



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

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO EVOLUCIONISMO NAS AULAS DE  
HISTÓRIA: uma análise junto às turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, município  
de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará.**

**LUIZ ANTÔNIO DA SILVA**

**ANANINDEUA – PARÁ**  
**2018**

**LUIZ ANTÔNIO DA SILVA**

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO EVOLUCIONISMO NAS AULAS DE  
HISTÓRIA: uma análise junto às turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, município  
de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, pela Universidade Federal do Pará - UFPa.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Maurício Dias da Costa.

Linha de pesquisa: Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

**ANANINDEUA – PARÁ**

**2018**

**LUIZ ANTÔNIO DA SILVA**

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO EVOLUCIONISMO NAS AULAS DE  
HISTÓRIA: uma análise junto às turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, município  
de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, pela Universidade Federal do Pará - UFPa.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Maurício Dias da Costa.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr.

---

Prof. Dr.

---

Prof. Dr.

**ANANINDEUA – PARÁ**

**2018**

*Dedico este trabalho aos dois Antônio que edificaram e direcionaram minha vida: Antônio Alberto de Souza (In Memoriam), meu avô e primeiro professor e Luiz Antônio da Silva Júnior, meu filho, inspiração e estímulo para todas as caminhadas.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus de Einstein e Espinosa, que em sua infinita sabedoria se manifesta mais na beleza e complexidade que existem no Universo do que em dogmas e fundamentos religiosos.

Ao Prof. Dr. Antônio Maurício Dias da Costa, pelas suas orientações, paciência, generosidade e repasse de conhecimentos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), pela concessão de bolsa de estudos, sendo que a mesma foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

A minha família, amigos, colegas de profissão e a todos aqueles que me apoiaram, entenderam minhas ausências e distanciamentos e que, direta ou indiretamente, contribuíram com o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A todos o meu muito obrigado.

## RESUMO

SILVA, Luiz Antônio da. **O ensino e a aprendizagem do evolucionismo nas aulas de história: uma análise junto às turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua-PA, 2018.

O trabalho de pesquisa e produção de dissertação se dispõe a estudar, analisar e entender o ensino e a aprendizagem da origem da espécie humana através do Evolucionismo nas aulas de História do 6º ano do ensino fundamental da Escola Retiro Grande, localizada na comunidade de Retiro Grande, no município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, no Estado do Pará. A identificação de especificidades e dificuldades pertinentes a utilização dessa temática nesse universo educacional, assim como, o oferecimento de sugestões e possibilidades teórico-metodológicas, aos mesmos, foram procedimentos desenvolvidos no referido. Mediante isso, realizamos levantamento bibliográfico sobre a temática, pesquisas, observações e entrevistas no local citado e produção textual (dissertação) que apresenta, discute e problematiza essa realidade. Pudemos observar a existência de distorções referentes ao ensino e a aprendizagem do Evolucionismo no universo educacional local estudado, ambiente este, marcado por práticas tradicionais e forte religiosidade. As dificuldades de docentes e discentes na utilização e assimilação teórico-conceitual do tema e questões de cunho tradicionalista e religioso, foram verificadas e entendemos que as mesmas geram implicações referentes a utilização, disposição e rejeição da temática no citado ambiente escolar. Devido isso, propomos, elaboramos e aplicamos um instrumento pedagógico (de natureza imagética: animação em formato de vídeo/slideshow) no intuito de que ele se configure como elemento teórico-metodológico de suporte, incentivo e melhoramento do processo de ensino e aprendizagem dessa temática na referida seriação.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Evolucionismo. Criacionismo. Religiosidade. Cientificidade.

## ABSTRACT

SILVA, Luiz Antônio da. **O ensino e a aprendizagem do evolucionismo nas aulas de história: uma análise junto às turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, Estado do Pará.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua-PA, 2018.

