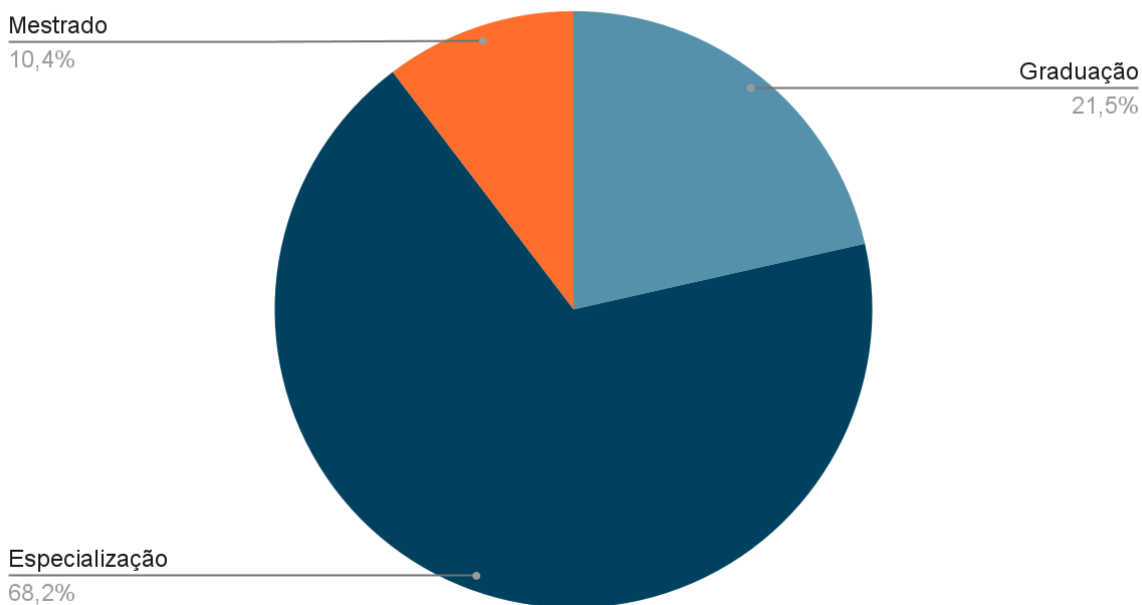
Dados obtidos em entrevista via e-mail, 25 de junho de 2024

### Gráfico 2 - Distribuição de professores por Etapa de Ensino



Dados obtidos em entrevista via e-mail, 25 de junho de 2024

### Gráfico 3 - Distribuição por Formação Acadêmica

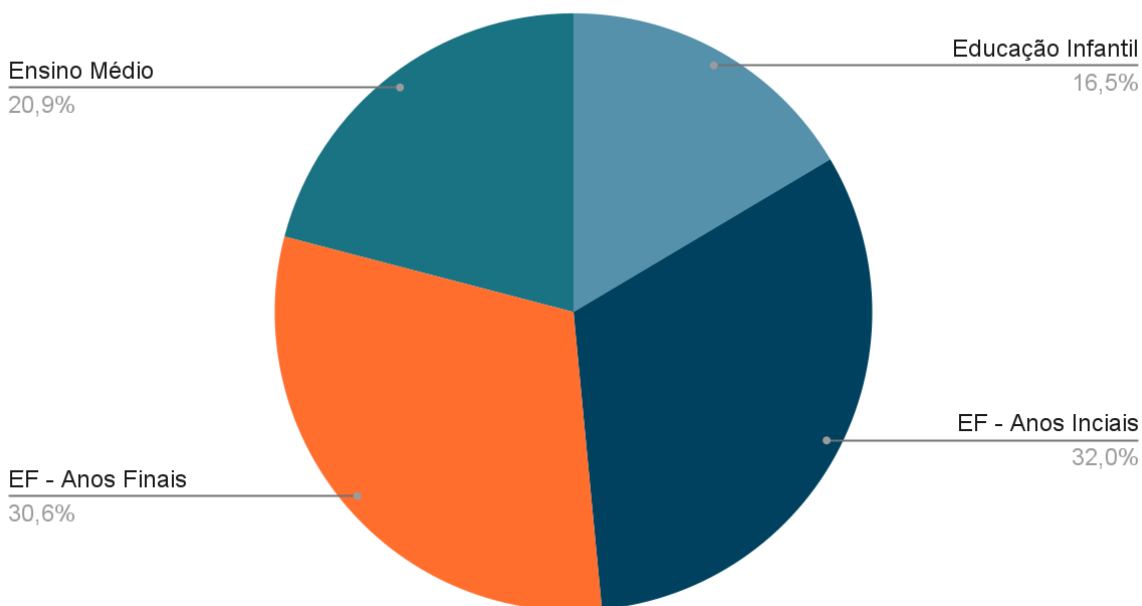


Dados obtidos em entrevista via e-mail, 25 de junho de 2024

Um dado que vale a pena ressaltar é o número expressivo de mulheres que compõem o corpo docente, representando 80% do total de professores. Esse cenário reverbera nas estruturas de poder da escola, em que as funções de gestão e direção são exercidas na maioria das vezes por mulheres. Ora, as duas unidades da escola são dirigidas por mulheres, cada etapa de ensino possui uma orientação pedagógica, responsável por orientar os professores dos seus respectivos segmentos, planejar e executar encontros formativos semanais, verificar os planejamentos, entre outras atividades. Dos seis segmentos em que a escola se organiza, cinco deles são orientados por mulheres e o Conselho Diretor (CONDIR) é todo composto por mulheres, demonstrando um protagonismo feminino em uma escola que foi fundada por mulheres e que, desta forma, não deixaria de expressar essa característica em sua cultura escolar.

O corpo discente da escola é composto por 2011 (dois mil e onze) alunos, sem distinção por sexo. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais funcionam nos turnos matutino e vespertino, já o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio tem suas aulas regulares no turno da manhã e atividades complementares e extracurriculares no turno da tarde. Os alunos estão distribuídos nas etapas de ensino da seguinte forma

## Points scored



Como parte da cultura escolar do Colégio CEI, as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais estão inseridas em um processo de transição para o Ensino Médio, esse dado é atestado a partir de práticas escolares próprias do Ensino Médio que são aplicadas a partir do 9º ano, tais como a avaliação escrita assume o quantitativo de questões das turmas do Ensino Médio, inserindo simulados no formato da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aumentando o número de questões de múltipla escolha e diversificando a avaliação processual. As turmas do 9º ano estão alocadas no prédio do Ensino Médio, compartilhando os espaços escolares e de convivência com as turmas do Ensino Médio, aspecto fundamental para a construção do que Julia (1995, p. 11) chama de culturas infantis, que se desenvolvem no pátio dos recreios e que atuam como forma de resistência dos estudantes às normas institucionais, formando um folclore obscuro que, muitas vezes, é alheio aos professores e gestores. Para Julia (1995), “essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação” (p. 37). Como expressão das tensões próprias da Cultura escolar, na tentativa de controlar essa cultura infantil, o regimento disciplinar da escola insere os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nas sanções destinadas aos alunos do Ensino Médio, como o protocolo disciplinar para o uso do fardamento, atrasos e casos de indisciplina.

Parte do corpo docente das turmas do 9º ano é composto por professores que também atuam na etapa de ensino seguinte. A professora Ma. Christiane Duarte, orientadora pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais, aponta para uma mudança sensível que ocorreu na estrutura curricular do 9º ano para atender necessidades do Ensino Médio, a divisão da disciplina escolar Ciências em três: Biologia, Física e Química, trazendo para este ano de ensino os conceitos básicos das Ciências Naturais de forma dividida como estratégia de melhorar o rendimento na 1ª série do Ensino Médio.

Esse compartilhamento da cultura escolar do Ensino Médio faz com que alunos do 9º ano já expressam preocupações acerca da nova configuração do currículo para o Ensino Médio, conhecida como Novo Ensino Médio, que divide o ensino de História em duas frentes: A Formação Geral Básica e o Projeto de Vida, neste último o componente curricular de História divide (ou disputa) espaço no currículo do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tanto professores quanto alunos apresentam dificuldade para distinguir os objetivos e abordagens nessas duas frentes, em especial no Itinerário Formativo. Mesmo tendo uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, publicada em 2018, gestores e professores apontam que a ausência de uma Matriz do ENEM dificulta a implantação do currículo.

Logo, o contexto da reforma do Ensino Médio agrava o primeiro problema. Se não há certeza de como será o Novo ENEM e os conteúdos continuam sendo cobrados de forma desconectada da vida prática dos alunos, é preciso desenvolver uma abordagem que forneça uma formação cidadã associada a preparação para exames de seleção. O Itinerário Formativo em Ciências Humanas surge como espaço em construção, por isso, de disputa e potencialidades. As turmas do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, apesar de não vivenciarem as alterações do currículo do Ensino Médio, por compartilharem essa cultura escolar, já são introduzidas no seu contexto de mudanças e disputas.

## **CAPÍTULO 2 - POR QUE NÃO ESTUDAMOS NOSSA HISTÓRIA? A NARRATIVA HISTÓRICA E JORNALÍSTICA COMO FORMA DE ESTUDO DA HISTÓRIA REGIONAL.**

O cenário da Educação Básica no pós-Pandemia de COVID-19 necessita ser discutido, uma vez que superada a Pandemia os efeitos sociais, econômicos, políticos e, até mesmo, culturais permanecem em nosso cotidiano e afetam nossas relações dentro e fora de sala de aula.

Temas como a saúde mental dos alunos e professores que, antes da pandemia, não eram tão abordados no cotidiano escolar, agora ocupam espaço central na formação de professores e dos gestores, as habilidades socioemocionais se tornaram conteúdos explícitos do currículo oficial, atraindo investimento de empresas e profissionais. No Colégio CEI Romualdo Galvão, o tema da saúde mental foi utilizado como Tema Integrador do ano de 2023, balizando reflexões na formação continuada dos professores e projetos educacionais voltados para a comunidade escolar.

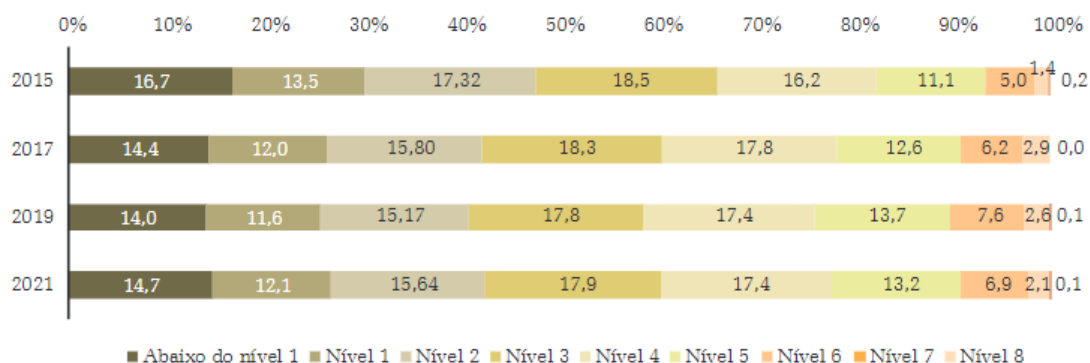
Segundo relatório divulgado pela UNICEF em 2021, um a cada sete meninos e meninas entre 10 e 19 anos no mundo vivem com transtornos mentais diagnosticados<sup>2</sup>. No Brasil, estudo publicado no mesmo ano pela Faculdade de Medicina da USP (FMUSP) mostra que 36% dos jovens apresentaram sintomas de ansiedade e depressão durante a pandemia<sup>3</sup>. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) compilados por Bof e Moraes (2023), os níveis de aprendizado em Matemática e Língua Portuguesa caíram em todos os cenários da Educação Básica. Apesar de não haver um dado específico sobre o aprendizado em História, é possível vislumbrar os efeitos que a queda dos índices em Língua Portuguesa podem acarretar no desenvolvimento das habilidades relacionadas a interpretação de texto e abstração, importantes também para a disciplina de História. Diante disso, é válido analisar os dados do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais,

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens> Acesso em 10 ago. 2024

<sup>3</sup> Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/pandemia-e-responsavel-por-cerca-de-36-dos-casos-de-depressao-e-m-criancas-e-adolescentes/> Acesso em 10 ago. 2024

**Gráfico 5** - Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência da escala de Língua Portuguesa no Saeb – Brasil – 2015-2021 (Bof e Morais, 2023)



Apesar de se tratar de uma Área do Conhecimento diferente, é possível entender que as habilidades não são segmentadas e, portanto, a aprendizagem em História contribui e é subsidiada por outras disciplinas e áreas do conhecimento. Consciente disso, os dados servem como evidência que nos retira da impressão baseada na experiência sensível. De fato, a aprendizagem foi afetada pela pandemia, logo a cultura escolar também foi impactada e é preciso responder a esse contexto com estratégias de ensino-aprendizagem eficientes.

Somadas ao contexto exposto, estão demandas e desafios já conhecidos como a dificuldade em articular o conhecimento histórico ao cotidiano e, logo, atribuir um valor prático para a vida e para seu futuro. Perguntas como: “Por que preciso estudar sobre a Restauração Stuart?” ou a realizada por um dos meus alunos durante as aulas sobre Segunda Guerra Mundial: “Por que não estudamos a nossa História?”, são cada vez mais comuns em sala de aula e, quando ignoradas ou não esclarecidas, contribuem para a apatia e a indisciplina em sala de aula. Não obstante, refletir sobre esses questionamentos pode contribuir para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que faça sentido para o aluno, não necessariamente na ótica do utilitarismo, mas que esteja vinculado à construção de uma identidade, da formação cidadã e da consciência de que tudo, inclusive o próprio indivíduo, é permeado de historicidade. Portanto, o ensino de História pode contribuir para tirar os jovens desse presentismo<sup>4</sup>, como adverte o historiador inglês Eric Hobsbawn (1995)

<sup>4</sup> Corrente de pensamento que interpreta o passado à luz de valores do presente, ignorando os contextos de produção dos fatos históricos. Burke, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 57

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores [...] tornam-se mais importantes que nunca [...]. Por esse mesmo motivo eles têm que ser mais do que cronistas, memorialistas e compiladores. (apud ROCHA, 2012, p. 289).

Os problemas das cidades contemporâneas afetam diretamente a construção dessa identidade do cidadão, habitante da cidade. A insegurança é uma das principais questões que justificam a quase completa ausência da contemplação das paisagens que não sejam dentro dos muros do condomínio, da escola ou dos centros comerciais e de lazer, além de ser outro catalizador do adoecimento emocional. O Patrimônio Histórico, por exemplo, que ocupa o espaço público é desconhecido e, por isso, ignorado. Um esquecimento que é historicamente deliberado na Cidade do Natal, que sempre quis ser progressista, ignorando seu passado, trazendo em seus epítetos as visões que se queria projetar para fora, não a visão de seu povo. A “Natal, cidade do Sol” cunhada na década de 1960 é o produto da visão da burguesia que quer *vender a cidade* para o comércio exterior, principalmente o turismo. Nossos alunos estão inseridos nesse processo histórico.

Arrais (2012) sintetiza a experiência de muitos alunos que observo

O automóvel impera e as políticas urbanas tendem a privilegiar o transporte individual e não favorecem o deslocamento dos pedestres. Captada por trás do vidro escuro do carro acelerado, a cidade é apreendida por partes, como imagens fragmentadas e fugidias. Os contatos na rua são restritos e se torna difícil partilhar o que quer que seja com o outro e, assim, **a vida pública empobrece** (p. 60, grifo nosso)

O empobrecimento da vida pública dificulta a construção da identidade e afasta o cidadão da reflexão e participação, do exercício pleno da cidadania. A História Regional pode ser mobilizada para responder às demandas apresentadas, visto que sua abordagem parte de questões sensíveis aos alunos e suas reflexões necessitam do engajamento tanto deles como de toda comunidade escolar a fim de propor respostas às problemáticas, articulando a problemática da falta de identificação do aluno com a historicidade ensinada em sala de aula, com os objetivos de uma História significativa, o estudo da História do Pequeno Espaço é uma alternativa metodológica e de conteúdo que contempla as habilidades e competências exigidas na BNCC, bem como os conteúdos exigidos pelo currículo prescrito. A História Regional possibilita a compreensão do entorno do aluno,

identificando o passado presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (Bittencourt, 2018).

No entanto, para desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem a partir do enfoque local, é preciso articular com os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e os métodos de ensino, considerando as condições de ensino que são múltiplas e interferem nos critérios citados, principalmente os materiais didáticos utilizados e disponíveis, bem como o tempo pedagógico destinado a disciplina escolar.

A História como Narrativa possibilita a desnaturalização dos discursos, inclusive o do livro didático, além de permitir a inserção de novos materiais didáticos, como documentos históricos. O trabalho do professor de História com os periódicos locais têm o potencial de favorecer o acesso do estudante à vida cotidiana de espaços que lhe são próximos e a História das pessoas comuns, não apenas os “ilustres”, permitindo a formação de identidades.

## **2.1 - A HISTÓRIA COMO NARRATIVA: DISCURSO CIENTÍFICO PERMEADO DE SUBJETIVIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE.**

O professor de História, como um intelectual e produtor de conhecimentos, necessita fundamentar sua prática em um arcabouço teórico metodológico. Isso implica em um acompanhamento da produção historiográfica, por isso a formação continuada é imprescindível para a atualização do saber docente.

A historiografia tem passado por uma grande diversificação, surgem novas interpretações para temas antigos, enfoques de cor, gênero, classe social, das relações homem-natureza, obrigam que o professor de História comprometido com o aprendizado da ciência História esteja sempre atento às novidades propostas pelas pesquisas em andamento e refletindo sobre sua prática cotidiana, atuando como professor-pesquisador.

Ponto básico para o estabelecimento de um critério para a seleção dos conteúdos é a concepção de História (Bittencourt, 2018, p. 124). Ora, o professor de História não necessita, ao definir uma concepção de História, ignorar a diversidade de perspectivas de análise do processo histórico, no entanto estabelecê-la de forma

clara garante parâmetros de análise que permitem que os acontecimentos históricos se tornem inteligíveis. A resposta da célebre pergunta “Por que estudamos História?” depende fundamentalmente da concepção de História adotada pelo professor. Para Bittencourt (2018)

situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola. Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de História que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (p. 124).

Diante da problemática apontada pelo sociólogo britânico Stuart Hall (2006) em que a globalização e a pós-modernidade tem contribuído para a fragmentação das identidades tradicionais, que são formadas a partir de um processo de diferenciação, as narrativas das experiências históricas locais são fundamentais para a criação das identidades.

A História pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados, característica presente desde a Antiguidade em que os fatos eram narrados sem a preocupação de seguir um método, este que fora elaborado no século XIX e exerceu papel importante na configuração dos aportes teóricos que deram à História um status de Ciência. Para o historiador prussiano Leopold Von Ranke (1795 - 1886), a História estava baseada no pressuposto da singularidade dos acontecimentos do passado. Cada fato histórico seria único e irrepetível, cabendo ao historiador, por meio de um método científico, reconstruir o passado de forma objetiva e imparcial, alcançando a “história verdadeira”. A narrativa histórica deveria, portanto, ser isenta de qualquer juízo de valor, atendo-se apenas aos fatos, mostrando “tal como aconteceram”, recorrendo aos documentos oficiais e escritos que seriam o depósito fidedigno e cuja análise deveria eliminar a apreciação subjetiva do historiador.

Essa concepção de História passou a ser conhecida como historicismo e pode ser entendida dentro do espectro filosófico do Positivismo, o qual entende a Ciência como instrumento do desenvolvimento da Civilização e que a objetividade é característica inerente à sua prática. Desta forma, no contexto do século XIX em que a Sociologia sugeriu um método para a compreensão da sociedade humana, os

historiadores, na busca pela legitimidade da sua ciência, elaboraram o método de análise dos documentos históricos para a formulação de uma explicação racional acerca do passado que superasse os estágios teológicos e metafísicos do pensamento humano.

Característico do fazer historiográfico dessa linha de pensamento, a busca pela individualidade irreproduzível e única dos atos humanos fez com que as narrativas tivessem o foco biográfico de figuras e eventos classificados como importantes, destacando os aspectos que tornaram aquele fato histórico como tão singular e as virtudes, muitas vezes descritas como heróicas, das pessoas que “entraram para a História”.

Para compreender os mecanismo que operam a narrativa histórica, Michel de Certeau (2011, p. 49) adverte que “a historiografia erudita não escapa às condicionantes das estruturas socioeconômicas que determinam as representações de uma sociedade”, portanto o processo histórico em que a escrita da História está inserida é fator importante para entender seus objetivos e condicionantes.

A tendência historiográfica do historicismo precisa ser compreendida em seu contexto de produção, uma vez que o século XIX é caracterizado por um momento da criação e consolidação dos Estados Nacionais e, por isso, era necessário a elaboração das “histórias nacionais” que evocavam heróis e mitos criadores, a fim de construir uma identidade, a identidade nacional. A fabricação dessa identidade nacional representou o objetivo do ensino de História na cultura escolar de diversas instituições escolares, desde o século XIX e durante todo o século XX, definindo os métodos de ensino-aprendizagem e o currículo oficial.

É interessante pontuar que, na atualidade, há movimentos políticos, como o Escola Sem Partido (ESP), que advogam por um ensino de História que seja imune à subjetividade do professor, acusando-o de doutrinador ideológico. A narrativa histórica, para esses grupos, deveria ser como a proposta por Ranke no século XIX, objetiva e neutra. Não obstante, também é necessário inserir esse movimento em seu contexto de produção, em que a narrativa histórica tem sido utilizada para criar um sentimento nacionalista brasileiro, engrandecendo personagens históricos já amplamente desconstruídos pela historiografia e negando consensos acadêmicos acerca de períodos da nossa História, como a Ditadura Civil-Militar, por exemplo.

Sobre o movimento Escola Sem Partido, Araújo, F. R., & Rodrigues, F. (2018) explicam que

Espraiados pelo movimento conservador que ganhou fôlego após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016, o ESP ganha destaque e simpatia nos setores mais atrasados do Congresso Nacional e dos legislativos estaduais e municipais. Idealizado pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, o ESP propõe uma verdadeira mordaza aos educadores, com o argumento de que a função da escola é somente ensinar, diferente, portanto, daquilo que manda nossa Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixam clara a função social das escolas e suas finalidades: pleno desenvolvimento da pessoa; formação para cidadania e; preparação para o trabalho, permeados pelos princípios da liberdade de aprender, ensinar e da pluralidade das ideias e concepções pedagógicas (p. 265).

Diante do exposto, é comum encontrar críticas à narrativa, principalmente na perspectiva do historicismo, mas isso não fez com que ela deixasse de ser uma problemática debatida pelos historiadores. Na atualidade, há defensores da importância e da necessidade do “retorno à narrativa” (Bittencourt, 2018, p. 126), visto que são as narrativas que constituem identidades (Ricoeur, 2007) ao descrever o processo histórico de forma mais humanizada, permitindo que a experiência do passado seja compartilhada por quem vive no presente. Tal narrativa, no entanto, precisa se distinguir da narrativa ficcional, assim como não pode se limitar a despertar o interesse pelo passado nos alunos, mas precisa ser o ponto inicial da problematização.

Para Paul Ricoeur (2007) há semelhanças e diferenças entre a narrativa como ficção e a narrativa histórica. A narrativa histórica deve possuir uma inteligibilidade, uma ordenação linear, que surge como resposta a uma problemática para a orientação temporal das pessoas e dos grupos sociais. Sobre a diferença entre a narrativa histórica e a ficcional, Bittencourt (2018) esclarece

Os traços da narrativa histórica distinguem-se pela intenção de aprofundar a realidade, pela busca documental e cuidado metodológico, pela extensão de seu projeto e de suas problemáticas, que evidenciam personagens representativos de grupos sociais, e pelas temporalidades mais complexas. Existe uma responsabilidade da narrativa histórica que é diversa daquela de caráter ficcional e não pode ser abolida (p. 127).

Paul Ricoeur (2007) aponta que o conhecimento histórico tem interesses próprios e dentre eles está a discussão sobre a objetividade e a subjetividade, dado que contribui para o esclarecimento do que seria a responsabilidade da narrativa histórica, citada por Bittencourt (2018). Ricoeur (2007) explica

Esperamos da História uma certa objetividade, a objetividade que lhe é conveniente: é daí que devemos partir e não de outro termo. Ora, que esperamos nós sob tal título? Deve a objetividade ser aqui tomada em seu sentido epistemológico estrito: é objetivo aquilo que o pensamento metódico elaborou, pôs em ordem, compreendeu, e que por essa maneira pode fazer compreender. Isso é exato quanto às ciências físicas, quanto às ciências biológicas, também é exato quanto à História (Ricoeur, 2007, p. 23).

O autor afirma que a discussão sobre a objetividade do conhecimento histórico é fundamental para a escrita de uma “história dos homens” que, instruída pela “história dos historiadores”, proporciona o desenvolvimento de uma subjetividade de alta categoria no leitor, sobre si e sobre o seu entorno.

Apesar de estabelecer uma comparação entre a exatidão do conhecimento histórico e o das Ciências Naturais, Ricoeur (2007) afirma que a objetividade histórica é incompleta em face da atingida pelas Ciências Naturais. A diferença fundamental entre essas áreas do conhecimento é a subjetividade do cientista, neste caso, o historiador. Diferente do que o positivismo rankiano postulava, Ricoeur (2007) defende que a boa subjetividade do historiador é fundamental para a existência da objetividade do conhecimento histórico. Segundo o autor, é a capacidade de análise do historiador que transforma o passado em História, ora para se obter conhecimento de um determinado conhecimento histórico é necessário questioná-lo de forma adequada, essa concepção ordenadora dos documentos e dos fatos históricos feita pelo historiador é o que permite acessar a ideia de um passado integral. Sobre o método de trabalho do historiador e sua relação com os documentos históricos, Ricoeur (2007) afirma

Reconstituir um acontecimento, ou antes uma série de acontecimentos, ou uma situação, ou uma instituição, com base nos documentos, é elaborar uma conduta de objetividade de tipo próprio, mas irrecusável; pois essa reconstituição supõe que o documento seja perscrutando, obrigado a falar; que o historiador vá ao encontro de seu sentido, arremessando-lhe uma hipótese de trabalho, é essa pesquisa que simultaneamente eleva o vestígio à dignidade de documento significativo, e eleva o próprio passado à dignidade de fato histórico. O documento não era documento antes de o historiador cogitar perscrutá-lo, e assim o historiador institui, se assim podemos dizer, o documento como documento após sua intervenção e sua observação, simultaneamente, institui ele os fatos históricos (p. 26).

Visão semelhante sobre o trato que o historiador deve ter com o documento é defendida por Jacques Le Goff (1996) quando reflete sobre os documentos como monumentos. Para o positivismo rankiano, a objetividade do documento seria oposta à subjetividade do monumento, no entanto o passado não permanece de

forma integral no presente, o que sobreviveu nos documentos é o produto de escolhas efetuadas em uma relação de poder, quer pelas instituições quer pelos historiadores. Portanto, não há documento objetivo, inócuo, primário (Le Goff, 1996, p. 545). Todo documento é subjetivo e é a boa subjetividade do historiador que permite a crítica ao documento. Sobre o documento/monumento, Le Goff (1996) reitera

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (p. 545)

A relação entre a objetividade histórica e a subjetividade do historiador é fundamental para a racionalidade da História, já que não se trata de uma subjetividade qualquer, mas precisamente da subjetividade do historiador que estabelece um julgamento de importância dos documentos que irá analisar, a construção de um esquema de casualidades que imprime uma lógica compreensível dos fatos sem prender-se a uma cronologia inequívoca, mas na elaboração de um encadeamento lógico. Outro aspecto importante da objetividade incompleta e da necessidade da subjetividade do historiador é o que Ricoeur (2007) chama de “distância histórica” (p. 30), ora, para compreender racionalmente é necessário reconhecer e identificar o objeto de conhecimento, a História trata justamente do que mudou, analisando permanências e rupturas, trata-se do outro. É desafio do historiador elaborar uma linguagem histórica objetiva que define com clareza o significado de termos que variam muito de acordo com o tempo e o espaço, como por exemplo: ditadura, democracia, Estado, trabalho, cultura. Para cumprir essa missão, o historiador deve se transferir para o tempo e o espaço estudado, transformando-os em “presentes de referência” (Ricoeur, 2007, p. 31).

Além disso, Ricoeur (2007) defende que a objetividade incompleta da História está em seu objeto de estudo: o Ser Humano no tempo. É a subjetividade do homem passado e sua complexa rede de influências que o historiador irá refletir, julgar, transferir-se e categorizar. É o que Ricoeur (2007) chama de “simpatia pelo outro”, que vai além da translação imaginativa para outro presente, mas a translação para uma outra vida, para outro ser humano. É quando o historiador supera a cronologia crítica e faz surgir os valores dos homens de outrora que sua

subjetividade ganha relevo digno de nota. Logo, a constituição da objetividade histórica é correlata da subjetividade historiadora, a boa subjetividade que transportou a objetividade da lógica para a ética.

Se Paul Ricoeur (2007) estabelece uma diferenciação entre a narrativa ficcional e a narrativa histórica, Michel de Certeau (2011) propõe uma reflexão sobre a presença da ficção no discurso historiográfico, seja no processo de “falsificação”, utilizando o termo do filósofo Karl Popper (1902 - 1994), seja na sua própria constituição como “artefato científico”, legitimado pela historiografia enquanto instituição.

Para Michel de Certeau (2011), por mais que a historiografia ocidental queira se distanciar da ficção, criando um distanciamento em relação ao dizer e ao crer comum, instalando nessa diferença a credencial que a distingue como erudita, existem quatro funcionamentos possíveis da ficção no discurso do historiador: com a História, com a realidade, com a Ciência e a “limpeza” científica.

Segundo o autor, o historiador se empenha mais em rechaçar o que é falso, produzindo uma verdade pela identificação do erro. Portanto, a ficção é o que a historiografia institui como errôneo, obtendo um paradigma científico. Desta forma, identificando a ficção, o historiador estabelece o real como objeto de estudo da História, uma vez que “a historiografia adquire seu crédito de uma relação com o real, porque seu contrário está colocado sob o signo do falso” (Certeau, 2011, p. 46). Para analisar e interpretar a realidade, o historiador se municia do discurso técnico capaz de determinar os erros da ficção, autorizando-lhe a falar em nome do real. Portanto, a ficção seria o irreal, logo não é parte da História, que é real.

No entanto, Certeau (2011) pontua que o historiador se utiliza de uma nova espécie de ficção, o artefato científico. Uma vez que a ciência não teria a função de revelar novas verdades, mas seu foco estaria nas suas aplicações, criando um cenário em que a pertinência se refere não mais ao que exprime, mas ao que torna possível por seu intermédio, a ficção não é julgada pelo real, que lhe seria oposto, mas pelo que ela permite fazer e transformar. Logo, a historiografia se utiliza da ficção, como argumenta Certeau (2011)

A historiografia utiliza também as ficções desse tipo quando ela constrói sistemas de correlação entre unidades definidas como distintas e estáveis;

quando, no espaço de um passado, ela faz funcionar hipóteses e regras científicas presentes e, assim, produz modelos diferentes de sociedade (p. 47).

Ainda que utilize da ficção em sua prática, o historiador ainda nutre uma desconfiança, acusando-a de “destruir” a historiografia. Certeau (2011) explica que

Tal resistência pode ainda fazer apelo ao aparato que, ao apoiar-se em “fatos”, revela erros. Mas, ainda mais, ela baseia-se na relação que o discurso do historiador, supostamente, mantém com o real; na ficção, incluindo esta, o historiador combate uma falta de referencial, uma lesão do discurso “realista”, uma ruptura do acasalamento, pressuposto por ele, entre as palavras e as coisas (p. 47).

A ficção seria também acusada de carecer de “limpeza” científica, tendo um discurso unívoco, metafórico, não seria estável e combinável, por isso quebraria os preceitos da cientificidade, pois não tem pretensão de representar o real ou de ser credenciado por ele, opondo-se a historiografia que se articula sempre a partir da ambição de dizer o real.

O professor de História, no ofício da tecelagem dos conhecimentos históricos que lhe é próprio em sala de aula, precisa considerar os discursos que permeiam a aula de História. Ficção e realidade, no mundo da informação, da Inteligência Artificial (IA), do negacionismo e da Pós-Modernidade, estão sempre próximos. A postura diante da ficção não deve ser de medo ou repulsa, mas de oportunizar a aprendizagem, uma vez que a própria historiografia pode ser compreendida a partir das suas relações com a ficção. Certeau (2011) propõe três pistas para a reflexão sobre o intercâmbio entre ciência e ficção

1. o “real” produzido pela historiografia constitui, também, o legendário da instituição dos historiadores; 2. o aparato científico - por exemplo, a informática - possui igualmente aspectos de ficção no trabalho do historiador; 3. ao vislumbrar a relação do discurso com que o produz - ou seja, alternadamente, com uma instituição profissional e com uma metodologia científica -, é possível considerar a historiografia como uma mistura de ciência e de ficção, ou como um lugar em que se reintroduz o tempo (p. 48).

Qualquer narrativa institui algo de real e em nome dessa realidade se conquista a adesão dos crentes. A historiografia exerce esse poder ao apresentar e interpretar “fatos” (Certeau, 2011, p. 49) escondendo o sistema social e técnico que a produz. Portanto, toda narrativa é histórica, inclusive a historiográfica, e, por isso, não pode ser exigido que seja isenta de subjetividades. Trazendo tal reflexão para o ofício docente, é importante refletir sobre o papel das instituições escolares na

legitimação da narrativa historiográfica adotada pelo professor, uma vez que, por meio da cultura escolar, a narrativa do professor pode ser legitimada ou censurada. O professor de História necessita estar atento à rede de poder em que está inserido, destaque nesse aspecto o uso do material didático na rede privada de ensino, pois além de toda conjuntura de mercado que obriga o professor a utilizar aquele “bem de consumo”, o livro didático está inserido nessa na “usina” que a historiografia erudita estrutura para legitimar a narrativa, distribuída em cadeias de montagem, submetida a exigências orçamentárias, associada a políticas e condicionantes operacionais. Assim, a produção historiográfica e do ensino de História não corresponde a imperativos necessariamente científicos, mas tem a ver com o contexto histórico que lhe é contemporâneo. Sobre essa operação historiográfica, Certeau (2011) conclui

Portanto, em vez da representação de um passado, o texto vai proceder à elucidação da operação institucional que o fabrica. Ele confere uma aparência de real (passado), ao invés da práxis (presente) que o produz: uma é colocada no lugar da outra (p. 51)

Ao pensar sobre a narrativa presente no livro didático, o professor de História, assim como o historiador diante da historiografia, precisa considerar que a narrativa histórica ali presente é produto de um meio, de um poder. A narrativa que fala em nome do real é imperativa, ditando o que deve ser dito, o que se deve crer e o que deve ser feito, além disso, é eficaz ao fabricar o real, tornando crível o que diz e faz agir por essa razão.

A busca por uma objetividade sobre o passado proporcionada pela História e a apropriação desta pelo ensino da História, são sintomas do tempo em que as aspirações se manifestam. A tecnologia promoveu o que Certeau (2011) chamou de “embriaguez estatística”, uma vez que a informática permitiu a compilação de um número expressivo de dados, a narrativa passou a se deter no quantitativo que lhe garantiria mais objetividade. Conceber que a História pode se tornar objetiva por meio de uma abordagem matemática implicaria considerar a sociedade como uma totalidade composta por unidades individuais que combinam suas vontades, esse “individualismo”, surgido na modernidade, é o pressuposto de um tratamento matemático das relações possíveis entre essas unidades (Certeau, 2011, p. 56).

Na atualidade, o advento das redes sociais e a aprendizagem das máquinas garante um volume sem precedentes de informações sobre as pessoas que, sem sombra de dúvida, poderia ser utilizado para diversos avanços sociais, no entanto o que vemos é o uso desses dados para a indução do consumo. As informações rápidas e sem contraditório da timeline proporcionam um efeito dissonante, ou de absolutizar narrativas por meio das “bolhas” elaboradas pelo que o algoritmo armazena a partir preferências do usuário, sugerindo sempre mais da mesma narrativa e limitando o acesso ao contraditório, ou gerando a sensação que “narrativa” é sinônimo de opinião e que tudo pode ser aceito a depender do seu “ponto de vista”. Assim como Certeau (2011) defende a necessidade de historicizar a tecnologia e suas implicações no ofício do historiador, as novas gerações de historiadores, estudantes e professores de História necessitam ter um olhar crítico para a tecnologia que nos cerca, promovendo o letramento histórico-digital. Silva (2019) apresenta três etapas para o letramento histórico-digital, são elas: a investigação histórica (procedimentos de pesquisa), o desenvolvimento da competência tecnológica-digital (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica) e a competência narrativa (constituição histórica de sentido expreso em diferentes linguagens). Não iremos aprofundar a discussão sobre o tema, mas é pertinente pontuar que a reflexão feita por Certeau, na década de 1980, acerca das implicações da informática na historiografia, torna-se cada vez mais necessária. Dessa forma, criticando o suporte digital como produto histórico, o enorme volume de informações que nossos alunos são expostos, poderá ser organizado, selecionado e sistematizado em uma narrativa inteligível, crítica e funcional.

O tempo, portanto, é a categoria de análise da historiografia que não lhe é exterior. A historiografia moderna tenta estabelecer uma distinção entre “presente” e “passado”, este objeto daquele, o presente produz o discurso sobre o passado representado. No entanto, a produção do discurso também é perpassada por representações do passado e, ao admitir isso, Certeau (2011) afirma que do ponto de vista técnico, é preciso haver uma “nova politização” da ciência, que consiste em historicizar a própria historiografia. O autor argumenta sobre as implicações no ofício do historiador

Por reflexo profissional, o historiador refere qualquer discurso às condições socioeconômicas ou mentais de sua produção. Ele tem de efetuar, também, essa análise sobre o próprio discurso, de maneira a conferir pertinência às forças presentes que organizam representações do passado (p. 64)

Outra reflexão pertinente apresentada por Certeau (2011) é sobre o lugar em que se produz o discurso, ou seja, as circunstâncias em que o discurso historiográfico trata de questões que envolvem o sujeito historiador. Para o autor, o problema da história inscreve-se no lugar desse sujeito que é, em si mesmo, dinâmica da diferença, historicidade da não identidade de si. O lugar, na História Local, se pretende histórico ao construir uma diferença entre ele e o mesmo lugar no presente, pela diferença dos seus usos e das pessoas que o ocupam, ressignificando o presente pela preservação de uma memória.

A narrativa enquanto criadora de identidades, em diálogo com o lugar, permeado de significados, subjetivado, torna-se campo do diálogo entre a ciência e a ficção. O historiador, e o professor de História, refletindo sobre as narrativas do passado, deve reconhecer os limites do explicável, vinculando-se à cultura, à oralidade, às tradições e, por que não, às “trenddings”. Criticando os documentos como evidências de um passado que os produziu, mas também de um presente que os selecionou e preservou. O rigor da boa subjetividade do historiador, defendida por Ricoeur (2007) e a responsabilidade da narrativa histórica, advogada por Bittencourt (2018) não são uma negação das práticas em que a historiografia está inserida, mas a admitem como parte da tessitura do conhecimento histórico. Entender o contexto da produção historiográfica permite ao professor de História tecer os fios do conhecimento científico, produzido na academia, com os conhecimentos prévios dos alunos e as expectativas da cultura escolar, que por sua vez possui suas narrativas canônicas, como é o caso do Livro Didático.

## **2.2 - O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E DOCUMENTOS HISTÓRICOS.**

O livro didático de História tem sido alvo de diversas críticas por parte de historiadores e professores de História, como lacunas no conteúdo, erros conceituais, bem como contribuir para a manutenção de uma educação bancária e de um conhecimento histórico estável. No entanto, os trabalhos de análise dos livros didáticos se detiveram por muito tempo em criticar o texto do livro sem propor uma

solução. Diante dessa problemática, precisamos entender que o Livro Didático ocupa um espaço importante na cultura escolar há, pelo menos, dois séculos e não se trata apenas de um material didático, é também um suporte para métodos pedagógicos, conhecimentos escolares e valores, além de uma mercadoria inserida na dinâmica de uma indústria muito lucrativa.