The research and production of dissertation aims to study, analyze and understand the teaching and learning of the origin of the human species via Evolution in the history classes of the sixth grade in a Elementary School, located in Retiro Grande Community, in Cachoeira do Arari in the State of Pará, in Brazil. The identification of specificities and difficulties pertaining the use of such educational universe theme, as well as, offering of suggestions and theoretical-methodological possibilities, were the same procedures applied to the research. By this, we carry out a bibliographic survey on the subject, observations and interviews at the spot, quoted and textual production (dissertation), discussing and problematizing this reality. We have seen the existence of considerable distortions concerning the teaching and learning of Evolution in the local educational site studied. This environment is marked by traditional practices and strong religiosity. The difficulties teachers and students in the theoretical-conceptual assimilation of the theme and traditionalist nature and religious issues, were verified. We understand that they generate implications regarding the use, disposition and rejection of this theme in the school environment. Because of this, we propose, apply a pedagogical instrument (an animation in video format/slideshow) in order that he set it to theoretical-methodological element of support, encouragement and improvement of the process of teaching and learning of this theme in classes.

**Keywords:** Teaching of History. Evolutionism. Creationism. Religiosity. Scientific theories.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Igreja de Nossa Senhora da Conceição – Cachoeira do Arari - PA.....	22
<b>Figura 2:</b> Rio Ararí – Cachoeira do Arari – PA.....	23
<b>Figura 3:</b> Prédio da Prefeitura Municipal de Cachoeira do Arari – PA..	26
<b>Figura 4:</b> Campos marajoaras – zona rural de Cachoeira do Ararí – PA..	29
<b>Figura 5:</b> Porto da foz do rio Camará – Salvaterra – PA.....	30
<b>Figura 6:</b> Travessia de trecho do rio Camará entre Salvaterra – PA e Cachoeira do Arari – PA.....	30
<b>Figura 7:</b> Placa de identificação das proximidades da entrada da comunidade de Retiro Grande às margens da rodovia PA – 154 .....	31
<b>Figura 8:</b> Entrada da comunidade de Retiro Grande – Cachoeira do Ararí – PA. ....	32
<b>Figura 9:</b> Trecho da PA – 154, rodovia estadual que dá acesso à comunidade de Retiro Grande e à sede do município de Cachoeira do Ararí – PA. Fonte:.....	34
<b>Figura 10:</b> E.E.E.F.M. Retiro Grande – comunidade de Retiro Grande – Cachoeira do Ararí – PA.....	35
<b>Figura 11:</b> Foto aérea da comunidade de Retiro Grande e proximidades..	37
<b>Figura 12:</b> Um dos ônibus do transporte escolar que atende a E.E.E.F.M. Retiro Grande. ....	38
<b>Figura 13:</b> Obras em andamento – bloco 1 – E.E.E.F.M. Retiro Grande (outubro de 2017).....	40
<b>Figura 14:</b> Obras quase concluídas – bloco 1 – E.E.E.F.M. Retiro Grande (março de 2018).....	41
<b>Figura 15:</b> Igreja de Nossa Sra de Nazaré na comunidade de Retiro Grande. ....	42
<b>Figura 16:</b> Templo central da Assembleia de Deus na comunidade de Retiro Grande..	42
<b>Figura 17:</b> Um dos templos da Igreja Deus é Amor na comunidade de Retiro Grande..	43
<b>Figura 18:</b> Alunos do 6º ano durante a reforma da E.E.E.F.M. Retiro Grande (outubro de 2017).....	46
<b>Figura 19:</b> Alunos do 6º ano após a reforma da E.E.E.F.M. Retiro Grande (março de 2018).....	46
<b>Figura 20:</b> Dados estatísticos das turmas do 6º ano (manhã e tarde) – ano letivo de 2016..	51