O livro didático é, portanto, um objeto de fácil identificação e de difícil definição, não há um livro didático ideal capaz de solucionar todos os problemas do ensino, mas é justamente nessa incompletude que o professor pode abordar o livro didático como parte da narrativa histórica, um objeto de pesquisa, considerando o contexto da sua produção, problematizando seus textos e comparando com outros documentos históricos e materiais didáticos.

Rocha (2012) propõe uma reflexão acerca dos materiais didáticos, dentre os quais o livro didático está inserido, compreendendo-os como uma produção histórico-cultural que tradicionalmente reproduziram uma perspectiva historiográfica tradicional em que o processo histórico é descrito como evolutivo, cronológico, oficial e verdadeiro. Entretanto, as novas demandas sociais e as identidades múltiplas que emergem inviabilizam a uniformidade. Destarte, a elaboração desses materiais didáticos precisam passar por escrutínio metodológico

Assim, os critérios que devem presidir a seleção de temas e conteúdos que dão corpo a um material didático serão definidos a partir das problemáticas contemporâneas que envolvem o cotidiano de professores e alunos. É a partir de problemas do presente que se busca o passado, não para resgatá-lo em sua totalidade, mas para compreendermos a complexidade das relações de identidade e alteridade com pessoas ou grupos que viveram em outro tempo” (ROCHA, 2012, p. 294)

A reflexão proposta por Rocha (2012) é pertinente para a análise da práxis do professor de História, utilizando o livro didático. A concepção de História, a concepção de aprendizagem e as escolhas metodológicas serão cruciais para o papel que o livro didático exercerá no processo de ensino-aprendizagem. É comum que alunos e famílias tenham o livro didático como principal referência do que é verdadeiro ou, ao menos, aceito sobre o passado. Diante disso, divergir da narrativa do livro didático, no âmbito da escola privada, é uma escolha que necessita de respaldo na cultura escolar da instituição e o registro em outros materiais didáticos para verificação.

Sobre a necessidade do respaldo da cultura escolar, é possível compreender a partir do que Bittencourt (2018) adverte sobre a necessidade de refletir acerca do papel exercido pelos livros didáticos como instrumentos de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder, tornando a escolha do material didático uma escolha política, comprometendo o trabalho do professor e envolvendo a comunidade escolar, uma vez que é instrumento de trabalho do professor e do aluno além de ser um produto mercadológico. E, como parte da narrativa histórica, o livro didático também precisa ser politizado e historicizado.

O uso de material didático no processo de ensino-aprendizagem não é uma novidade, fazendo parte do cotidiano de alunos e professores desde o início da modernidade. Sobre o tema, Bittencourt (2012) afirma

A utilização de livros, a partir dos séculos XVI e XVII, tornou-se fundamental para a criação de uma nova relação de ensino e aprendizagem na qual os registros escritos passaram a ser fundamentais. A leitura de textos escritos transformava, de maneira gradual, uma prática educativa que era, até então, predominantemente oral. Anteriormente à constituição dessa forma escolar, a aprendizagem se fazia por “ver-fazer” e por “ouvir-dizer” e esta prática foi sendo modificada com a introdução da leitura de livros manuscritos ou impressos (p. 72).

Os materiais didáticos eram, e ainda são, elaborados e difundidos de acordo com as demandas de aprendizagem, que variavam de acordo com o tempo e o espaço. Com o passar do tempo, vários setores da sociedade passaram a acessar os bancos escolares, a classe trabalhadora, as mulheres, povos indígenas e quilombolas e, mais recentemente, as pessoas com neurodiversidade que durante a maior parte não eram incluídas e tidas como pessoas com “dificuldades de aprendizado”, passam a demandar novos materiais didáticos e adaptações no livro didático.

O advento do regime republicano no Brasil associou o exercício da cidadania ao fato de ser alfabetizado, logo saber ler e escrever foi inserido no hall dos direitos do cidadão e, por conseguinte, dever do Estado que foi, de forma lenta e desigual, criando escolas para atender às transformações sociais e econômicas que o Brasil estava passando. Esse processo transformou a escola, ainda mais, em um espaço de disputas políticas e de demandas dos grupos sociais excluídos dos privilégios educacionais (Bittencourt, 2012, p. 74).

A expansão das escolas fez com que a produção de materiais didáticos aumentasse de maneira significativa, com destaque para os livros didáticos a partir do século XIX. Com o surgimento das escolas seriadas e a divisão do currículo em disciplinas escolares, os livros didáticos foram se tornando cada vez mais especializados para atender a um público cada vez mais específico no que diz respeito a idade e tema abordado. Durante o Estado Novo, dentro da lógica de centralização da administração pública e das diretrizes educacionais do país, é criado o Instituto Nacional do Livro, seguido pela primeira política de legislação e controle de produção do livro didático (Decreto-Lei 1006 de 30/12/1938) que criou a Comissão Nacional do Livro Didático. Tal legislação foi sendo alterada com o passar do tempo, refletindo os interesses dos grupos que detinham o poder e projetavam sua concepção de mundo na política sobre o livro didático.

No nível secundário, o livro didático ocupou espaço central no cotidiano da sala de aula, uma vez que explicavam os conteúdos propostos pelos programas curriculares e serviam como principal referência para o professor, visto que não haviam cursos de nível superior para a formação docente até a década de 1930, além de ser o parâmetro para definição dos objetivos de aprendizagem. Na disciplina de História, a narrativa do livro didático era a representação inequívoca do passado que deveria ser aprendida e reproduzida, sem questionamentos. Como afirma Bittencourt (2018)

Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais dos alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de “dar todas as lições” do livro (p. 253).

Com a alta demanda de consumo e a institucionalização do livro didático, esse material didático se tornou um produto mercadológico muito lucrativo, chegando a ser o produto de maior consumo do país, a partir da década de 1970, introduzindo-o em uma lógica de disputa, além de política e ideológica, também comercial. Durante esse mesmo período, o acordo MEC USAID submeteu a produção do livro didático aos interesses estadunidenses, um investimento que garantiu a distribuição gratuita de 51 milhões de livros. Uma vez que a narrativa presente no livro didático, endossado pelo legendário da instituição (Certeau, 2011) escolar exerce forte influência sobre o processo educativo, inculcando valores e concepções de mundo. O controle sobre esses aspectos é uma característica de

regimes autoritários, mas todos os governos, em maior ou menor grau, exercem um controle sobre a produção e distribuição do material didático. Com o processo de redemocratização, o decreto 91.542/85 que implantou o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) introduz a noção de gestão democrática ao processo de escolha e distribuição do livro didático inserindo os professores na escolha dos livros didáticos. Apesar da aparente autonomia dos professores frente às pressões políticas para a adesão de um livro didático, presentes em outros períodos, isso não representa uma ausência de pressões, uma vez que o mercado do livro didático movimentava valores monetários muito elevados e as editoras estabelecem um lobby sobre os professores, com diversas formas persuasão.

Dessa forma, o mercado editorial precisa ser considerado como um importante condicionante na elaboração dos materiais didáticos e na narrativa histórica adotada em seus textos. Sendo assim, há uma rede de interesses políticos e comerciais em volta do livro didático, como explica Bittencourt (2018)

A produção dessa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais, e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação. Os livros de História, particularmente, tem sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial (...) Como se tratava de uma fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio dos suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades (p. 246).

Como produto histórico e alvo de diversos interesses, o material didático de História é dinâmico e precisa ser problematizado, não apenas pelo professor, mas por toda a comunidade escolar. Não se trata em descredibilizar toda e qualquer narrativa presente no livro didático, acusando-a de uniformizadora, mas considerando a História como narrativa, entender o texto do livro didático como narrativa histórica, passível de análise, ponto de partida das problematizações. É possível identificar práticas distintas com o mesmo material didático, uma evidência que permite entender o livro didático como uma das referências e não a única a ser utilizada em sala de aula.

Citando Paulo Mello, Bittencourt propõe uma definição de material didático:

O conceito de material didático abrange a totalidade dos objetos materiais, naturais, industrializados, ou produzidos pelo professor ou pelo aluno, com

finalidade pedagógica ou outra, aproveitados pela escola e inseridos numa ação educativa (Mello, 2010, p. 62 apud Bittencourt, 2012, p. 62)

Partindo dessa concepção a autora defende que há duas diferentes formas de produção de material didático, uma feita pela indústria cultural destinada especialmente para as salas de aula, caracterizadas por possuírem uma linguagem própria com a preocupação técnica e pedagógica, considerando a faixa etária e nível de aprendizagem. A outra forma de produção de material didático se constitui a partir de uma variedade de documentos criados, sem a intenção pedagógica. O documento histórico, inserido na sala de aula pelo professor de História, é transformado em material didático, adaptado pelo professor considerando quatro fatores propostos por Rocha (2012): a metodologia do historiador, a concepção de currículo da escola, condições políticas e a cultura predominante.

A metodologia do professor de História se relaciona com a concepção de História e de aprendizagem que adota, que implica diretamente na escolha dos conteúdos que serão abordados. No que diz respeito ao currículo da escola, delimitando ao cenário das escolas privadas, o professor precisa atender o conteúdo programado para o ano, descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas o currículo é múltiplo e parte dele é concebido e executado pelo professor no cotidiano da sala de aula. Nesse aspecto, na relação entre currículo e cultura, não há um conhecimento eminentemente escolar, o foco estaria na construção de um saber que incorpore a diversidade cultural. Neste enfoque, é preciso desfazer a hierarquia de conhecimentos, desconstruir a noção de uma verdade definitiva e desnaturalizar os conhecimentos. Sobre esse aspecto, Rocha (2012) explica

O currículo, nessa perspectiva, deve apresentar possibilidades para que alunos e professores: desconstruam relações de poder; desconstruam normas; explicitem como são construídos os conceitos; desmitifiquem o conhecimento disciplinar; enxerguem a escola como espaço de desenvolvimento de pesquisas. (p. 299)

A disciplina escolar de História, entendida como narrativa, possibilita essa relação entre currículo e cultura, desmistificando o conhecimento e o livro didático. Se o professor pretende partir de problemas do presente para compreender a complexidade das relações de identidade, inserir os conhecimentos da História Regional na produção e uso de materiais didáticos se faz necessário. O perfil do professor para esse exercício é fundamentalmente o de professor-pesquisador

proposto por Azevedo (2017), uma vez que a maior parte dos livros didáticos que abordam a História Regional acabam por reproduzir fragilidades teóricas e/ou metodológicas, como as advertidas por Caimi (2010) que serão aprofundadas mais a frente.

Pensando o material didático como a totalidade da cultura material e imaterial produzida pelo ser humano, o documento histórico apresenta excelente potencial pedagógico para o ensino de História. O objetivo do uso de documentos históricos não é uma reprodução do trabalho do historiador, mas desenvolver habilidades nos estudantes para a formação de uma visão crítica acerca da realidade que o cerca e do passado que a formou.

O documento histórico passa por uma metamorfose na sua própria composição que o tornou histórico, ora, no momento de sua produção a intenção não era necessariamente o registro para servir de fonte de conhecimento acerca daquele período, mas estava inserido em uma lógica própria do tempo que o produziu, que é diferente da lógica do historiador que o questiona, da mesma forma que o professor de História também pode questioná-lo, a partir de uma concepção de História, de aprendizagem e metodologia. O documento histórico é, portanto, monumento e material didático.

Sobre o potencial que o documento histórico apresenta como material didático, Fernandes (2012) argumenta

Como material pedagógico, textos, fotos, mapas ou objetos passam a ter funções diferentes da sua finalidade original, mas suas metamorfoses são importantes de serem conhecidas e trabalhadas nas situações de ensino, para que não fiquem esvaziadas de seus percursos e significados sociais. Aliás, como obras sociais e culturais, esses materiais possuem grandes potencialidades educativas porque, por meio deles, é possível: cultivar procedimentos de pesquisa; explorar métodos de coletas de dados; desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus usos e suas mensagens; indagar suas relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades; interpretar discursos; analisar representações; entre outras possibilidades (p. 95)

É necessário enfatizar que historiadores e professores de História fazem usos distintos do documento histórico, como explica Bittencourt (2018)

Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muitos diferentes aos de uma situação em sala de aula. (...) O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação

renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (p. 267).

Um dos pontos mais importantes para o professor de História é o critério de seleção dos documentos históricos que serão utilizados em sala de aula. É preciso considerar os obstáculos que a faixa etária, a Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) impõem, além de considerar a viabilidade do tempo pedagógico. O documento histórico precisa ser um motivador e não um dificultador do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário fornecer objetivos de aprendizagem claros e possíveis adaptações que permitam que o estudante aprenda sobre o tema na medida que investiga o documento, sendo fundamental a articulação entre os métodos da historiografia e do ensino de História.

A Zona de Desenvolvimento Atual do aluno relaciona-se com suas vivências, o contexto sócio histórico em que está inserido, por isso a escolha dos documentos históricos em sala de aula precisam dialogar de alguma forma com as vivências dos estudantes, neste aspecto está a possibilidade de relacionar o trabalho com documentos históricos como material didático no enfoque da História do pequeno espaço, também conhecida como História Local.

### **2.3 - PERIÓDICOS IMPRESSOS: DOCUMENTO HISTÓRICO E MATERIAL DIDÁTICO PARA A AULA DE HISTÓRIA.**

Nossos alunos estão inseridos no que o sociólogo espanhol Manuel Castells (1996) popularizou na sua obra *Sociedade em Rede*, como "Era da Informação". Termo que designa as mudanças sociais, econômicas e culturais associadas ao rápido avanço das tecnologias de informação e comunicação, especialmente a partir da segunda metade do século XX, caracterizado por um período de transição para uma sociedade pós-industrial, centrada na informação.

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2018) discute sobre a superabundância de informação na sociedade contemporânea, refletindo sobre as implicações da era digital sobre a sociedade, na qual a disseminação constante e

incontrolável de dados e informações cria um ambiente de sobrecarga cognitiva, dificultando a formação do pensamento crítico. Isso afetaria, segundo o filósofo, na capacidade das pessoas de pensar profundamente, gerando uma cultura do excesso, onde o verdadeiro conhecimento e a reflexão profunda são suprimidos pela quantidade e pela instantaneidade dos dados.

Envoltos nesse contexto de ruído informacional, nossos alunos apresentam grande dificuldade em selecionar as informações e distinguir entre as que são confiáveis e as falaciosas. A imprensa tornou-se alvo de descrédito e a principal fonte de informação dos adolescentes, atualmente, são as redes sociais<sup>5</sup>. Problematizar as informações que recebemos diariamente é urgente e uma das estratégias é contextualizar o processo de elaboração das notícias em uma perspectiva histórica, ora, os jornais são parte do cotidiano da sociedade desde a modernidade e, variando seu suporte, permanecem até a atualidade como parte do cotidiano da vida cidadina.

Mas o que é um jornal? Barros (2023) define como meio de comunicação e produto cultural destinado à leitura que é caracterizado pela forma impressa, a periodicidade e a publicização. Desta forma, o jornal deve ser incluído no grupo mais amplo de periódicos, que são aqueles impressos que circulam, publicamente, com algum tipo de periodicidade, oferecendo-se ao público e não sendo imposto a ele.

Os periódicos, que já foram considerados fontes suspeitas, hoje ocupam espaço importante como fontes de diversas pesquisas. As possibilidades de utilizar os jornais como fonte histórica são múltiplas, desde a análise do conteúdo das suas notícias, a forma como são apresentadas, as propagandas, os anúncios, a tipografia, a periodicidade, o público-alvo. Trata-se de um discurso polifônico e complexo que oscila entre a informação e a opinião, entre a liberdade de expressão e o controle social, entre os interesses públicos e privados.

Capelato (1989) afirma que "a imprensa registra, comenta e participa da História. Através dela se trava uma constante batalha pela conquista dos corações e

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/os-jovens-estao-se-informando-nos-lugares-errados/>  
Acesso em 20 ago 2024

mentes" (p. 13), analisar essa batalha é um campo fértil tanto para o historiador como para o professor de História.

Diferente dos livros da Antiguidade e Medievo, que eram raros, muito caros e bastante restritos, os jornais se caracterizam em sua História como uma fonte regular de informação. Na Modernidade, o surgimento do Estado Moderno e da Imprensa fazem com que a informação seja entendida como um meio de "esclarecer" as pessoas, bem como um instrumento de transformação social e, por isso, alvo do interesse de diversos grupos políticos e econômicos. A Revolução Francesa introduz a ideia do jornalismo como instrumento para tornar público o que é interesse da sociedade e a informação como direito e necessidade do cidadão.

Nos EUA, a liberdade de imprensa é implantada ainda no século XVIII devido a conjuntura de fatores como a segurança jurídica, a urbanização e a alfabetização das massas (Neveu, 2006). É também lá que o jornalismo é incorporado à lógica do mercado, fazendo com que o caráter ideológico da informação publicada fosse encoberto e as noções de objetividade e neutralidade fossem utilizadas como alicerces do seu discurso legitimador, dessa forma surge a ideia de que a imprensa apenas expõe os fatos tal como ocorreram e que ela atua como uma espécie de 4º poder, fiscalizando a ação dos demais poderes em nome do povo, de forma isenta.

No entanto, os jornais são escritos em um contexto e se direcionam a um público. Sobre o tema, Capelato (1989) escreve

Todos os jornais procuram atrair um público e conquistar seus corações e mentes. A meta é sempre conseguir adeptos para a causa, seja ela empresarial ou política, e os artifícios utilizados para esse fim são múltiplos. Na grande imprensa, onde se mesclam interesses políticos e de lucro, os recursos para a sedução do público são indispensáveis. A concorrência do mercado obriga cada jornal a enfrentar os adversários com as armas mais apropriadas à clientela que pretende atingir (p. 15),

Desse modo, o texto jornalístico é, também, narrativa que produz incessantemente representações da realidade histórica, no esforço de, assim como o discurso historiográfico, estabelecer uma diferenciação entre o que é ficção e o que é fato, atendo-se ao que é verídico e legitimando seu próprio discurso.

Para Capelato (1989) há dois aspectos a se levar em conta sobre os interesses de poder implícitos no texto jornalístico: o público, relacionado ao aspecto político, e o privado, relacionado ao aspecto empresarial. Assim, a imprensa tem

duas faces, a informação como mercadoria, que precisa atrair, e como direito público, garantido pela legislação de tradição liberal que defende que os atos que afetam a vida da população sejam informados a ela.

A informação, no entanto, é poder e, por isso, o segredo é sua outra face, o que a imprensa publica e o que omite não é definido por regras objetivas. A opinião pode ser, ao mesmo tempo, um direito, ao exprimir consensos, e crime político, quando se torna uma voz dissonante. Sobre a complexidade dos interesses envolvidos na publicização dos periódicos, Capelato (1989) afirma

Os jornais expressam a opinião pública. Só que na grande imprensa (a empresarial) o murmúrio da “vox populi” (voz do povo) ecoa longínquo enquanto ressoa forte a “vox domini” (voz dos dominantes). Nessa instituição se mesclam o público e o privado, os direitos dos cidadãos se confundem com os do dono do jornal. Os limites entre uns e outros são muito tênues (p. 18).

O Patrimonialismo que tanto povoa as práticas da gestão pública na História do Brasil também está presente no acesso à informação. Os grupos empresariais que comandam a grande imprensa tem laços estreitos com o poder público, sendo longa e complexa as relações entre o Estado e a Imprensa no Brasil, seja o Estado garantindo liberdades constitucionais, como a Imprensa influenciando na derrubada de governantes, revelando ou omitindo “escândalos de corrupção”, legitimando articulações políticas, sugerindo narrativas, censurando críticas.

Bittencourt (2018) aponta para aspectos importantes sobre o uso do texto jornalístico por parte do historiador e do professor de História

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 (p. 273).

O documento-jornal já foi abordado de duas formas pelos historiadores, ou rejeitado por ser considerado uma fonte suspeita, essencialmente manipulada e com objetivo de manipular, ou como repositório da verdade sobre os fatos. Ambas as posturas são contestáveis uma vez que

A imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo desse pressuposto, o historiador procura estudá-lo como agente da História e captar o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais. A categoria abstrata

imprensa se desmistifica quando se faz emergir a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência determinada na prática social (Capelato, 1989, p. 21).

Para trabalhar com o documento-jornal, o historiador precisa considerar os múltiplos personagens que atuam na imprensa de uma época, sejam órgãos de censura, empresários, investidores, grupos de resistência, jornalistas independentes. Assim como vários historiadores, a maioria dos jornalistas admite hoje que o fato jornalístico é construído sendo uma objetividade relativa. Capelato (1989) cita o empresário-jornalista Willian Hearst ao afirmar que o bom jornalista é aquele que exerce seu ofício em movimento, procurando a notícia ou provocando-a em ação, participando dos fatos, criando-os quando lhe convir. Essa postura elucida o limite da objetividade. Na construção do fato jornalístico interferem não apenas os elementos subjetivos de quem o produz, mas também os interesses aos quais o jornal está vinculado (Capelato, 1989, p. 25).

Considerando que o presente também é objeto de estudo da História, é importante diferenciar a narrativa elaborada pela História e pelo jornalismo. Para Capelato (1989), a diferença está no que Le Goff (1996) chama de memória coletiva e memória dos historiadores. A memória coletiva seleciona, omite, reorganiza, esquece, ela sofre as pressões dos interesses de quem lembra. A memória dos historiadores é constituída a partir de um rigor metodológico que busca a verdade sobre o passado, mesmo que ela seja parcial e provisória. A distinção entre uma notícia falsa e verdadeira é necessária, mas o fato de ser falsa não exclui o seu valor como documento histórico, hoje se entende que o documento falso é tão relevante quanto o verdadeiro, cabendo averiguar o porquê e como foi produzido. A identificação de narrativas falsas e o entendimento da sua operação nunca foram tão importantes como nos tempos atuais.

É preciso considerar, na análise do documento-jornal, que as relações de influência entre a edição do texto e a sua leitura estabelecem uma dialética trinitária (Barros, 2023) que coloca em interação o pólo editor, o conjunto de discursos, conteúdos e mensagens encaminhadas e o pólo receptor, Chartier (1995) identifica essa tríade como o texto, o suporte em que é publicado e a prática de leitura. O pólo editor é formado pelos múltiplos agentes que compõem a imprensa naquele período histórico, como já descrito anteriormente, o pólo leitor constitui o corpo de leitores

habituais ou ocasionais do periódico, que o acessa por meio de compra, leitura das manchetes, distribuição gratuita ou escuta. Barros (2023) afirma que é na interação desses dois campos que são elaborados os conteúdos, mensagens e informações presentes nas fontes periódicas (p. 51). No entanto, é importante ressaltar que os leitores também exercem pressão sobre o pólo editor, uma vez que numa lógica mercantilista em que a informação é mercadoria, se não há leitores, não há jornal, salvo raras exceções. As decisões tomadas pelo pólo editor precisarão considerar os anseios do pólo leitor, uma vez que o leitor é sempre a referência da prática jornalística.

O ato de ler um texto não pode ser entendido como um ato passivo. Diferentes pessoas, por conta das influências exercidas sobre elas, podem ler o mesmo texto e chegar a conclusões distintas, ou mesmo, o mesmo texto lido em contextos históricos diferentes terão compreensões diferentes. Portanto, se a mensagem permanece a mesma, é o leitor que muda e, com ele, muda a compreensão da mensagem. Citando o escritor Fernando Rojas, Chartier (1995) diz

os contrastes na recepção do texto que foi proposto ao público se deve, antes de tudo, aos próprios leitores, cujos juízos contraditórios devem levar em conta a diversidade dos caracteres e dos humores, mas também da pluralidade de aptidões e de expectativas (p. 83 e 84)

Para o professor de História, essa compreensão sobre o ato de ler como prática criadora é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem de História. O aluno, ao ler o jornal ou qualquer documento histórico escrito, não é passivo, não acessa a História tal como foi. Ele a reelabora a partir das suas experiências sócio históricas e culturais. O professor de História atua como mediador desse processo de significação, contribuindo para conduzir o olhar do aluno em uma perspectiva de alteridade e historicidade.

Chartier (1995) apresenta alguns critérios formulados por Rojas que tornam o pólo leitor heterogêneo, como a idade e os diferentes usos atribuídos ao texto. Vamos nos deter aos usos dos textos. O autor indica três tipos de leitura, a primeira é aquela que não se atém na totalidade da história, mas apenas em episódios isolados, o segundo uso seria o que retém apenas as fórmulas facilmente memorizáveis usadas pelo leitor de forma conveniente, e o terceiro uso seria a

forma correta, captando o texto em sua totalidade, sem reduzi-lo. Chartier (1995) considera que nesses termos estão inscritos a tensão central da História da Leitura

De um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de significados de modo algum redutíveis às intenções dos autores de textos e livros. Por outro lado, o autor, o comentarista e o editor sempre pensam que o leitor deve ser submetido a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada (p. 85).

Logo, o ato de ler também sofre pressão do legendário institucional (Certeau, 2011) que sanciona o entendimento da mensagem transmitida pelo texto, como é explícito em instituições religiosas sobre seus textos sagrados. Mas, assim como os textos sagrados, os textos seculares são apropriados, significados e ressignificados constantemente pelo leitor, que pode moldar seu entendimento pelo parâmetro institucional, mas isso não o impede de internalizar percepções contraditórias. Nessa relação entre o leitor e a leitura autorizada, Chartier (1995) aponta que a leitura feita pelas elites cultas normalmente está dentro dos parâmetros legitimadores, enquanto a leitura popular é mais diversificada, mesmo que existam mecanismos que tentem controlar essa leitura. Cenário bastante semelhante podemos identificar na leitura dos periódicos, em que o pólo editor dirige sua escrita a um público-alvo cada vez mais específico, buscando controlar as interpretações, mas não tem como controlar quem irá ler, abrindo margem para leituras que possam “distorcer” o que queriam comunicar.

Outro aspecto importante sobre a análise do documento-jornal é o suporte em que é publicado. A imprensa contemporânea é caracterizada pela produção em massa, sustentada em um tripé: máquinas de impressão, seres humanos alfabetizados e papel. Para atender a demanda em escala industrial e garantir a lucratividade, o material no qual o jornal é impresso necessita ser de baixo custo e, de preferência, reciclável. Para Chartier (1995) não há como separar o texto do suporte em que é publicado, citando como exemplo as obras teatrais de William Congreve entre os séculos XVII e XVIII, o autor afirma que as alterações tipográficas geraram efeitos significativos sobre o status dado à obra, sobre as formas de lê-las e, inclusive, sobre a forma que o próprio Congreve as considerava. Inovações como a inserção da imagem nos impressos também modificam a forma de ler um texto, a disposição e o tamanho de uma imagem podem comunicar até

mais do que o próprio texto ou mesmo alterar de forma significativa a sua compreensão.

O processo de aceitação das mensagens publicizadas sempre se realiza por meio de arranjos, desvios e novos empregos (Chartier, 1995, p. 91). Trata-se da noção de apropriação que postula que as práticas comparadas devem ser entendidas como coincidências, que suas diferenças estão organizadas por estratégias de distinção ou de limitação e os empregos diversos dos mesmos bens culturais se enraízam na forma de organização dos hábitos de cada grupo. Portanto, o professor de História, ao apresentar um documento-jornal em sala de aula, precisa refletir sobre o contexto do aluno que implicará na sua compreensão e uso daquele texto, tanto na sala de aula, como na vida cotidiana. Tal contexto é também afetado por aspectos do espaço geográfico, os lugares ocupados pelos alunos.

Propor um processo de ensino-aprendizagem em História, refletindo sobre o uso de documentos-jornais como materiais didáticos necessita estabelecer um recorte estudo claro e significativo. O periódico, antes do advento da internet, tinha limites geográficos difíceis de serem vencidos. Eram poucos os exemplares ou mesmo as manchetes que ultrapassaram as fronteiras regionais e chegavam ao conhecimento das pessoas que não viviam na região em que o jornal era editado e publicado. Logo, estudar História por meio do documento-jornal implica um recorte espacial, uma vez que a historiografia nacional tem sido apreendida pelo olhar da região hegemônica, faremos a opção pela História Regional.

#### **2.4 - HISTÓRIA REGIONAL: O ESPAÇO GEOGRÁFICO COMO IMPRESCINDÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA.**

Como forma de propor um ensino de História que contribua na formação das suas identidades, a História Regional apresenta grande potencialidade para responder às carências identificadas anteriormente, podendo ser o objeto de estudo ou o ponto de partida para a análise dos processos históricos (COSTA, 2018). Entender esses processos históricos em escala local e/ou regional, estabelecendo relações com os âmbitos nacionais e globais proporcionam o desenvolvimento de uma identidade cidadã que reflete sobre o presente em perspectiva histórica e exigem do professor de História um entendimento acerca da concepção de Espaço, Região e Lugar como categorias do pensamento histórico.

A categoria de análise Espaço precisa ser compreendida e explorada pelos professores de História, a fim de qualificar sua subjetividade, bem como apropriar-se do diálogo interdisciplinar na Área das Ciências Humanas. A relação entre História e Espaço é tão importante que, nas palavras de Barros (2006), “a História é o estudo do Homem no Tempo e no Espaço” (p. 462). Ou seja, o Espaço não é um cenário do processo histórico como foi compreendido pela concepção positivista, uma anti-história dos lugares em que o espaço era estático e naturalizado. Para Silveira (1990), “a concepção kantiana encara a natureza como receptora dos fenômenos sociais que se deve descrever numa visão abrangente” (p. 18), dessa relação de História e Espaço se formou um Currículo de História embasado numa concepção naturalista em que a Região era estabelecida a partir de critérios político-administrativos ou da morfologia climática e vegetal, surgem dessa concepção a História da América e a História da África, por exemplo. Na mesma perspectiva positivista, a Região também pode ser definida a partir da vida econômica, dessa forma o Currículo de História do Brasil se organizou orientado pela sequência ciclos econômicos, como não é raro observar até hoje na organização dos capítulos dos livros didáticos.

Como já dito, a relação entre História e Espaço é fundamental, e mesmo que exista uma pretensa imparcialidade que entende o ser humano como um elemento que compõe a paisagem, o resultado disso é conhecido. Os frutos diretos do naturalismo, sobretudo de origem alemã, foram o determinismo geográfico e a Geopolítica, que se constituíram em suportes pretensamente científicos para justificar o imperialismo (Silveira, 1990, p. 21). Na historiografia brasileira não seria diferente, a definição de áreas desenvolvidas e subdesenvolvidas relacionada com aspectos climáticos é presente na construção do Nordeste como a “região da seca”, enquanto o Sudeste seria a “locomotiva do Brasil”.

A Escola dos Annales trouxe, dentre outras mudanças, uma nova abordagem metodológica sobre o Espaço. A obra de Lucien Febvre, *A Terra e a Evolução humana* (1922), incorporou uma perspectiva lablachiana das relações espaciais, em que o espaço não é neutro, mas um produto da ação humana e, por isso, historicizado. Apesar da contribuição em desnaturalizar a relação entre História e Espaço, Silveira (1990) aponta para uma problemática dessa abordagem, a entificação e a homogeneização do espaço.

A entificação do espaço acontece quando este se isola da temporalidade, se tornando autônomo e, por conseguinte, essa representação do real faz do meio uma entidade em si, com vida própria, cuja formação não se explica senão por fatores tautológicos, como fatores naturais, ou metafísicos. Dessa forma, o meio é convertido em uma totalidade homogênea (SILVEIRA, 1990, p. 23). Na historiografia é possível identificar a entificação dos espaços nas Histórias Estaduais de duas formas: descolados do processo histórico brasileiro ou apenas repetindo os eventos da “História Nacional”, ou seja, dos centros de decisão do país. A entificação dos espaços afeta também as políticas públicas, como é o caso da criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o Estado passou a intervir na região sem levar em conta sua carga histórica, nem suas relações com a formação social brasileira, o Nordeste era visto como uma região autonomizada e entificada, a região da seca, da fome e do atraso que deveria, inequivocamente, rumar a meta do desenvolvimento aos moldes do Centro-Sul brasileiro, trata-se da reprodução do discurso civilizatório em escala regional. O professor de História precisa desnaturalizar os espaços em que as narrativas são construídas e considerá-los quando forem reconstruídas.

A década de 1970 traz consigo mudanças históricas que demandam uma operacionalidade das Ciências Humanas para resolver problemas. Daí a questão regional se reparte em duas correntes: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica.

Segundo Silveira (1990), “a sofisticação técnica e metodológica na Geografia Pragmática, na verdade, manteve os pressupostos filosóficos tradicionais” (p. 24). Essa conclusão advém do fato de que a Geografia Pragmática é influenciada pela economia neoclássica em que são inseridos novos métodos de análise do espaço geográfico, como modelos matemáticos e sistêmicos, mas os fundamentos filosóficos não são questionados, os números são absolutos e servem a uma ótica prospectiva de produção do espaço, voltado para o futuro, e não retrospectiva, negando a análise do espaço como produto das relações sociais e de poder, desumanizando a relação homem-natureza, esvaziando a historicidade do espaço. Na perspectiva da Geografia Pragmática, a região seria um subsistema do sistema nacional, só existe em função do sistema e só se compreende a partir desse

sistema, ou seja, o espaço é um sistema hierarquizado que naturaliza a dominação, mas não a explica.

A Geografia Crítica contesta os postulados filosóficos da Geografia Pragmática e Tradicional, a fim de desnaturalizar o Espaço e humanizá-lo, em uma abordagem retrospectiva, questionando as hierarquias regionais e entendendo as tensões inerentes aos processos de regionalização. Seus autores assumem o caráter político e entendem a Geografia como instrumento de transformação da sociedade.

Milton Santos conceitua Espaço como um fato social, produto da ação humana, uma natureza socializada que, por sua vez, interfere no processo social não apenas pela carga de historicidade do passado, mas também pela carga inerente de historicidade possível de ser construída, na medida que é instância de determinação no movimento do real (Silveira, 1990, p. 28)

Além de Milton Santos, outros autores também contribuíram para a compreensão da historicidade do Espaço e suas nuances. Dentre eles, destaco a noção de Espaço Social proposta por Lipietz (1977) em que o espaço sócio econômico pode ser analisado a partir da articulação entre espacialidades próprias às relações definidas nas diferentes instâncias dos diferentes modos de produção existentes numa formação social. Tal perspectiva é oriunda da visão marxista clássica que distingue o espaço como ser pré-existente à sociedade, do espaço como atributo dos seres, uma construção social

o animal apenas utiliza a natureza, nela produzindo modificações somente com sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julgar necessárias [...] E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais, e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. (Engels, 1977, p. 222)

Para Milton Santos, o Espaço é entendido como um testemunho do processo histórico

Assim, o espaço, espaço-paisagem, é um testemunho de um modo de produção nestas suas manifestações concretas [...] O espaço é um testemunho de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem ainda. Assim o espaço é uma forma durável, que não se desfaz paralelamente à mudança dos processos: ao contrário, alguns processos se adaptam às formas preexistentes enquanto que outros criam novas formas para se inserir dentro delas (Santos, 1976, p. 138)

Ainda nessa perspectiva, o espaço é o resultado de uma acumulação desigual de tempo, sendo a divisão internacional do trabalho um princípio ordenador do espaço total em que os lugares expressam essa combinação desigual, mas articulada de capital. O espaço é o campo de ação das forças políticas (LIPIETZ, 1977) e o Estado é o agente que administra as contradições horizontais e verticais e, sendo um Estado burguês, promove a apropriação privada do Espaço Social através da mediação técnica (infraestrutura) e jurídica (leis). Entretanto, isso não implica na uniformização do espaço. É no estudo da Região que o historiador poderá identificar as singularidades e as articulações dos espaços delimitados para pesquisa. Amado (1990) define Região como

categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade, assim a região configura um espaço particular dentro de uma delimitada organização social mais ampla, com a qual se articula (p. 8)

Como forma de aproximar o estudante do seu objeto de estudo e que este dialogue com seu cotidiano, a opção pela História do Pequeno Espaço apresenta grande potencial para estabelecer o diálogo entre os campos teóricos e práticos da ciência História, sendo preciso entender o enfoque metodológico da História Regional. Para isso, discutiremos a historiografia do pequeno espaço e suas especificidades para entender as escolhas realizadas na aplicação do produto pedagógico.

O enfoque da História Regional difere do utilizado na Micro-História, elaborado por Carlo Ginzburg pois, apesar de tratarem de espacialidades reduzidas, a Micro-História trabalha com escala enquanto a História Regional e a História Local, se é que é possível distingui-las, referem-se diretamente ao espaço sobre o qual se produz a operação historiográfica (BARROS, 2022, p. 47).

Já a distinção entre a História Local e a História Regional ainda é alvo de discussão por conta do uso das categorias espaciais, Local e Região. A historiografia do pequeno espaço tem sua origem na França a partir da década de 1960 dialogando com os aportes fornecidos pela Geografia Regional francesa. A configuração espacial francesa faz entender o porquê de não haver uma distinção clara entre o que trataria uma História Local e uma História Regional, o local e a região, na França, estão muitas vezes definidos pelos mesmo critérios e limites, a

própria unidade político-administrativa francesa delimita muitas dessas fronteiras. Segundo Barros (2022), a origem do termo História Local está ambientada em dimensões espaciais europeias, muito menores que as brasileiras (p. 51).

Destarte, a diversidade geográfica, cultural e histórica brasileira permite o estabelecimento de diferentes formas de regionalização, ou seja, organizar o território segundo interesses definidos, formando uma superposição de sistemas espaciais sobre o território, mas que guardam simultaneamente partes de articulação e pontos de especificidades. Dessa forma, na realidade brasileira, Local e Lugar devem ser compreendidos como categorias distintas. Segundo Barros (2022)

O local pode ser um mero ponto no mapa definido pelo encontro de um paralelo e um meridiano. Mas um lugar precisa ser nomeado, pressentido por alguém como dotado de uma singularidade [...] O lugar é o local que adquiriu visibilidade para alguém, porque investido de certos significados [...] O lugar é o espaço objetivo sobre o qual se ergue um acorde de subjetividades. (p. 24)

O Local é, portanto, um conceito mais técnico propriamente relacionado a uma posição no espaço, enquanto Lugar é um conceito que implica uma série de subjetividades. Dito isto, o que pretendemos não é que os alunos conheçam a História dos Locais, como é o que acaba por ser a maior parte dos materiais didáticos sobre a História Local, mas uma História dos Lugares (ou do Lugar) que parte da subjetividade do indivíduo sobre o espaço que integra uma determinada objetividade, pois envolve identidade e estabilidade, já que há um sentimento de pertencimento e permanência do lugar através do tempo. Essa identidade tende a tornar-se mais evidente à medida em que o indivíduo se apropria dos processos de elaboração do Lugar que vive e que estuda, uma vez que são os problemas que constituem o lugar, não se trata de um cenário montado. Portanto, não há Lugar sem História.

Considerando que o Lugar não se define apenas como um espaço em pequena escala e que não existe Local isolado de sistemas, julgamos mais adequado o conceito de História Regional, considerando o contexto da cultura escolar em que o produto pedagógico será elaborado, é interessante que o estudante consiga estabelecer relações entre o local e o nacional, identificando e analisando os sistemas representados, apropriando-se dos diferentes contextos.

Logo, a Região (Amado, 1990) permite estabelecer tais conexões, rompendo com o processo de entificação e considerando as subjetividades dos sujeitos históricos.

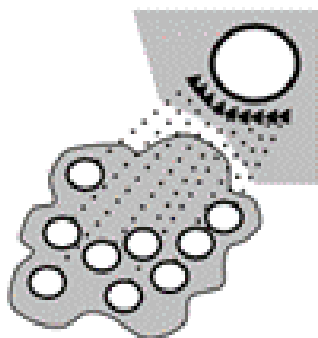
Além desses aspectos relacionados ao desenvolvimento do estudante, pensando também no currículo oficial, vale ressaltar que o estudo da História Regional não exclui a possibilidade de que esta mesma História se refira a uma totalidade, desta forma, estudar a História de Natal ou dos Lugares delimitados, não compromete a compreensão do processo histórico da História do Brasil, mas contribui para entender a complexidade do processo histórico, identificando relações e especificidades.