<b>Figura 21:</b> Escada evolutiva apresentada em slides, em aula de História sobre a origem da espécie humana, ministrada em 21 de março de 2018 pelo docente Charles, em turma do 6º ano, da E.E.E.F.M. Retiro Grande.. .....	134
<b>Figura 22:</b> Ilustração da árvore evolutiva (representação do processo evolutivo humano) .....	135
<b>Figura 23:</b> Aluno do 6º ano da Escola Retiro Grande, em 21 de março de 2018, tendo a Bíblia como componente de seu material escolar.. .....	137
<b>Figura 24:</b> Livro didático Projeto Araribá – História, do 6º Ano. Editora Moderna. Capa e página 26.....	170
<b>Figura 25:</b> Livro didático Projeto Araribá – História, do 6º Ano. Editora Moderna. Páginas 27 e 28.....	171

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 - ENTRE DIFICULDADES E POSSIBILIDADES: o ensino e a aprendizagem da origem do homem através do Evolucionismo nas aulas de História em uma escola do arquipélago do Marajó.</b> .....	18
<b>1.1 – A Comunidade de Retiro Grande: entrada e acesso terrestre ao município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó – PA.</b> .....	19
<b>1.2 – Escola Retiro Grande: uma unidade educacional em um ambiente rural.</b> .....	35
<b>1.3 – As turmas de 6º ano e as aulas de História: entre tradições e novas propostas.</b> ..	44
<b>1.4 – As turmas de 6º ano e o Evolucionismo nas aulas de História: entre aceitações e oposições, entendimentos e incompreensões, dificuldades e possibilidades.</b> .....	52
<b>1.5 – O ensino e a aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História das turmas de 6º ano e as variáveis exógenas: a presença e as influências de elementos externos ao ambiente escolar.</b> .....	61
<b>2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E O EVOLUCIONISMO.</b> .....	69
<b>2.1 – História do ensino de História: Estado, Igreja, sociedade, tradicionalismo, cientificismo e localismo na formatação de uma estrutura disciplinar.</b> .....	70
<b>2.2 – O ensino de História, as demandas sociais e as carências de orientação.</b> .....	96
<b>2.3 – O ensino de História e sua cientificidade.</b> .....	108
<b>2.4 – O ensino de História e o Evolucionismo.</b> .....	118
<b>2.5 – O Evolucionismo nas aulas de História do 6º ano: entre a proposição curricular e a capacidade cognitiva.</b> .....	130
<b>3. O EVOLUCIONISMO ANTERIOR A CHARLES DARWIN: um instrumento de intervenção pedagógica.</b> .....	140
<b>3.1 - Das proposições transformistas às formulações evolucionistas: concepções referentes à diversidade da vida e sobre o surgimento e desenvolvimento da espécie humana.</b> .....	141

<b>3.2 - O Evolucionismo e seus impactos sobre a sociedade, o conhecimento, o meio educacional e a estrutura escolar. ....</b>	<b>158</b>
<b>3.3 - O Evolucionismo e seu ensino/aprendizagem em História: conhecendo realidades e propondo intervenções.....</b>	<b>166</b>
<b>3.4 - O Evolucionismo anterior a Charles Darwin: uma temática reflexiva e um instrumento de intervenção pedagógica. ....</b>	<b>176</b>
<b>3.5 - Redimensionando teorizações, aplicando metodologias, descrevendo experiências e analisando resultados.....</b>	<b>184</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e consolidação da História como disciplina escolar a imbuíu, ao longo do tempo, da dimensão e da disposição de ser um instrumento demonstrador de complexidades histórico-sociais, identificador de potencialidades pessoais e grupais, formador de consciências individuais e/ou coletivas e, definidor de posicionamentos perante os contextos observados, vivenciados e entendidos. Sua disposição como elemento problematizador e analítico da realidade se configurou como um dos principais papéis assumidos pela História como área do conhecimento e componente curricular escolar.

Os variados, diferentes e ambivalentes processos de se visualizar, analisar, entender, escrever e descrever os transursos históricos percorridos pela humanidade impingiu sobre a História diferentes dimensionalidades teórico-conceituais e metodológicas no que tange sua estruturação, fundamentação e ensino. Assim, a busca pelo sentido heurístico de suas formulações e pelo interesse e aceitação de suas proposições esteve sempre atrelado a dimensão sociocultural em que a mesma se encontrou inserida.