A História Regional é um meio eficaz para testar e/ou reformular grandes teorias e generalizações acerca de uma realidade, como no caso do trabalho da historiadora Maria Sylvia de Carvalho Franco, *Homens Livres na Ordem Escravocrata* (1964), em que a análise das relações sociais e de trabalho no Vale do Paraíba, mais especificamente a localidade de Guaratinguetá, permitem esclarecer o Brasil do século XIX, povoado não apenas por aristocratas e escravizados, mas por uma densa população livre e pobre. Além disso, a História Regional também pode contribuir para a construção de um quadro geral mais detalhado da História, a partir de análises mais detidas às especificidades locais e suas relações sistêmicas, bem como o enfoque no Lugar surge das demandas do pesquisador ou da população que o provoca.

Como dito, a História Regional não está isolada da totalidade, pelo contrário, sua compreensão depende da identificação das articulações entre o Lugar e o Território, a Região e a Totalidade do Espaço. Essa perspectiva histórico-espacial, por exemplo, questiona a concepção de uma relação clássica da Colônia e a Metrópole dentro da lógica do Pacto Colonial, seria o que alguns autores denominam “espaço-arquipélago”

Nesta forma espacial parecem inexistir os espaços inter-regionais: as suas vias de comunicação se invisibilizam porque não são mais necessárias à explicação histórica, ou então são supostas como irrelevantes para o modelo econômico. (Barros, 2022, p. 31)

**Figura 1** - Representação da dinâmica do Espaço-Arquipélago (Barros, 2022)



No modelo representado pela imagem existem dois pólos, de um lado uma massa formada por pontos menores que se reportam diretamente a outro pólo maior e uniforme, como ilhas que se comunicam com o continente, mas não entre si. Entretanto, com a História Regional podemos entender que essa dinâmica é mais complexa, uma vez que as “ilhas” também estabelecem relações e, no caso do Pacto Colonial, a economia local tem um ritmo próprio, que se relaciona com o comércio internacional, mas não necessariamente o reproduz. Pensando a partir da cidade do Natal, o exemplo apresentado por Rocha (2012) sobre a construção do Bairro da Cidade da Esperança é didático, ora, o bairro foi gestado dentro da lógica da política da Aliança para o Progresso, durante a Guerra Fria, mas as disputas entre os blocos ideológicos eram transportadas ou mesmo interpretadas pela população local de forma bem distinta, além disso a diferença entre o projeto e sua execução demonstra que os sistemas mundiais são perpassados por agentes em todas as escalas, do local ao global. Logo, o espaço religioso foi apropriado pela Igreja Católica, as demandas por uma escola apresentadas pela população modificaram o projeto inicial e assim por diante.

Costa (2018) e Caimi (2010) apresentam dentre os desafios do trabalho com História Local a ausência de materiais didáticos que atendam as especificidades locais. Ao analisar a produção do material didático e paradidático utilizado nas escolas privadas em Natal-RN é possível identificar exemplares dessas três formas, mas que caem nas fragilidades alertadas por Caimi (2010), a perspectiva folclórica, a abordagem ufanista e a semelhança a um guia de turismo. O que nos desperta para o risco de a História Regional ser produzida a partir dos mesmos parâmetros da historiografia focada na síntese e uniformizações. A abordagem da História

Regional precisa atender os princípios da Educação em Direitos Humanos, a dignidade humana, a igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, a laicidade do Estado, a Democracia na educação, a transversalidade e a sustentabilidade socioambiental, caso contrário continuará biográfica, elitista, masculina e política.

Sobre os riscos da História Regional reproduzir as narrativas uniformizadoras da historiografia nacional, Bittencourt (2018) adverte e orienta

A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas... (p. 147).

Bittencourt (2018) também afirma que é pela memória que se chega à história regional, pensando na problemática apresentada no início do capítulo sobre o presentismo, o empobrecimento da vida pública e a fragmentação das identidades, a memória coletiva dos nossos alunos carece de relações com o “lugares de memória” tombados, por isso a visita à Rampa precisa ser precedida pela construção de uma narrativa sobre ela, pois só assim haverá a articulação entre a experiência do aluno, o currículo e a narrativa da História Regional. Escolhemos o documento-jornal O Diário de Natal, do ano de 1944, para estabelecer as conexões entre as experiências do presente com as do passado, problematizando o cotidiano vivenciado, ontem e hoje.

### **CAPÍTULO 3 - A TESSITURA DO DIÁRIO: NARRATIVAS SOBRE O COTIDIANO DE NATAL NA DÉCADA DE 1940:**

O cotidiano da sala de aula, especialmente na aula de História, revela nuances que os cursos de licenciatura não ensinam ou, se ensinam, não enfatizam: nem sempre o aluno quer aprender e os professores precisam, de algum modo, conquistar sua atenção.

Na minha experiência como professor de História sempre notei uma preferência quase unânime dos alunos por temas cronologicamente mais próximos do tempo presente, especialmente as duas Guerras Mundiais. Dentre as hipóteses que elenco para tentar explicar esse interesse destaco o fato de haver, na atualidade, diversas narrativas cativantes que permeiam vários produtos consumidos por nossos alunos, sejam narrativas históricas que destacam personagens icônicos, sejam narrativas fictícias elaboradas para filmes, jogos eletrônicos, séries de Streaming, entre outros. Além disso, o fato de eventos do presente serem constantemente relacionados pela imprensa aos conflitos, como questões relacionadas ao nacionalismo, crises migratórias, corridas armamentistas, direitos humanos que mobilizam a formação de valores com os quais os adolescentes vão se identificando, à medida que formam sua identidade pessoal.

Outro desafio que a licenciatura não prepara o professor neófito é o de precisar lidar com o tempo pedagógico. Nos cursos de formação inicial aprende-se a elaborar o planejamento, pensar na teoria da aprendizagem, na concepção de História, na seleção dos materiais didáticos a serem utilizados e até estratégias de

ensino, mas ao entrar na sala de aula, o professor de História abre um livro inédito, que ele nunca leu e que as pessoas que leram tem diversas interpretações sobre seu conteúdo, às vezes opostas, é o livro da vida dos alunos. A experiência da sala de aula pode, e vai, transformar todo o planejamento do professor que precisa lidar com diversas variáveis e desafios, as tensões próprias da cultura escolar e as culturas infantis presentes na sala de aula. Logo, o tempo pedagógico é uma variável muito importante na hora de planejar e executar o planejamento.

Considerando que as aulas de História do 9º ano do Colégio CEI - Romualdo Galvão são organizadas em três horários semanais, de 45 minutos cada, o tempo disponível para inserir um novo conteúdo é bastante restrito, ainda mais se for necessário mais tempo para contextualizar e justificar a inserção. Tratando-se do tema da Segunda Guerra Mundial, que já está presente no currículo oficial e ocupa lugar de destaque no currículo oculto, a contextualização e justificação acontece de modo implícito no decorrer das aulas.

Aqui destaco este contexto para justificar a escolha do tema, uma vez que as principais críticas à abordagem da História Regional é o risco de fazer dessa narrativa um recorte da História Global, como se a justificativa da relevância do seu estudo estivesse na relação com o evento global e não na sua pertinência regional. No entanto, as relações com o sistema global não devem ser rechaçadas, justamente porque são nessas relações e particularidades que o professor de História pode tecer os fios dos conhecimentos históricos, complexificando o conhecimento já existente, somando novos e ressignificando antigos.

Além dos desafios inerentes a sala de aula, o professor de História precisa entender as expectativas que atravessam a cultura escolar da instituição em que leciona. Na realidade dos professores que trabalham na rede privada, é comum que o mesmo profissional leccione em mais de uma instituição, exigindo que se adapte a contextos diferentes. No entanto, um elemento comum às culturas escolares das escolas da rede privada é a exigência do uso do livro didático, um produto cultural complexo, de difícil definição, mas fácil identificação (Bittencourt, 2018). O planejamento do professor de História precisa, obrigatoriamente, contemplar o livro didático e, dependendo da instituição, de forma integral. Caso contrário, o professor enfrentará as queixas das famílias dos estudantes que investiram recursos consideráveis na compra desse material didático. Portanto, na realidade da escola privada, o professor de História necessita refletir sobre o livro didático utilizando-o

como ponto de partida, manuseando sua narrativa histórica, problematizando seu conteúdo.

Estudar o cotidiano da Cidade do Natal na Segunda Guerra Mundial por meio dos registros do jornal O Diário de Natal é uma oportunidade de, partindo de um interesse prévio dos alunos, ressignificar suas experiências históricas tanto com o evento histórico, como com seu cotidiano, lançando novas relações com o espaço que habitam e por onde passam, as ruas, os monumentos, espaços museológicos, bairros, nome das ruas, equipamentos urbanos, desenvolvendo uma identidade cidadã.

### **3.1 - TENSÕES ENTRE O POTENGI E O TRAMPOLIM: A CIDADE DO NATAL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.**

A Segunda Guerra Mundial foi um evento que, para ser compreendido, precisa ser colocado em contexto, uma vez que suas origens estão relacionadas, no mínimo, ao Imperialismo e às permanências da Primeira Guerra Mundial, somadas à Crise do Liberalismo econômico de 1929 e a ascensão do Facismo na Europa. Para o historiador Eric Hobsbawn (1995)

As condições ideais para o triunfo da ultradireita alucinada eram um Estado velho, com seus mecanismos dirigentes não mais funcionando; uma massa de cidadãos desencantados, desorientados e descontentes, não mais sabendo a quem ser leais; fortes movimentos socialistas ameaçando ou parecendo ameaçar com a revolução social, mas não de fato em posição de realizá-la; e uma inclinação do ressentimento nacionalista contra os tratados de paz de 1918-20. Essas eram as condições sob as quais as velhas elites governantes desamparadas sentiam-se tentadas a recorrer aos ultra radicais, como fizeram os liberais italianos aos fascistas de Mussolini em 1920-2, e os alemães aos nacional-socialistas de Hitler em 1932-3. Essas, pelo mesmo princípio, foram as condições que transformaram movimentos da direita radical em poderosas forças organizadas e às vezes uniformizadas e paramilitares (squadristi; as tropas de assalto), ou, como na Alemanha durante a Grande Depressão, em maciços exércitos eleitorais. [...] (p. 130).

Esse conflito teve seu teatro de guerra expandido, comparando com a Primeira Guerra Mundial, tomando dimensões ainda mais globais, não apenas por suas repercussões econômicas, mas também pela vastidão da destruição e pela implantação de infraestruturas na Ásia, na África, na América do Sul, no Brasil, em Natal-RN.

Ainda segundo Hobsbawn (1995)

Praticamente todos os Estados independentes do mundo se envolveram, quisessem ou não, embora as repúblicas da América Latina só participassem de forma mais nominal. [...] fora da Europa, quase todo o globo foi beligerante ou ocupado, ou as duas coisas juntas. (1995, p. 31-32).

O Brasil foi o único país da América Latina a enviar tropas para o teatro de guerra na Europa, sendo tal fato o produto de uma série de acordos estabelecidos entre o governo dos EUA com Getúlio Vargas, em um esforço de atrair o Brasil para sua zona de influência, desde as práticas que caracterizaram a Política da Boa Vizinhança, passando pelos Acordos de Washington (1942), até a Conferência do Potengi (1943).

Para Cunha (2021), é a partir dos Acordos de Washington, em 1942, que o cotidiano da população brasileira começa a ser efetivamente transformado pela Guerra. Visto que, até a sua assinatura, o Brasil mantinha relações comerciais com ambos os lados que estavam no conflito, o Brasil vendia café e algodão para a Alemanha, além de encomendar armamentos e negociar um possível financiamento para a criação da indústria siderúrgica brasileira. Em 1942, o Brasil rompe relações diplomáticas com a Alemanha que, em represália, afunda navios brasileiros, levando a declaração de Guerra do Brasil ao Eixo. A aliança com os EUA não aconteceu sem antes serem estabelecidos os parâmetros do acordo

Além de empréstimo para o projeto siderúrgico brasileiro, dinheiro para a aquisição de novos equipamentos militares e a promessa de envio de tanques de guerra e metralhadoras antiaéreas. Empréstimos também para o desenvolvimento de matérias-primas e materiais fundamentais para a indústria de guerra americana. Entre eles, a borracha, considerada agora um dos mais estratégicos materiais para a guerra. Daí em diante, seringais deveriam ser reabertos, mão de obra mobilizada e toda a produção nacional desse produto enviada para os países Aliados. (Araújo; Neves, 2015, p. 27 apud Cunha, 2021, p. 46).

A narrativa histórica mais conhecida sobre a cidade do Natal na Segunda Guerra se refere às dinâmicas ao redor da implantação da base Parnamirim Field, que só foi concluída em dezembro de 1943, os impactos da Guerra no cotidiano da população, no entanto, começam antes do Trampolim da Vitória. O esforço de guerra do Estado brasileiro em fornecer borracha para a indústria bélica dos EUA teve grande influência no cotidiano das populações do Nordeste brasileiro, como afirma Cunha (2021)

Diante da situação de calamidade provocada pela Seca de 1942 em alguns estados nordestinos, Vargas sugeriu a mão de obra nordestina para empreender esse esforço de guerra, principalmente os cearenses, aos quais a Seca havia transformado em flagelados. Os nordestinos, portanto, tornaram-se os principais protagonistas no esforço de guerra, participando do que veio a ser chamado de Exército da Borracha (p. 47).

Em Natal, a realidade dos retirantes da Seca de 1942 não foi distinta, visto que era o destino principal para o qual se dirigiam aqueles que fugiam da fome e não encontravam assistência em suas localidades. A presença dessas pessoas, nomeadas de flagelados, incomodava a elite da cidade, como afirma Cunha (2021)

Do mesmo modo que na capital cearense, em Natal, esses flagelados se tornaram motivo de preocupação, uma vez que o número de pessoas que chegavam à capital crescia cada vez mais. Assim, os membros da Campanha de Assistência aos Flagelados decidiram por construir um abrigo para receber as famílias flageladas, evitando, assim, que estas viessem a provocar algum tipo de desordem pelas ruas de Natal (p. 60).

Os abrigos destinados a receber os retirantes deveriam estar distantes dos olhos das elites, por isso foram implantados no longínquo Alecrim, como estratégia de controle social sob a forma de caridade. Alternativo a isso, os governos incentivaram a migração da população para o Norte do Brasil, associando o esforço de guerra na produção da borracha ao interesse de “povoar” o interior do país, na versão brasileira da “Marcha para o Oeste”.

O fato da maioria da população de Natal não conhecer as tensões que haviam no tecido social natalense no período da Guerra reflete o fato da narrativa da História Regional, muitas vezes, reproduzir o caráter biográfico, político e elitista da historiografia nacional. Caimi (2010), ao refletir sobre as narrativas dos livros didáticos que versam sobre a História Regional, conclui que a sua maioria apresenta três tipos de fragilidades: uma perspectiva folclórica, a abordagem ufanista e a semelhança com um guia de turismo. Tal análise é pertinente quando observamos que o conhecimento que nossos alunos possuem sobre a cidade está embasado em narrativas que muitas vezes carecem de documentação para sua confirmação.

A perspectiva folclórica pode ser associada ao fato de ser comum ouvir, até dos professores de História, narrativas como a que explica o surgimento da expressão “oxente”, relacionando-a a uma adaptação da expressão, em inglês, “oh shit” (que m...., em tradução livre), ou seja, a população natalense, na ânsia de se assemelhar ao estadunidense, mas incapaz de realizá-lo com exatidão, adapta seu vocabulário de forma jocosa. No entanto, segundo o linguista português Fernando

Venâncio, a origem do termo está relacionada com o noroeste da Península Ibérica<sup>6</sup>. A contação arranca risadas e atrai a atenção dos alunos, mas, se utilizada como estratégia didático-pedagógica, não deve parar aí. Como adverte Bittencourt (2018)

A utilização de uma narrativa no ensino decorre de determinada concepção de História e não pode se limitar a despertar interesse pelo passado nos alunos. A narrativa histórica é o ponto inicial, e a partir dela existe a possibilidade da compreensão dos acontecimentos por meio das ações dos sujeitos (p. 128).

Abordagem semelhante constatamos quando a importância de Natal no conflito é associada a “curiosidades” típicas de um roteiro turístico como o fato de, pelos menos teoricamente, ter sido o primeiro local a ter uma fábrica da Coca-Cola no Brasil, onde primeiro comeram a iguaria gastronômica do Cheeseburger, onde primeiro usaram a calça jeans, mascaram o chiclete. Nessa perspectiva, a relevância da cidade e da experiência histórica reside no que é externo a ela, não ao que a constitui em suas relações internas. No passado recente, o filme *For All: O Trampolim da Vitória* (1998) é uma obra cinematográfica que contribuiu fortemente para a sedimentação dessa narrativa na memória coletiva da população de Natal. Dado interessante é o fato do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018) nas “sugestões didáticas” para o trabalho sobre a Segunda Guerra Mundial no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais sugerir a exibição do filme como material didático.

O ufanismo presente nas narrativas sobre a cidade do Natal durante a Segunda Guerra Mundial está, contraditoriamente, associado ao elemento estrangeiro. Natal emerge, nessa narrativa, do obscuro atraso em direção ao desenvolvimento iniciado com a implantação de equipamentos públicos semelhantes aos presentes nos centros urbanos europeus, mas impulsionado de forma sem precedentes após a implantação da base aérea militar dos Aliados em Parnamirim Field. Sobre o tema, escreve Cascudo (1980)

Os americanos construíram do outro lado da Base Aérea Brasileira, perto da lagoa, Parnamirim Field, o campo que mais ajudou a ganhar a guerra (...) Foi a maior mobilização técnica obtida pelos Estados Unidos fora do seu território. Mesmo relativamente ao potencial americano, Parnamirim era imenso e digno de orgulho. Pistas de dois mil metros facilitavam a descida de 250 aviões. Mil e quinhentos edifícios abrigavam 10.000 homens. Todos os serviços modernos, todos os recursos da técnica, possíveis ao gênio e

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c2q0ynn9v7zo> Acesso em 23 de agosto de 2024.

ao dinheiro, estavam abundantemente acumulados em Parnamirim (p. 400 e 401).

O colonialismo presente na narrativa histórica vai além da associação do desenvolvimento da cidade à presença dos estadunidenses, está também na forma como a população local é descrita por Cascudo (1980), como o “cabloco brasileiro”, e suas características são a capacidade de assimilação, improvisação e resistência. Os que, por algum motivo, expressaram insatisfação com a presença estadunidense foram nomeados por Cascudo (1980) como parte da fauna, “arapongas”, afirmando que “quem não era araponga por dentro, trabalhou e serviu ao Brasil” (p. 403).

No entanto, Pedreira (2012) lança questionamentos sobre essa narrativa ao estudar o carnaval de Natal no ano de 1942. Para a autora, essa narrativa é construída a partir da difusão da propaganda do *American Way of Life*, no contexto do Pós-Guerra. Tal argumento é compreensível quando analisamos o contexto de produção do livro *História da Cidade do Natal*, uma obra feita sob encomenda do então prefeito de Natal, Sylvio Pedroza, publicada no ano de 1947, pelo intelectual que viria a ocupar o cargo de Historiador da Cidade. Tal conjuntura revela uma narrativa oficial, legitimada pelo poder público e pela historiografia, que tinha o objetivo de construir uma identidade natalense no contexto do Pós-Guerra, associando Natal a uma ideia de modernidade e progresso, influenciada pela propaganda estadunidense. Dissertações de Mestrado desenvolvidas no ProfHistória também contribuem para a desmonumentalização do Trampolim da Vitória e da perspectiva ufanista da História de Natal, como a dissertação defendida por Araújo (2020) em que revela o que a autora chama de “memórias subterrâneas ou marginalizadas” que foram excluídas do trabalho da História Regional nas escolas de Parnamirim-RN, propondo a pesquisa sobre grupos historicamente excluídos e que dialogam mais significativamente com a realidade dos estudantes, como comunidades quilombolas e trabalhadores rurais que foram silenciados pela “sombra do trampolim”.

A narrativa que monumentalizar a presença estadunidense era endossada não apenas pelo discurso oficial, mas órgãos da imprensa da época também expressavam o otimismo que as novidades trazidas pelos estadunidenses geraram na nossa cidade, as queixas das consequências decorrentes da sua presença em Natal eram, ora omitidas, ora explicadas por tensões que haviam entre os grupos

sociais da população local. O Jornal A República, órgão oficial de Imprensa, publicou a crônica “O inimigo do Tirol...” no dia 20 de março de 1943

“No deserto entre dunas e planícies surgiram avenidas largas e as casas mais modernas da cidade. A distância e as dificuldades dela decorrentes são compensadas pelo clima e pela tranquilidade. O que tem dificultado é a crise do combustível que não possibilita a utilização dos automóveis. Os moradores são obrigados a utilizarem-se dos bondes, que são os transportes de todos. O bonde é o inimigo número um do próspero e elegante bairro do Tirol”.

Para o cronista o problema não é a crise do combustível, mas o fato de os moradores das casas “mais modernas da cidades” serem forçados a conviver com “os outros” ao utilizarem o bonde, esses outros não são os estrangeiros que chegaram à cidade e consomem todo o combustível, os “outros” são os natalenses das camadas populares da cidade. O bonde, que outrora era símbolo da modernidade quando seus trilhos foram instalados no bairro da Ribeira, tornou-se o “inimigo número um do próspero e elegante bairro do Tirol”.

A tensão social revelada pelo cronista do jornal A República, pode ser identificada por uma perspectiva menos complacente na crônica “O problema da casa pobre e as empresas construtoras de Natal” publicada pelo jornal O Diário de Natal, no dia 3 de julho de 1944. Nela o cronista escreve

Hostilizados pela construção luxuosa, o mocambo e a mansarda se estendem através da zona suburbana, desde as Rocas até o Alecrim, ultrapassando os limites da região chamada “Guarita” e chegando até as imediações da ponte de Igapó. Centenas de palhoças, choças, palheiros, barracões, se erguem ao longo da “favela” natalense. Operários, artífices, motoristas de bonde, caixeiros, engraxates, moram muito longe do centro das suas atividades. E tudo isso por quê? Porque o pequeno funcionário, o pequeno comerciante, o homem que vende frutas no mercado, o homem que tem uma bodega no Tirol ou no Alecrim, os expulsaram, por assim dizer, das suas antigas moradias, onde havia água corrente e...

Apesar da memória coletiva, e até mesmo histórica, associar a presença dos estadunidenses a um momento ápice da História de Natal, como elemento fundador da sua identidade, é possível enxergar nas entrelinhas das narrativas elaboradas pela imprensa da época as tensões que permearam o cotidiano das pessoas comuns da cidade e que afetaram de forma significativa as suas vidas. Não era apenas a possibilidade do cair das bombas da Luftwaffe que amedrontava a população de Natal durante os black-outs, talvez mais assustador era a fome que a Seca, a inflação e a especulação imobiliária geraram dia a dia.

### **3.2 - O FIOS DA NARRATIVA DO PERIÓDICO “O DIÁRIO” NA TESSITURA DA HISTÓRIA DE NATAL NO ANO DE 1944: O DOCUMENTO-JORNAL COMO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA.**

Para desenvolver a proposta de trabalho discutida no campo etnográfico da instituição escolar Colégio CEI - Romualdo Galvão para o trabalho do conteúdo da Segunda Guerra Mundial a partir da História Regional, utilizando o documento-jornal como material didático complementar ao livro didático, apresento a proposta dos *Fios soltos da Guerra em Natal*, uma sequência didática para o trabalho com recortes do jornal “O Diário”, no ano de 1944.

#### **3.2.1 - Compreendendo o pólo editor: O Jornal “O Diário”, de 1944.**

O jornal O Diário de Natal foi fundado no ano de 18 de setembro de 1939, por Aderbal de França, Djalma Maranhão, Waldemar Araújo e Rivaldo Pinheiro, sob a denominação de “O Diário”. Em 1945 foi adquirido pelo grupo empresarial Diários Associados S/A, adotando o título de “Diário de Natal” (DN) em 1947. O jornal deixou de circular em 02 de outubro de 2012.

Entre seus proprietários durante o período da Segunda Guerra Mundial, a figura de Djalma Maranhão chama a atenção como uma voz dissonante do discurso hegemônico dos órgãos de imprensa ligados às instituições de poder, como o jornal A Ordem, administrado pela Arquidiocese de Natal, e o jornal A República, órgão de imprensa ligado ao governo do estado do Rio Grande do Norte, por conta do seu histórico político ligado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e participação no Levante Comunista de 1935, chegando a ser preso.

O jornal O Diário aparece como o órgão de imprensa vinculado à prática liberal e com mais espaço para a pluralidade de ideias, isso não quer dizer que não existissem interesses na sua edição, considerando a ligação com o grupo político dos Albuquerque Maranhão, retirados do poder pelo golpe de 1930, além de estar sob um regime de censura prévia estabelecido pelo Estado Novo, exercido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda.

O pólo editor, influenciado por um viés político de oposição, só existe porque há um pólo leitor que o consome, uma vez que para acessar o jornal há um custo. Da mesma forma, dedica vários espaços das suas páginas para anúncios

publicitários que trazem em seus slogans concepções de mundo diversas. O leitor, o historiador, o professor de História e o aluno que estuda História na educação básica deve identificar os fios soltos, puxá-los, para (re)construir narrativas.

### 3.2.2 - Produto Pedagógico: Fios Soltos da Guerra em Natal-RN

O produto pedagógico será uma sequência didática que servirá para orientar o trabalho dos alunos para ler e analisar recortes do jornal “O Diário” e, a partir das relações entre o Regional, o Nacional e o Global, elaborar uma narrativa histórica para servir como material didático complementar associado ao livro didático. Escolhi o título “Fios Soltos da Guerra em Natal-RN” a partir da metáfora que associa a narrativa histórica e o saber docente à uma tessitura de saberes, fazeres e narrativas, da mesma forma que a Historiografia sempre deixa lacunas, pontas soltas que podem servir de início de uma nova composição.

A sequência didática é iniciada com a apresentação dos objetivos de aprendizagem, como forma de deixar claro para os alunos o que se espera ao fim do processo de ensino-aprendizagem, aplicando o princípio da metacognição (Macedo, 2010) que proporciona ao aluno a possibilidade de regular seu processo de ensino-aprendizagem, inserindo-o nesse itinerário formativo, dando-lhe mais protagonismo.

#### **Objetivo:**

**Elaborar uma seção do capítulo do livro didático de História sobre a História de Natal no contexto da Segunda Guerra Mundial.**

Desenvolveremos as seguintes competências e habilidades:

- (EFCH05)** Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
- (EFCH02)** Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
- (EFHI02)** Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

- (EFHI06)** Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- (EF09HI02)** Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
- (EF09HI05)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
- (EF09HI10)** Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

As duas primeiras competências dizem respeito às competências específicas em Ciências Humanas para o Ensino Fundamental Anos Finais e consideram o diálogo entre as categorias de análise tempo e espaço essenciais para o desenvolvimento das habilidades de análise e compreensão de contextos complexos. A terceira e quarta competências se referem a competências específicas de História para o Ensino Fundamental e além de estabelecer a relação entre tempo e espaço, versam sobre a compreensão de como a narrativa histórica é elaborada. As três últimas, são habilidades específicas da disciplina História para o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e traçam a relação sistêmica entre o Regional, o Nacional e o Global a partir do conteúdo da Segunda Guerra Mundial.

Apesar de muitas vezes ser compreendida como a finalização do processo, a avaliação precisa ser apresentada e retomada durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Aderindo à concepção de avaliação proposta por Luckesi (1999), o ato de avaliar não se resume em si, no que o autor define como “pedagogia do exame”, pois tal ideia gera uma percepção da avaliação como uma relação de poder em que o professor pode usar para persuadir o aluno. Para Luckesi (1999), a avaliação é

um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então e só então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário." (p.172)

Partindo dessa concepção e considerando a realidade da cultura escolar, que necessita quantificar o processo e, ainda, “julgar” o certo e o errado, proponho a

aplicação de um rubrica como instrumento de avaliação. As rubricas ajudam a promover a autorregulação dos alunos ao fornecerem uma estrutura clara para que possam autoavaliar seu desempenho, identificar áreas de melhoria e ajustar suas estratégias de estudo de maneira autônoma. Da mesma forma, garante ao professor parâmetros claros para quantificar as produções de modo a dar um feedback mais qualitativo e menos quantitativo.

### **Agora é a nossa vez!**

Nós vamos utilizar recorte do jornal O Diário de Natal, no ano de 1944, como documentos históricos para obter informações sobre o cotidiano da vida dos natalenses durante a Guerra.

Atenção! As narrativas dos jornais não tinham o objetivo de deixar informações para o futuro, por isso é importante ter um olhar questionador sobre o que está escrito (e não escrito), sempre pensando nas relações dos fatos narrados com a História do Brasil e do Mundo. Haverão vezes que os eventos que acontecem em Natal terão relação direta com os eventos nacionais e/ou internacionais, mas também haverão eventos que são próprios da localidade e que só são compreensíveis a partir da realidade local.

Esta atividade será avaliada segundo os seguintes critérios:

<b>Critério</b>	<b>Não cumpre</b>	<b>Cumpre parcialmente</b>	<b>Cumpre completamente</b>	<b>Nota Máxima</b>
Usou informações presentes no Jornal	Não utilizou informações do texto jornalístico. Nota 0,0	Utilizou trechos do texto jornalístico, mas sem coesão. Nota 0,1 a 0,4	Utilizou o texto jornalístico para compor sua narrativa, sendo possível identificar clara referência entre os textos. Nota 0,5	0,5
Relacionou os fatos narrados no jornal com a História Nacional ou Global / Identificou particularidades locais.	Não fez relações dos eventos narrados com a História do Brasil ou do mundo, nem identificou como uma particularidade local. Nota 0,0	Apenas citou eventos da História do Brasil e/ou Mundial, sem deixar clara sua relação  Não justificou a particularidade local evidenciada no texto. Nota 0,1 a 0,4	Estabeleceu relação entre os eventos narrados no jornal com fatos históricos nacionais ou mundiais, apontando as repercussões desses eventos em escala local.  Justificou a particularidade local, explicando a diferença do contexto histórico nacional/mundial e a	0,5

			experiência descrita no jornal. Nota 0,5	
Inseriu imagens no texto didático.	Não inseriu imagens ou inseriu imagens completamente desconexas com o texto. Nota 0,0	Inseriu imagens sem referência ou legenda / Inseriu imagens sem estabelecer relação clara com o texto Nota 0,1 a 0,2	Inseriu imagens referentes ao período e o fato estudado, com legenda e referência. Nota 0,3	0,3
Problematizou as imagens	Não fez nenhuma análise da imagem. Nota 0,0	Apenas descreveu a imagem, sem problematizá-la. Nota 0,1 a 0,2	Descreveu a imagem e problematizou, refletindo sobre o contexto da sua produção. Nota 0,3	0,3
Fez relações entre o presente e o passado	Não estabeleceu nenhuma relação dos eventos passados com a atualidade. Nota 0,0	Apenas citou permanências no presente, sem analisar as rupturas. Nota 0,1 a 0,3	Identificou relações de aspectos da sociedade atual com o período estudado de forma coesa. Nota 0,4	0,4

Após a apresentação dos objetivos de aprendizagem, a sequência didática fará uma contextualização sobre o tema da Segunda Guerra Mundial. O professor poderá utilizar essa contextualização como introdução do tema, fazendo uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, ou como retomada ao fim do processo para chegar à culminância. Para a contextualização utilizei o Guia Didático da História do Rio Grande do Norte, material didático elaborado sob a coordenação do ProfHistória/UERN (Alveal, 2022).

### **Contextualização:**

A cidade do Natal foi cedida pelo governo de Getúlio Vargas ao governo dos EUA para a instalação de uma base aérea dos Aliados, em troca de investimentos para a construção da Indústria de Base brasileira. A base de Parnamirim Field ficou conhecida como o Trampolim da Vitória e trouxe transformações para a população que vivia na cidade.

### **Artigos do jornal The New York Times**

“Um dos pontos estratégicos mais importantes neste hemisfério é o “ombro” do Brasil, a uma distância de voo (para aviões de longo alcance) de Dakar e outros pontos da África - 3100 a partir de Gibraltar, 3.600 milhas de Nova York. [...] Uma base neste ponto propriamente assistida e equipada iria salvaguardar toda a América do Sul, a partir do sul dela, de um ataque do outro lado do Atlântico.

NYT, 21 out. 1940, p. 4

Flying Fortresses e Liberators esmagando o Eixo na Europa passam pelo corredor da vitória”. Disse o embaixador estadunidense Caffery. Esse corredor está em Natal, corcunda nordeste do Brasil, o lugar de um dos principais campos de aviação do mundo que serve como um trampolim para aviões americanos em seu caminho para a África.

NYT, 23 ago. 1943, p. 05



Referência: (NYT, 10 jun. 1941, p. 3)

Esta contextualização é importante para atender à ressalva que Bittencourt (2018) faz ao tratar sobre o uso de fontes históricas como material didático na aula de História. O tempo pedagógico e os objetivos de aprendizagem não permitem, e também não pedem, que o estudante se torne um pequeno historiador. Diferente do trabalho feito pelo historiador com os documentos, o professor de História não precisa buscar algo inédito ou inovador, mas precisa garantir que o estudante

aprenda a medida que vai conhecendo o documento e os rudimentos da prática historiográfica, regulando o material didático de forma que não seja nem fácil demais nem inacessível.

O professor de História poderá utilizar o primeiro trecho direcionando a atenção do aluno para o ano da publicação, o ano de 1940 é caracterizado por um forte avanço do Eixo na Europa, mas os Estados Unidos ainda não estão envolvidos no conflito, portanto quais motivações levaram os EUA, ainda fora da Guerra, a mapear regiões estratégicas como o “ombro do Brasil”? Como estava o Brasil em relação aos países do Eixo nesse mesmo contexto? Tais questionamentos possibilitam que o aluno estabeleça relações entre o documento-jornal e a narrativa historiográfica.

Tais reflexões serão fundamentais para compreender o segundo trecho. Em 1943, já com a Guerra em curso, o jornalista parafraseia o diplomata estadunidense para descrever a importância de Natal-RN como um dos principais campos de aviação do mundo. O professor de História poderá partir dessa narrativa para discutir as relações que levaram à implantação da base aérea em Natal-RN, bem como as decorrências desse fato na cidade e na população.

Este é o fio solto! Ora, se a História não se limita a narrar os fatos políticos, na busca do ineditismo, nem na sequência de nomes de pessoas ilustres e datas comemorativas, é preciso fazer uma História do povo de Natal. Será que a presença dos estadunidenses foi tão celebrada como aprendemos? Como viviam as pessoas comuns da cidade? São esses fios, os recortes do jornal “O Diário”, que ao serem trançados revelarão um novo tecido social, cultural e histórico da cidade e da população. Os recortes do jornal serão organizados em temas, cada tema será um Fio (ver Apêndice). O professor poderá optar por trabalhar com apenas um tema ou com mais de um, de acordo com o nível de complexidade que deseja.

Cada sala de aula e cada escola é um ecossistema único, por isso esta sequência didática é uma sugestão que pode ser adaptada de acordo com o planejamento do professor e a cultura escolar em que será aplicado, prezando sempre pela formação ética e cidadão dos alunos e a construção de um processo de ensino-aprendizagem em História mais significativo e democrático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma dissertação de mestrado me faz lembrar o processo de criação de um filho. Antes, quando apenas idealizava, tinha uma concepção sobre as fases, mas quando fui inserido na realidade muita coisa foi sendo modificada. Assim como com um filho, queremos entregar o melhor de nós, e aí entendemos que o melhor é o que temos para dar.

Esta dissertação foi perpassada pela História de quem a escreve, no processo comecei e recomecei, desisti e retornei, lutei contra o câncer do meu pai, perdi, perdi meu melhor amigo, quem mais me incentivou a estudar, mas recuperei as forças para cumprir minha promessa de concluir esta dissertação. Se Certeau defende que as estruturas que estão por trás da produção historiográfica condicionam a narrativa, aqui estão as minhas sendo reveladas.

Ser professor consiste em estar em um processo contínuo de aperfeiçoamento, uma sadia consciência que nunca sei de tudo que sempre posso aperfeiçoar minha prática. É, também, manusear uma matéria-prima extremamente valiosa e complexa: o ser humano, sua mente e seu coração. Para além do romantismo, a docência também nos reserva inúmeros desafios. Fazer mestrado trabalhando na rede privada de ensino foi, sem dúvida, um dos maiores desafios da minha vida. As exigências e limites da cultura escolar são constantes e te obrigam a recortar a pesquisa de várias formas para poder encaixar à realidade do chão da escola.

Além disso, os desafios próprios da sala de aula, que foram afetados pelos efeitos ainda permanentes da Pandemia, fazem com que o Saber Docente mobilize habilidades não apenas da História, da Didática, mas principalmente habilidades sócio emocionais para lidar com as emoções dos alunos, das suas famílias e suas próprias emoções.

A aplicação do produto pedagógico elaborado para esta dissertação está sendo realizada no momento em que estou escrevendo estas linhas e, por isso, suas evidências ainda não estão materializadas e publicadas aqui. Mas algumas impressões iniciais já são possíveis de serem apresentadas.

Abordar o tema da Segunda Guerra Mundial em sala tem uma receptividade quase unânime, mas ao perceberem que a abordagem da aula não é como a do filme ou do jogo eletrônico, por questões óbvias, há uma espécie de “desencanto”

em alguns alunos. Manter o engajamento é o primeiro desafio. Outro desafio é mais elementar, a maioria dos alunos apresenta muita dificuldade e resistência em ler e interpretar textos. Chamo a atenção para que mesmo em um recorte socioeconômico privilegiado, não é difícil encontrar alunos com sérias dificuldades de ler em voz alta, interpretar textos, identificar dados, mais difícil ainda, nesses casos, é estabelecer relações entre temporalidades e espacialidades, inferir a partir das omissões dos textos e elaborar uma nova narrativa. Muitas vezes o professor de História precisará da parceria do professor de Língua Portuguesa e/ou Redação para efetivar um processo de ensino-aprendizagem significativo em História.

No entanto, a capacidade de ressignificação que a História Regional proporciona aos estudantes é fantástica. Após a aplicação da sequência didática foram surgindo relatos de alunos que estabeleceram relações entre suas histórias pessoais e familiares com os contextos estudados. O aluno E. C., 14, por exemplo, disse que após a aula convenceu sua família a sair juntos para visitar o Museu da Rampa, no bairro da Ribeira, e que ele e a família nunca tinham visitado um museu na cidade. A aluna L. R., 14, trouxe o relato que seu bisavô foi recrutado para trabalhar nos seringais da Amazônia, sob a promessa de enriquecer, e acabou falecendo de Malária, deixando sua esposa e filhos, sem nenhum auxílio do governo. Para além dessas narrativas, a experiência dos alunos que vão (re)conhecendo os espaços da cidade que eram invisíveis e agora são revestidos de significado, o bairro do Alecrim, da Ribeira, Cidade Alta, a toponímia da cidade expressa nas ruas e nas praias.

Apesar de todos os desafios, a proposta tem sido bem aceita pela comunidade escolar, sendo consolidada em formato de questões nas avaliações formais, sendo legitimadas dentro do processo de ensino-aprendizagem e inseridas no currículo oficial, justificadas pelas habilidades e competências propostas pela BNCC e apresentadas no apêndice.

O trabalho com documentos históricos em sala de aula não pode ser isolado em apenas uma sequência didática, precisa permear a prática docente, pois implica em uma concepção de ensino de História, com o tempo os alunos estarão mais familiarizados com os procedimentos de análise e gradativamente desenvolvendo mais autonomia.

Com esse trabalho não tenho por objetivo escrever uma nova História sobre Natal na Segunda Guerra Mundial, mas propor novos caminhos metodológicos para

seu estudo e ensino em sala de aula que não se limitem a atribuir o nosso desenvolvimento ao estrangeiro que, literalmente, pousou aqui, nem seja uma coleção de anedotas que não trazem nenhum tipo de reflexão acerca da realidade em que se vive hoje, mas permita conhecer a História de Antônios, Severinos, Isabel's que ocuparam e ainda ocupam as ruas e vielas à sombra da Cidade do Sol e que são muito mais semelhantes a nós do que os Roosevelt's da historiografia tradicional. Os "Fios da História" não ocupam todos os espaços, ainda deixam alguns "fios soltos", mas não é pretensão da História dar todas as respostas, uma vez que a verdade obtida por meio do estudo da História é limitada e temporal. O que almejo é que esses fios façam surgir a curiosidade de novas tessituras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **O Tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira (Org.). **Guia didático de história do Rio Grande do Norte** [recurso eletrônico]: fontes, história e historiografia em sala de aula. Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.15-26.