As disposições e sentidos assumidos pela disciplina História estiveram tendencialmente dispostos às determinações e influências vindas de contextos sociais, concepções filosóficas, interesses institucionais, intenções político-governamentais e sentidos temporais. A disposição de efetividade do saber histórico existente se fundamenta não apenas pelo direcionamento teórico-conceitual definido por aqueles que o elaboram, mas também pelo sentido e importância que o mesmo assume perante aqueles que o recebem.

Assim, dimensões conteúdicas, definições temáticas e fundamentações teóricas podem estimular proximidades e distanciamentos, aceitações e refutações em relação ao conhecimento histórico existente e passível de ser ensinado, assimilado e difundido. No intuito de averiguarmos e entendermos isso adequadamente, nos dispusemos a estudar o ensino e a aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História nas turmas de 6º ano da E.E.E.F.M. Retiro Grande, localizada no município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, no Estado do Pará.

A unidade escolar está situada na comunidade interiorana denominada Retiro Grande inclusa em uma situação estrutural e financeira modesta, tendo no turismo ecológico, na pesca, na agricultura e na pecuária (com destaque para o gado bubalino) suas principais atividades econômicas (SEMBLANO, 2008). Marcada por forte tradicionalismo e religiosidade local, a

comunidade de Retiro Grande, assim como a instituição escolar que estudamos, está envolta por intensas relações familiares de parentesco e pela efetiva participação comunitária de uma população, majoritariamente, cristã evangélica (Protestante) pentecostal e neopentecostal.

Adentramos este ambiente sociocultural, através de nossa inserção na estrutura educacional escolar local a partir de novembro de 2011, quando nos deslocamos para essa comunidade rural após aprovação para o cargo de professor de História da Educação Básica em concurso público realizado pela Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC-PA). E de início verificamos a existência de especificidades e particularidades que caracterizariam um ambiente e universo educacional peculiar propício para o desenvolvimento de um processo de pesquisa a partir de nossa proposição de tema e direcionamento de estudo.

Assim, nossa disposição inicial de estudo da temática proposta, deu-se pelo fato de observarmos desde o início de nossas atividades de docência no local, certo desinteresse, desconforto, rejeição e refutação, por parte de alguns alunos a respeito das abordagens e enfoques referentes à origem da espécie humana, sob a ótica das formulações evolucionistas, desenvolvidas nas aulas de História. O interesse de se entender os fatores determinantes e suas nuances para a configuração dessa realidade, engendraram e impulsionaram o processo de pesquisa aqui desenvolvido.

A obtenção de dados e informações consistentes sobre a realidade em estudo efetivou-se de forma trabalhosa e com alterações ao longo de um caminho onde a timidez e a desconfiança configuraram-se como barreiras consistentes no estabelecimento de diálogos e relações interpessoais importantes para o processo de pesquisa. Assim, o conhecimento mais aprofundado sobre as relações estabelecidas pelos universos docente e discente e pela estrutura educacional escolar local com o tema em questão se deu de forma processual, direcionado por observações iniciais e adoção de procedimentos de pesquisa variados quanto a sua forma, utilização e intensidade.

No que se refere a efetivação e participação dos discentes, seus pais e responsáveis na pesquisa, a utilização de instrumentos formais de pesquisas e entrevistas (como gravações e questionários abertos e fechados) obtiveram poucos resultados satisfatórios. O que levou a frequente substituição dos mesmos pela realização de conversas informais (porém transcritas) com discentes, docentes, pais e responsáveis e membros da comunidade local. Assim, a informalidade se configurou como eficaz instrumento de aproximação, socialização e obtenção de concepções, interpretações, preceitos e ideias existentes.

O desenvolvimento de observações no ambiente e universo pesquisado, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a participação de conversas informais sobre o tema e problemática em questão, impulsionaram o processo de pesquisa efetivado entre outubro de 2017 e agosto de 2018. E nesse percurso buscamos desenvolver mecanismos, instrumentos e procedimentos capazes de se visualizar de maneira adequada e identificar, satisfatoriamente, as relações existentes entre a estrutura educacional escolar e o contexto sociocultural local.