ARAÚJO, Glaucia Dias Costa de. **Debaixo da sombra do Trampolim da Vitória**: história local, ensino e memória histórica em Parnamirim-RN. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

ARAÚJO, F. R., & RODRIGUES, F. (2018). *Escola Sem Partido: a militarização do espaço escolar e a censura ao pensamento crítico*. **Educação & Realidade**, 43(2), 583-604.

ARRAIS, Raimundo Pereira A. As Identidades da Cidade. In: \_\_\_\_\_; VIANA, Hélder do N. ROCHA, Raimundo Nonato A. (Org.) **Cidade e diversidade**: itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: EDUFRN, 2012.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de (Org.). **Docência em história**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Natal: EDUFRN, 2017. 186 p.

BARROS, José D'Assunção. **História local e história regional** – a historiografia do pequeno espaço. Revista Tamoios, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.57694>. Acesso em: 26.06.2023.

\_\_\_\_\_. **História, Espaço e Tempo**: interações necessárias. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.460-476, Jul/Dez 2006

\_\_\_\_\_. **O Jornal como Fonte Histórica**. Petrópolis: Vozes, 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2018

\_\_\_\_\_. Uma História do Livro Didático. In: ARRAIS, Raimundo P. A.; VIANA, Hélder do N. ROCHA, Raimundo Nonato A. (Org.) **Cidade e diversidade**: itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: EDUFRN, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAIMI, Flavia. Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida (org.). **História**: Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2010.

CAPELATO, Maria Helena R. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Cidade do Natal**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1980.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

CERTEAU, Michel de. História, ciência e ficção. In: \_\_\_\_\_. **História e Psicanálise: entre Ciência e Ficção**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. Textos, impresos, lecturas. **Revista de História**, São Paulo, n. 132, p. 83-94, 1995.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marietta; OLIVEIRA, Margarida (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

CUNHA, L. A. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. (Orgs.) **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CUNHA, Tuylla Rayane Tavares da. **De flagelados da seca a soldados da borracha: sertanejos potiguares nos sertões amazônicos (1942-1946)**. 2021. Dissertação (Mestrado em História dos Sertões). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2021.

ENGELS, Friederich. **A dialética da natureza**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, Byung-Chul. **No Enxame: Perspectivas do Digital**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018

HOBBSAWM, Eric. A queda do liberalismo. In: \_\_\_\_\_. **A era dos extremos**. Companhia das Letras, 1995. p. 113-143.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, jan/jun 2001. p. 9-43.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ª ed., trad. Bernardo Leitão e Nair de Assis Oliveira, Editora da Unicamp, 1996.

LIPIETZ, Alain. **O Capital e Seu Espaço**. Trad. Manoel Fernando Gonçalves Seabra. Barueri: Nobel, 1988.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUKI, Sônia (Org.). **Repensando o ensino de História**. 4 ed. Cortez: São Paulo, 2001.

MACEDO, L., PETTY, A. L., & Passos, N. C.. **Metacognição e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NEVEU, Érik. **Sociologia do Jornalismo**. São Paulo: Loyola, 2006.

PEDREIRA, Flávia de Sá. Natal era só festa? In: \_\_\_\_\_. **Chiclete eu misturo com banana: Carnaval e cotidiano de guerra em Natal**. Natal: Editora da UFRN, 2012. p. 113-177.

PRATS, Joaquín. **Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos**. Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 191-218.

PROUST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, 2ed.; - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Relatório de Monitoramento Global da Educação. **A tecnologia na Educação: uma ferramenta a favor de quem?** UNESCO, 2023. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por/PDF/386147por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi) Acesso em 10 ago. 2023.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental**. Natal: Offset, 2018.

ROCHA, Raimundo Nonato A da. Elaborando Materiais Didáticos: Reflexões sobre Conteúdos e Fontes. In: \_\_\_\_\_. VIANA, Hélder do N. ROCHA, Raimundo Nonato A.

(Org.) **Cidade e diversidade**: itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: EDUFRN, 2012.

SANTOS, Milton. **Relações espaço-temporais no mundo subdesenvolvido**. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1976.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais**. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria G. Região e História: Questão de Método. In: SILVA, Marcos A. da. **República em Migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

## **APÉNDICE**

## OS FIOS DA HISTÓRIA: ENTRE O POTENGI E O TRAMPOLIM

A História pode ser entendida como uma narrativa sobre o passado e, como toda narrativa, precisa ter uma sequência lógica de acontecimentos para sua compreensão. O livro didático é um exemplo de narrativa histórica, mas não é a única.

Observe o nosso livro didático sobre a Segunda Guerra Mundial. Você percebe alguma ausência de conteúdo sobre o tema?

Nós vivemos em uma cidade que foi bastante afetada durante o conflito. Por que não estudamos nossa História?

### Objetivo:

**Elaborar uma seção do capítulo do livro didático de História sobre a História de Natal no contexto da Segunda Guerra Mundial.**

Desenvolveremos as seguintes competências e habilidades:

- (EFCH05) Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
- (EFCH02) Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
- (EFHI02) Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- (EFHI06) Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
- (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

### Contextualização:

A cidade do Natal foi cedida pelo governo de Getúlio Vargas ao governo dos EUA para a instalação de uma base aérea dos Aliados, em troca de investimentos para a construção da Indústria de Base brasileira. A base de Parnamirim Field ficou conhecida como o Trampolim da Vitória e trouxe transformações para a população que vivia na cidade.

**De olho na fonte!**

## Artigos do jornal The New York Times

“Um dos pontos estratégicos mais importantes neste hemisfério é o “ombro” do Brasil, a uma distância de voo (para aviões de longo alcance) de Dakar e outros pontos da África - 3100 a partir de Gibraltar, 3.600 milhas de Nova York. [...] Uma base neste ponto propriamente assistida e equipada iria salvaguardar toda a América do Sul, a partir do sul dela, de um ataque do outro lado do Atlântico.

NYT, 21 out. 1940, p. 4

Flying Fortresses e Liberators esmagando o Eixo na Europa passam pelo corredor da vitória”. Disse o embaixador estadunidense Caffery. Esse corredor está em Natal, corcunda nordeste do Brasil, o lugar de um dos principais campos de aviação do mundo que serve como um trampolim para aviões americanos em seu caminho para a África.

NYT, 23 ago. 1943, p. 05



Referência: (NYT, 10 jun. 1941, p. 3)

**Agora é a nossa vez!**

Nós vamos utilizar os jornais do Diário de Natal, no ano de 1944, como documentos históricos para obter informações sobre o cotidiano da vida dos natalenses durante a Guerra.

As narrativas dos jornais não tinham o objetivo de deixar informações para o futuro, por isso é importante ter um olhar questionador e sempre pensando nas relações com a História do Brasil e do Mundo. Haverão vezes que os eventos que acontecem em Natal terão relação direta com os eventos nacionais e/ou internacionais, mas também haverão eventos que são próprios da localidade.

Esta atividade será avaliada segundo os seguintes critérios:

<b>Critério</b>	<b>Não cumpre</b>	<b>Cumpr parcialmente</b>	<b>Cumpr completamente</b>	<b>Nota Máxima</b>
Usou as informações presentes no Jornal	Não utilizou informações do texto jornalístico.  Nota 0,0	Utilizou trechos do texto jornalístico, mas sem coesão.  Nota 0,1 a 0,4	Utilizou o texto jornalístico para compor sua narrativa, sendo possível identificar clara referência entre os textos.  Nota 0,5	0,5
Relacionou com a História Nacional ou Global / Identificou a particularidade local	Não fez relações dos eventos narrados com a História do Brasil ou do mundo, nem identificou como uma particularidade local.	Apenas citou eventos da História do Brasil e/ou Mundial, sem deixar clara sua relação  Não justificou a particularidade local evidenciada no texto.	Estabeleceu relação entre os eventos narrados no jornal com fatos históricos nacionais ou mundiais, apontando as repercussões desses eventos em escala local.  Justificou a particularidade local, explicando a diferença do contexto histórico nacional/mundial e a experiência descrita no jornal.	0,5
Inseriu imagens no texto didático	Não inseriu imagens ou inseriu imagens completamente desconexas	Inseriu imagens sem referência ou legenda	Inseriu imagens referentes ao período e o fato estudado, com legenda e referência	0,3
Problematizou as imagens	Não fez nenhuma análise da imagem	Apenas descreveu a imagem, sem problematizá-la	Descreveu a imagem e problematizou, refletindo sobre o contexto da sua produção.	0,3
Fez relações entre o presente e o passado	Não estabeleceu nenhuma relação dos eventos passados com a atualidade.	Apenas citou permanências no presente, sem analisar as rupturas.	Identificou relações de aspectos da sociedade atual com o período estudado de forma coesa.	0,4

## FIO 1 - PNEUS PARA A VITÓRIA

### Recorte nº 1

**Trabalho da extração da borracha e de construções**

Continua o encaminhamento de trabalhadores destinados a extração da borracha nos Estados do Pará e Amazonas, além do aproveitamento de carpinteiros e pedreiros em grandes obras da construção civil realizadas na cidade de Manaus, com salários compensadores.

Os embarques estão sendo efetuados por via terrestre, até a cidade de Fortaleza, em condição especial, sendo asseguradas as vantagens estabelecidas pelo Departamento Nacional de Imigração, e pela Comissão Administrativa do Encaminhamento de Trabalhadores para o Amazonas, representados em Natal, pela Delegacia Regional do Ministério do Trabalho.

A mesma Delegacia Regional atende os interessados diariamente, das 11 às 17 horas, em sua sede à Avenida Duque de Caxias, 2º Andar do edifício em que funciona o Banco do Brasil.

O Diário, 2 de junho de 1944

### RECORTE nº 2

**Pedreiros e carpinteiros para construções na cidade de Manaus**

A Delegacia Regional do Ministério do Trabalho, informa que está ainda autorizada a colocar operários, pedreiros e carpinteiros, em construções na cidade de Manaus, Capital do Estado do Amazonas.

Os interessados, além de hospedagem e alimentação, em Natal e durante a viagem, terão também passagens, pagas pelo Departamento Nacional de Imigração.

Os pedreiros e carpinteiros poderão conduzir suas famílias, sem quaisquer despesas, desde que não conduzam mais de 3 crianças de menos de 12 anos de idade, não sendo limitada a quantidade das que tenham mais de 12 anos. Serão de 30 cruzeiros as diárias pelo trabalho nas citadas construções.

O Diário, 1 de julho de 1944

Os dois primeiros recortes, do dia 2 de junho de 1944 e 1º de julho de 1944, são anúncios convocando trabalhadores para irem trabalhar nos seringais da Amazônia e na construção de Manaus, prometendo diversos benefícios para os interessados, inclusive a possibilidade de levar a família, especificando um limite para crianças menores de 12 anos, mas deixando livre para crianças acima dessa idade. O professor deve inserir esses recortes, assim como os recortes nº 3 e 4, no contexto dos Acordos de Washington (1942), no projeto varguista da “Marcha para o Oeste”, na formação do “exército da borracha” e dos problemas sociais decorrentes da migração forçada pela Seca de 1942 utilizando, para isso, a presença ou ausência dos temas no livro didático como ponto de partida da discussão.

Os trechos podem, ainda, suscitar as seguintes problematizações:

- De onde vem esses trabalhadores, já que precisam de hospedagem em Natal?
- Quais os interesses dos governos e da imprensa na divulgação dessas vagas de trabalho?
- Por que há limites para crianças abaixo de 12 anos e não há limites para as crianças acima de 12 anos?
- O valor de 30 cruzeiros por diária era uma quantia satisfatória?
- Os benefícios prometidos eram cumpridos?

A última pergunta nos leva aos Recorte nº 3 e nº 4

O DIARIO — Terça-feira, 11 de Julho de 1944

# Os índios atacaram um grupo de trabalhadores da borracha

## Regressou a Natal uma das vítimas--Companheiros mortos--Uma curiosa odisséia narrada á reportagem d'O DIARIO

Andando curvado, numa posição torturante e constrangedora, um homem de vinte e poucos de idade apareceu na redacção d'O DIARIO, anteontem. Pediu para falar ao secretário do jornal. E o secretário, depois de ouvi-lo ligeiramente, e compreendendo que havia aparecido um "motivo" digno de uma reportagem, encaminhou-o a um dos redatores que, sem perda de tempo, passou a conversar com o estranho visitante.

Trata-se de Antonio Xavier dos Santos, actualmente residindo nesta capital, á Rua Amaro Barreto. Acaba de voltar da Amazonia, aonde fôra levado pela CAETA, para o trabalho da extração da borracha. Mas, foi infeliz, conforme se verá.

Faces amarelas, encovado mesmo, o rapaz mostrou-se quasi aleijado em consequência de ferimentos recebidos de um ataque de índios.

— Mas, como se deu isso? perguntámos-lhe.

— Eu fui para o Amazonas em janeiro de 1942. Chegando em Manaus, rumei para os seringais, ficando no lugar Ouros Pretos. Eramos 40 homens ao todo. Começamos o serviço, quando um dia, em plena mata, fomos atacados pelos índios. Vinham fle-

xas de todos os lados. Flexas mortais, piores do que bala.

— E morreu alguém?

— Sim senhor. Seis ficaram sem vida e os outros todos feridos. Eu recebi terríveis flexadas, sendo preciso baixar ao hospital de Guajará-Mirim. Dai transportei-me para Manaus.

— E como viajou para Natal?

— De avião.

— Por conta da CAETA?

— Não senhor.

O consul americano me arranjou uma passagem num aparelho das forças aéreas do seu país, e eu pude chegar á minha terra, rapidamente.

— E trouxe algum dinheiro do que ganhou nos seringais?

— Nem um vintem. Dos 7.200 cruzeiros que recebi ao fazer minha conta com o patrão, Otávio Reis, nada sobrou. Gastei tudo com o meu tratamento. E aqui estou, aleijado, sujeito a pedir esmolas.

A essa altura, lembramo-nos de perguntar-lhe alguma cousa sobre a vida nos seringais.

— A vida lá no serviço da borracha é boa porque se ganha uma porção de dinheiro. Porém, em com-

pensação, as mercadorias são bastante caras. Contudo, ainda dá para a gente tirar bons saldos. Eu



O ex-seringueiro fotografado quando conseguiu pôr-se de pé, para falar ao representante d'ODIARIO.

não me dei bem porque me aconteceu essa tragédia que acabei de contar. Mas, espero que as autoridades e os bons corações me socorram neste momento difícil de minha vida.

O Diário de Natal, 11 de julho de 1944

**O DIÁRIO**  
Propriedade da Empresa "O DIÁRIO" Ltda.  
NATAL — RIO GRANDE DO NORTE — BRASIL  
Secretário: Djalma Maranhão — Vespertina Independente — Gerente: Durval Pádua Filho  
NATAL — Quarta-feira, 12 de Julho de 1944

**CANOS  
velhos, uzados e  
novos — vende a  
Ferruginosa  
Frei Migueli-  
nho 96**

## Os Índios atacaram um grupo de trabalhadores da borracha

Em nossa edição de ontem publicamos uma reportagem sob o título acima, que mereceu dos srs. Dr. Amilcar Cardoni e Osório Dantas, ilustres Inspetor Regional do Ministério do Trabalho e Chefe do Serviço da CAETA,

em Natal, oportunos esclarecimentos.

Afirmaram-nos aqueles srs. que o ex-seringueiro Antônio Xavier dos Santos, que regressou da Amazonia, aonde fôra para o trabalho da extração da borracha, é um embusteiro, vítima da exploração de elementos desagradados. O seu estado de saúde não tem a gravidade que ele simula. Ao regressar dos seringais Antônio Xavier dos Santos recebeu eficiente assistência médica, assim como uma cadeira de rodas, no valor de Cr\$ 2.000,00, que posteriormente vendeu a terceiros por Cr\$ 600,00.

E' interessante ressaltar que pelo menos em um ponto o sr. Xavier dos Santos foi sincero, quando afirmou que "A vida no serviço da borracha é boa, porque se ganha uma porção de dinheiro.

E as suas próprias declarações confirmam o preço compensador por que é pago o trabalho dos extractores da borracha, pois ele conseguiu sair do serviço com um saldo de 7.200 cru

zeiros, gastos posteriormente, quando já não estava ligado á CAETA. Além do mais, nenhuma outra ocupação em Natal daria, no mesmo periodo em que o entrevistado de ontem se deteve, remuneração elevada a ponto de um operario juntar um saldo daquele valor.

E' essa, exatamente, uma das razões que temos ressaltado em nossa constante propaganda da organização encarregada de encaminhar trabalhadores para os seringais amazonenses.

O recorte nº 3 nos permite conhecer o relato do senhor Antônio Xavier dos Santos, ex-seringueiro, natural do Rio Grande do Norte, que narra sua própria história, comum a de tantos outros nordestinos que rumaram aos seringais na década de 1940. O recorte nº 4, em contrapartida, é a resposta que funcionários públicos ligados ao recrutamento de trabalhadores para a extração da borracha na Amazônia, contradizendo a maior parte do relato do senhor Antônio. O professor pode chamar a atenção dos alunos às contradições dos discursos e problematizar as razões que explicam as discordâncias. Também é possível refletir sobre os sujeitos da História ao tornar relevante o depoimento de um trabalhador dos seringais que conseguiu retornar e registrar sua história.

Ademais, o professor pode levantar os seguintes questionamentos:

- Por que o sr. Antônio Xavier foi para a Amazônia?
- Por que os indígenas atacaram o grupo em que o sr. Antônio estava?
- Será que, realmente, as condições eram boas como descreve o sr. Antônio?
- Por que o sr. Antônio não tinha as garantias previstas pelas Leis de Proteção ao Trabalhador ou CLT?
- Por que os “doutores” Amilcar e Osório se apressaram em responder ao sr. Antônio na imprensa?
- Quais acusações são feitas ao sr. Antônio?
- O jornal demonstra aderir a uma das versões? Qual? Por quê?

**Fio Solto:** Como o sr. Antônio Xavier retornou para Natal?

Esta pergunta pode ser utilizada como introdução para a temática da Base Aérea de Parnamirim Field.

A partir da leitura dos recortes, da comparação entre eles, questionamentos e análises, chega o momento da síntese. Os alunos devem ser instruídos a elaborar um texto narrativo que conta a história dos natalenses que foram trabalhar nos seringais da Amazônia em busca de melhores condições de vida. Para isso, precisam considerar os parâmetros avaliativos presentes na rubrica, elaborando um texto coeso.

Recorte nº 5

# Um menino que ganha a vida vendendo trapos e papel velho

Frequentador assíduo do O DIÁRIO e freguês constante das latas de lixo do comércio

## "Nêgo Veio" pretende ser industrial

Todos os dias comparece às oficinas do O DIÁRIO o menor Severino de Tal, mais conhecido pelo apelido de "Nêgo Veio". Deve ter uns 13 ou 14 anos, mas ele mesmo não sabe a sua idade, nem de onde veio nem mesmo o

que está fazendo neste mundo. O certo é que "Nêgo Veio" se entrega, há

tempos, a uma pequena indústria que lhe está dando o pão de cada dia e li-

bertando-o do fardo de pedir esmolas ou dos perigos da vagabundagem indolente. Onde há papel velho, trapos, lixo útil, aí estará "Nêgo Veio", arrumando tudo em um saco e levando para vender aos compradores dessas coisas que, a primeira vista, parecem inutilidades, tanto assim que são lançadas à lata de lixo.

"Nêgo Veio" é uma criança curiosa e ativa. A sua indústria, de certo, não é muito rendosa, mas ele crê no futuro e tem grandes esperanças de melhorar de sorte. A sua ambição é ser industrial e ele sabe que, nas condições dele, muitos grandes homens começaram.

No clichê com que ilustramos esse perfil de "Nêgo Veio", apresentamo-lo aos nossos leitores em plenas funções de seu ofício de juntador de papéis velhos. Dali vai ele ganhar a vida, para voltar no outro dia, como a formiga da fábula, trabalhando sem cessar e armazenando para os dias máus...