A necessidade de obtenção de informações consistentes sobre a realidade em questão esteve atrelada à disposição de se ter acesso o mais direto possível às percepções existentes na comunidade local sobre saber escolar, conhecimento histórico, suas dimensões, temáticas e conteúdos, assim vislumbrando a compreensão das relações passíveis de serem mantidas com os mesmos. Nesse sentido, o contexto sociocultural local estabeleceu-se como determinante para a configuração da situação intraescolar e disciplinar observada e analisada.

Entender como se processa o ensino e a aprendizagem de uma temática como a origem da espécie humana sob os fundamentos do Evolucionismo, nas aulas de História do 6º ano do ensino fundamental local, possibilitou-nos conhecer as interpretações correntes sobre os sentidos e utilidades da disciplina História, mediante aquilo que é localmente aceito e entendido como válido.

Sobre esses aspectos Molina e Freitas (2011) apontam que a presença dos sujeitos coletivos, vindos do campo, desnaturalizam os processos educativos que, tradicionalmente, se apartavam da vida. E que os movimentos sociais do campo, ao disputarem os espaços de escolarização, sejam eles no nível da educação básica ou no nível superior, põem em questão a separação entre processos de produção do conhecimento e a vida real dos educandos. Eles exigem tornarem-se partícipes desses processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela.

A existência de fatores determinantes e que configuram a realidade observada em relação ao processo educacional escolar estudado, foram por nós encontrados e interpretados como oriundos de dimensões extra e intraescolares. Nesse sentido, entendemos que as influências tradicionais familiares, de igrejas e da religiosidade popular, hábitos adquiridos em outros momentos da vida escolar e as frequentes dificuldades de leitura, escrita e interpretação textual são elementos definidores das situações observadas.

No intuito de conhecer quais implicações a utilização de uma teorização de cunho científico, como o Evolucionismo, desempenha em uma estruturação curricular disponível a um ambiente escolar específico e peculiar, lançamos mão de compreensões e entendimentos existentes sobre conceitos como Ciência, Teoria e Evolução. E, obtivemos interpretações que em muitos momentos se distanciaram, sobremaneira, de formulações e enunciados elaborados, definidos e consolidados pelos matizes de estruturação de determinadas áreas do conhecimento, como a História.

A averiguação das disposições existentes e possíveis entre conhecimento científico e conhecimento histórico escolar foi almejada, buscando-se entender as aproximações e disparidades existentes entre os mesmos, oriundas das forças institucionais e das vindas do cotidiano e das demandas sociais locais. Pois entendemos ser importante saber, qual a importância e o impacto do uso de uma temática de viés científico em uma estruturação curricular disciplinar sobre a dimensão educacional escolar e comunitária local. Sendo isso necessário, para que a escola do campo garanta a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico (MOLINA; FREITAS, 2011).

Na pesquisa desenvolvida verificamos também o predominante uso do livro didático como instrumento pedagógico e de fundamentação teórico-conceitual nas aulas de História. Da mesma forma procurando entender as relações existentes dos docentes desta unidade educacional com o mesmo, pois Bittencourt (1998, p. 71) afirma que existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia-a-dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos.

Tal situação também nos instigou a entender e problematizar as relações existentes e possíveis entre políticas educacionais e o cotidiano do ambiente escolar e, especificamente, da sala de aula. Assim, procuramos refletir sobre os distanciamentos e proximidades existentes entre conhecimento acadêmico e o escolar, desenvolvendo discussões polêmicas, como as relativas à existência ou não da chamada “transposição didática”.

O intuito de conhecer os impactos de tal concepção sobre a educação escolar local veio por entendermos, assim como Alves e Garcia (2002, p. 19), que a Educação não se resume à transmissão de conhecimentos; e que uma pessoa de posse de tais instrumentos ainda não está

apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória: falta-lhe ainda uma postura diante da realidade, uma forma de se utilizar desses aparelhos, uma personalidade definida.