Severino, o popular "Nêgo Veio", na sua faina de criança honesta e trabalhadora

Jornal O Diário, 14 de junho de 1944

## As "garçonettes" dos restaurantes e cafés da Rua Dr. Barata.

Não faz muito tempo que, publicando uma entrevista do sr. José Américo, presidente do Sindi-

cato dos Auxiliares de Hotéis e Restaurantes, O DIÁRIO focalizou o caso dos proprietários de certos restaurantes e cafés que praticavam uma nova espécie de lenocínio: — ad-

mitem, em seus estabelecimentos, mocinhas menores, para que sirvam de chamariz á freguezia. Esse abuso, para o qual chamámos a atenção das autoridades, continua a repetir-se em alguns cafés e bars da rua Dr. Barata, a plena luz do dia, com grande revolta e constrangimento das familias que transitam pela nossa principal arteria comercial. Uma freguezia cosmopo-

lita, constituída quasi sempre de consumidores de bebidas alcoolicas, é servida por "garçonettes" menores de 18 anos. Ha cenas ofensivas aos bons costumes e que não podem ser descritas, por que ultrapassam os limites da decencia. Afim de por cobro a esse abuso, do qual são culpados os donos e donas desses bars e cafés, urge uma providencia da Policia e das autoridades judi-  
ciantarias . . . . .

## O caso das “garçonettes” dos cafés e restaurantes da rua Dr. Barata

Diante da nota, do O DIÁRIO, o Juiz Carlos Augusto e o dr. Amilcar Cardoni tomam providencias

A noticia publicada em uma das nossas ultimas edições, a proposito da situação de verdadeira lenocínio em que se achavam menores empregadas em certos cafés e restaurantes da Ribeira, deu margem a que as autoridades interessadas no assunto, o

sr. Dr. Juiz de Menores e o Delegado do Trabalho neste Estado, fizessem, pessoalmente, rigoroso inquerito a respeito.

Constataram as duas altas autoridades que, na rua dr. Barata no restaurante “Natal”, trabalhava ilegalmente a menor Iza-

bel Fernandes, conhecida por “Bebé”, filha de um paralitico e que sustenta sua irmã viuva com 4 filhos. Retirada daquele estabelecimento a referida menor, os drs. Carlos Augusto e Amilcar Cardoni se interessaram pela sorte da mesma, conseguindo coloca-la, imediatamente, na “Farmacia Guilherme”, de propriedade do dr. Fernando Guilherme, que prontamente atendeu ao pedido daquelas duas autoridades, empregando a menor Izabel. Foi Izabel a unica menor de 18 anos encontrada a trabalhar nos cafés e bars da rua dr. Barata.

Graças á intercessão do Juiz de Menores e do dr. Delegado do Trabalho, o proprietario do restau-

rante “Natal” prometeu pagar integralmente, a titulo de aviso prévio, um mês de salario a menor e os vencimentos até segunda-feira.

E’ digna de louvor a attitude das autoridades que, em diligencia pessoal, resolveram o assunto, e assim tambem a do dr. Fernando Guilherme, que contribuiu para solucionar uma situação angustiôsa.

Esperamos, agora, que a Policia de costumes, esforçada em defender a moral publica, ponha cõbro ás cenas atentatorias ao pudor que, por vezes, se assistem nos cafés e restaurantes. Desde que já não ha menores trabalhando nesses estabelecimentos, urge que se faça um policiamento rigoroso para que a rua dr. Barata e outros pontos da cidade não sirvam de teatro a cenas deprimentes dos nossos fóros de cidade culta e da nossa tradição social.

Jornal O Diário, 12 de julho de 1944

O Fio 2 tem como eixo temático o trabalho infantil presente no cotidiano da Cidade durante o período da Segunda Guerra Mundial. O recorte nº 5 conta a história do Severino, adolescente negro, que se dedica ao trabalho de coleta de lixo reciclável. O professor pode utilizar este recorte para a discussão acerca dos direitos da criança no que se refere à educação e a legislação trabalhista no período do Estado Novo, identificando particularidades que excedem a aplicação da lei. É importante também destacar o discurso que romantiza o trabalho da criança, como meio de sair da “vagabundagem”, podendo ser contextualizado sob a ótica do Trabalhismo.

Já os recortes nº 6 e 7 trazem denúncias e apurações do emprego de meninas menores de idade como “garçonetes”, um eufemismo para se referir à prostituição infantil. Nesse caso, chama a atenção que os bares incomodam as

famílias, ferem o decoro e os bons costumes. Outro aspecto importante é o papel do sindicato na realização da denúncia, dado que pode ser explorado pelo professor para discutir o sindicalismo no Estado Novo. Ao apurar as denúncias, são encontradas meninas menores de idade nesses estabelecimentos, que encontram-se em situação de vulnerabilidade social e são encaminhadas a outras ocupações por ato de caridade.

O professor pode orientar a discussão e a construção da narrativa a partir dos seguintes questionamentos:

- Como a reportagem interpreta o fato de Severino, com 13 ou 14 anos, não estar na escola e precisar trabalhar para sobreviver?
- De que modo a ideia do Trabalhismo pode ser identificada no relato do jornalista?
- Qual o sonho de Severino?
- Quem fez a denúncia sobre o emprego de menores de idade nos bares da rua Dr Barata, na Ribeira?
- Qual a importância dos sindicatos nesse contexto histórico?
- Quais os problemas indicados pela reportagem do uso de meninas menores de idade como mão de obra nesses bares?
- Quem eram os frequentadores desses bares?
- Por que Izabel se submetia a tais condições de trabalho?

**Fio Solto:** Quem retirou Izabel daquela situação? Onde foi empregada? Por quê?

Essa pergunta pode proporcionar a relação entre o cotidiano dos trabalhadores que não eram assistidos pela legislação trabalhista e as práticas de caridade que caracterizam elementos estruturais do Brasil, como o clientelismo.

Recorte nº 8

# O problêma da casa pobre e as emprê- sas construtoras de Natal

**As obras de vulto e as casas de luxo afastaram as  
edificações de pequeno custo**

**Porque não ha casas baratas--De modo geral, o aluguel de casa leva um  
terço dos vencimentos mensais do inquilino**

Ha alguns dias, nossa reportagem, em um "vol d'oiseau" sobre a cidade, pode verificar a extensão do nosso progresso em materia de construções de grande vulto. Residencias senhoriaes, casas de alto preço, edificios publicos dignos de um centro civilizado, surteem o viajante ou aquele que, durante alguns anos, esteve afastado da terra. Petropolis, Tiról, o bairro da Ri-

beira, a margem urbana do rio Potengi, apresentam verdadeiros prodigios de arquitetura, que não se viam na cidade de 1939... tão diferente, que nos julgamos despertos de um longo sonho.

As avenidas e ruas de Tirol e Petropolis se estão povoando de casas de estilo, de residencias que rivalizam com as boas casas de familia das maiores cidades do sul

Entretanto, para quem conhece a marcha do nosso desenvolvimento, esse fato não causa admiração. A guerra integrou Natal no mundo moderno, deu-lhe energias pujantes, vitalizou-a milagrosamente. Nada menos de cinco importantes emprêsas construtoras foram organizadas, entre nós, e entraram a trabalhar, por vezes, dia e noite.

Milhares de contos de réis foram immobilizados em edificações no perimetro urbano da cidade. A Empresa de Construções Gerais a empresa Jorgentil & Cia. a firma Hermillo Toscano de Brito (Melhoramentos de Natal), a firma Gentil Ferreira, a Agro-Constructora Ltda., têm uma unica história: — mobilizaram, talvez, o maior numero de operarios pedreiros, marceneiros, estuadores, pintores e caia-

dores já vistos em nossa região.

**E ENTRETANTO...**

Não obstante isso, o problema da casa barata em Natal continua a ser uma tragédia para o pequeno funcionario, o pequeno comerciante aquele que, podendo construir uma pequena casa com a ajuda de uma companhia construtora, não o pode fazer.

A administração de um empreendimento dessa natureza requer, mesmo para uma modesta casa, certo capital, que hoje é, no minimo, de 50.000 cruzeiros. O tijolo está a 140 cruzeiros o milheiro. A telha, o trabalho de marcenaria, o piso, e, ainda mais, o saneamento, requerem o emprego de dinheiro imediato, que nem todos possuem á vista.

**PORQUE AS EMPRESAS NÃO SE INTERESSAM PELA CASA BARATA**

Atualmente, as empresas construtoras, na esperança de lucros mais interessantes, desprezaram a industria da construção de pequenas casas e lançaram-se á concorrência das obras publicas de vulto, edificios, mercados, predios officiais, etc.

Os pequenos inquilinos, que poderiam, financiados, construir a sua casa modesta, ficaram prejudicados por que lhes faltou

uma empresa em condições de fazer o seu lar barato, mediante pagamentos módicos. Daí, a crise permanente de casas em Natal. Daí, a quasi totalidade dos inquilinos natalenses pagar, de aluguel de casa, mais ou menos um terço de sua renda mensal, quando a mais trivial previsão economica lirita em um quinto o orçamento para esse fim.

**O "MOCAMBO" E A MANSARDA PROGRIDEM**

Hostilizados pela construção luxuosa o mocambo e a mansarda se estendem através da zona suburbana, desde as Rocas até o Alecrim, ultrapassando os limites da região chamada "Guarita" e chegando até as imediações da ponte de Igapó. Centenas de palhoças, choças, palheiros, barracões, se erguem ao longo da "façela" natalense. Operarios, artifices, motorneiros de bonde, caixeiros, engraxates, moram muito longe do centro das suas atividades.

E tudo isso, porque? Por que o pequeno funcionario, o pequeno comerciante, o homem que vende frutas no mercado, o homem que tem uma hodega no Tiról ou no Alecrim, os expulsaram, por assim dizer, das suas antigas moradias, onde havia agua corrente e

**ade nazis-  
rotada**

**frente ocidental**

Sabe-se com efeito que uma unidade nazista recentemente transferida de Paris para o front perdeu já em viagem uma terça parte dos seus canhões automotores dos seus tanks.

**sões da RAF  
o inimigo**

sado. Apesar do mau tempo o mês de junho viu os maiores ataques aereos nocturnos até hoje lançados contra o inimigo,





Jornal O Diário, 26 de julho de 1944

O Fio 3 traz a discussão acerca dos impactos que a concepção de modernidade, somada a especulação imobiliária impulsionada pela presença dos soldados aliados, causou na organização da cidade. No recorte nº 8, é possível observar a construção narrativa que se inicia elogiando o progresso dos bairros Tirol, Petrópolis e Ribeira, em um aparente esforço de esclarecer que seu posicionamento vindouro não implica em uma oposição a esse progresso. No entanto, finaliza refletindo sobre os impactos que a especulação imobiliária gerou na população e traçando um perfil social dos bairros, especialmente Rocas e Alecrim.

O bairro do Alecrim é o tema do recorte nº 9, ao denunciar o abandono de um equipamento privado, um parque de diversões, sendo utilizado como ponto de prostituição. Novamente, o problema não é a vulnerabilidade social, mas a moralidade ferida. O professor pode atentar ao termo “providências saneadoras” utilizado na manchete, ora, trata-se de um termo higienista, ora, que outras ideologias também eram higienistas nesse contexto histórico?

Por último, o recorte nº 10 traz um texto elogioso das reformas urbanas que eram realizadas na cidade, em especial a construção de praças que alegraram aqueles que amavam o “adiantamento da cidade”. Vale sublinhar as localidades e os objetivos dessas praças ao identificar as tensões que havia entre os “palestradores” e os que iriam desfrutar desses equipamentos urbanos.

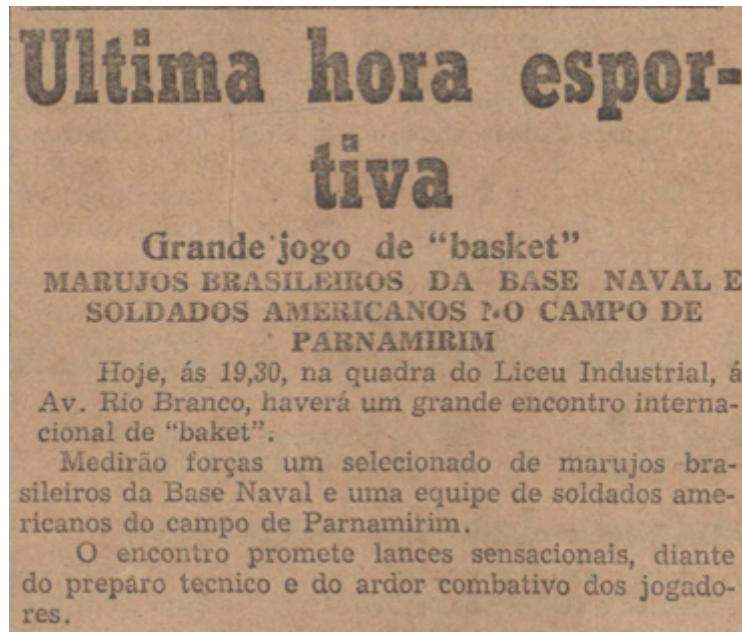
O professor pode propor reflexões sobre as tensões que a presença dos soldados aliados suscitou no espaço urbano de Natal na década de 1940, mas que permanece até a atualidade, como a especulação imobiliária, a gentrificação, a favelização, apontando os efeitos que a noção de progresso exerce sobre esses fenômenos.

O professor pode orientar a discussão e a produção da narrativa a partir dos seguintes questionamentos:

- O que faz as pessoas se afastarem para bairros mais distantes do centro?
- Quem são os responsáveis pela expulsão dos moradores pobres?
- Há diferença no cuidado do espaço urbano em diferentes bairros da cidade?  
Como isso se expressa?
- Quais são as “medidas saneadoras” exigidas pelo jornalista?
- Onde as praças estão construídas? O que representam? Por quem são disputadas?

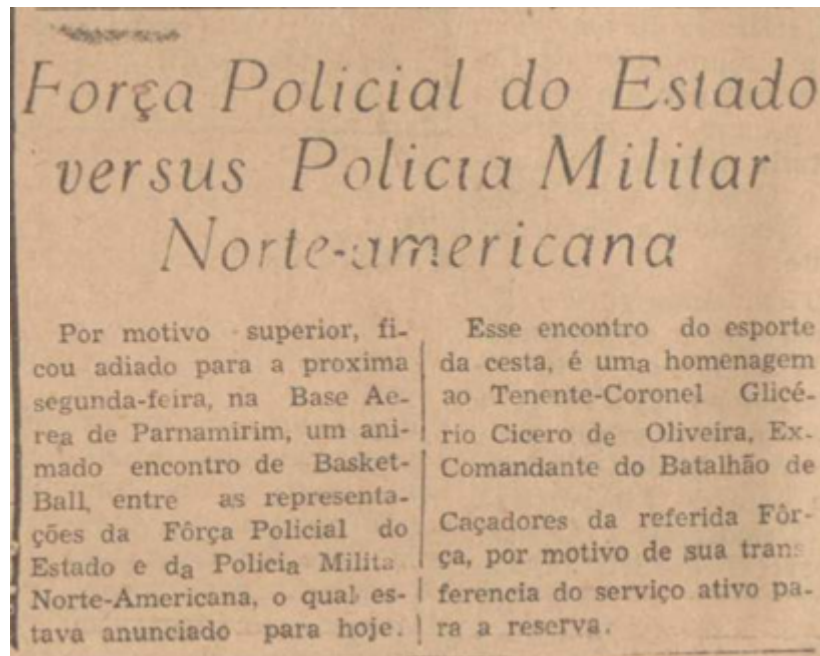
**Fio Solto:** Que outros movimentos traziam o higienismo entre suas ideias?

Recorte 11



Jornal O Diário, 5 de junho de 1944

Recorte 12



Jornal O Diário, 14 de julho de 1944

# Os marujos pelearão com o Tabajara

Realizar-se-á amanhã no campo da Base Naval desta capital, um animado encontro pebolístico entre o esquadrão do Tabajara F. C., conjunto suburbano pertencente ao populoso bairro do Alecrim e um combinado composto de marujos pertencentes àquela base.

Este encontro está despertando invulgar interes-

se nos meios esportivos alecrinenses, devido a fibra dos contendores e a a classe dos elementos que compoem as duas equipes.

O Tabajara, team recentemente organizado, conta entretanto com jogadores de grande cartaz de nossas canchas, destacando-se entre eles o conhecido ponteiro Wilson, ele-

mento possuidor de uma grande agilidade e de um chute arrasador aparecendo Badof, Pinheiro, Tiburcio e outros que serão capazes de levar a efeito um espetaculo digno de ser presenciado por um publico numeroso.

O onze representativo dos marujos da Base Naval, é uma equipe bastante poderosa, pois conta com jogadores da classe de Jarbas, Aquino, Milton e Brito, que sabem controlar com precisão matematica o couro.

Os teams entrarão em campo assim constituídos:

**TABAJARA:** Bagre; Pinheiro e Tiburcio; Santana, Cabo e Paulo; Wilson, Pageu', Deodato, Badof e David.

**MARUJOS:** Monteiro; Claudianor e Milton; Furencio, Aquino e Josias; Jarbas, Brito, Antonio, Francisco e Lopes.

Apitará o cotejo o Juiz "Bonitinho".

## AVISO IMPORTANTE!

O proprietario d'"A Patricia" vem avisar a sã amavel freguesia e ao povo natalense, que acaba de transferir o sã estabelecimento comercial para a Avenida Rio Branco 596. Aproveita para chamar atenção às suas novas instalações, incluindo uma bem organizada secção de Confeccção, a cargo de pessoal habilitado.

Tecelões — Sêdas — Enfeites — Armarios — Perfumaria — Camisaria — Roupas de Criança — Kimonos — Lenços para Senhora — Nervuras — Aleo-chuados — Pontos diversos — Estamparia — Futuristas — Botões cobertos e varios tipos de bordados .

Faça uma visita — mesmo sem compromisso n'"A Patricia" — A Casa dos bons conterrânos.

Avenida Rio Branco, 596.

O Fio 4 tem como eixo a discussão sobre as fronteiras sociais que existiam e existem no espaço urbano da cidade do Natal. O esporte sempre foi uma ferramenta de confraternização dos povos, mas na História do Brasil, principalmente o futebol, foi um forte parâmetro para entender as estruturas sociais, como o fato de inicialmente ser um esporte elitizado, reverberando o racismo estrutural proibindo a inscrição de atletas negros, o surgimento de clubes formados por imigrantes, operários, membros da classe média ou a proibição do futebol feminino. Também em Natal da década de 1940 é possível identificar algumas fronteiras evidenciadas pelo esporte.

Os recortes nº 11 e nº 12 trazem o anúncio de partidas de basquete entre times formados por grupos militares, há quatro times: os marujos brasileiros da Base Naval de Natal, os soldados estadunidenses do Campo de Parnamirim, os soldados da Polícia do RN e os soldados da Polícia dos EUA. O professor pode refletir sobre a fronteira da nacionalidade presente na formação desses times, bem como sobre a razão que explica a necessidade de uma Polícia dos EUA em Natal, enfatizando que a distância da cidade para a Base Aérea era enorme para os padrões da época, o que dificultava o intercâmbio entre os natalenses e as pessoas que operavam a base. Outro aspecto relevante é observar que a Base Naval é composta por maioria de brasileiros, enquanto a Base Aérea por maioria de estadunidenses. O recorte nº 13 estabelece uma fronteira social, os marujos jogam contra um time formado por moradores do Alecrim, característico bairro popular.

O professor pode associar as tensões sociais existentes entre os natalenses e os americanos, assim como entre grupos sociais distintos dentro da cidade, sendo o esporte uma forma de afirmação da identidade local e/ou nacional.

O professor pode orientar a discussão e a elaboração a partir dos seguintes questionamentos:

- Por que os estadunidenses não foram chamados para uma partida de futebol, apenas basquete?
- Quais grupos são revelados a partir dos times que se formaram?
- Há algum tipo de tensão social entre os grupos envolvidos nos jogos?
- O esporte tem papel na identidade local? De que forma?
- O futebol pode ser um instrumento político? Como?

## REFERÊNCIAS DO APÊNDICE

Jornal O Diário de Natal, junho e julho de 1944. Disponível em <http://edufn.ufrn.br/handle/123456789/2171> Acesso em 10 de ago. 2024