Foi buscada em nossa pesquisa a compreensão da situação predominante da teoria da Evolução quanto ao entendimento de seus fundamentos, enunciados e objetivos junto aos corpos docente e discente da unidade escolar. Assim, foi almejada, em nosso trabalho, a identificação dos fatores determinantes para a existência de incompreensões, reduções, generalizações, distorções e rejeições dos fundamentos do Evolucionismo, neste ambiente escolar.

Da mesma forma, procuramos entender as nuances determinantes para a aproximação do entendimento discente sobre a origem da espécie na estrutura disciplinar escolar com proposições e fundamentações criacionistas. Na concepção de Bittencourt (1998) isso podendo se processar pelo fato das transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrerem quando suas finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais.

Nisso se enquadrou o eixo central de nossa pesquisa: mensurar as condições de existência e importância atribuída ao conhecimento de cunho científico em um ambiente escolar específico (uma comunidade rural no arquipélago do Marajó), através de uma estrutura disciplinar e da utilização de uma temática importante e, geralmente, polêmica: a origem da espécie humana segundo o que é difundido pela História através de uma concepção científica: o Evolucionismo.

Mediante a situação observada, elaboramos um instrumento de intervenção pedagógica com o intuito de que o mesmo sirva de elemento de orientação, a docentes e discentes, quanto aos fundamentos, dimensões e objetivos das proposições evolucionistas. Tal produto visa apresentar o historicismo do Evolucionismo quanto às suas ideias, formulações e proposições, identificando a emergência de suas formulações através diversos personagens inseridos em diferentes contextos histórico-sociais. Assim, possibilitando elementos de compreensão desta fundamentação teórico-conceitual a quem se dispõe a entender a origem e o desenvolvimento da espécie humana sob um viés científico.

Com essas disposições e intencionalidades, o trabalho que desenvolvemos e apresentaremos a partir de agora está estruturado em 03 capítulos que procuram delimitar e direcionar os vieses investigativos e descritivos assumidos pela pesquisa. Assim sendo, o

primeiro capítulo se dispõe a situar o leitor em relação ao ambiente e universo estudado; o segundo capítulo procurar destacar as relações existentes e estabelecer discussões pertinentes entre ensino de História e a temática pesquisada e, por fim, o terceiro capítulo procura descrever o processo de elaboração e aplicação do instrumento de intervenção pedagógica, analisando os resultados obtidos com o mesmo.

## CAPÍTULO 1

### **1 - ENTRE DIFICULDADES E POSSIBILIDADES: o ensino e a aprendizagem da origem do homem através do Evolucionismo nas aulas de História em uma escola do arquipélago do Marajó.**

Discutir Educação é se dispor a adentrar em um amplo universo onde se encontram inseridos diversos personagens, variadas situações, diferentes predisposições e intencionalidades, estando os mesmos atrelados a dimensões e contextos, frequentemente, complexos e específicos. Nesse amplo universo de nuances e particularidades, torna-se fundamental a localização espacial, o direcionamento analítico e o desenvolvimento de reflexões iniciais sobre o objeto em estudo, buscando-se entender as dimensões que o mesmo afeta e se vê atingido.

Mediante isso, propomos neste capítulo, com o intuito de conhecer e refletir a realidade a ser estudada, abordar e discutir o processo de ensino e aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da E.E.E.F.M. Retiro Grande localizada no interior do município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó, no Estado do Pará. Com essa intencionalidade inicial procuraremos descrever a comunidade rural onde se encontra localizada a Escola Retiro Grande e a seriação escolar em estudo enfocando seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Dessa maneira, buscaremos fazer abordagens sobre aspectos históricos, economicistas e socioculturais do arquipélago do Marajó enfocando, especificamente, o Marajó dos Campos, região marajoara onde ficam localizados o município, a comunidade rural e a unidade educacional pesquisada. Isso torna-se necessário por concordarmos com Pacheco e Silva (2013, p. 06) ao afirmarem que dinâmica cotidiana dos povos marajoaras é profundamente marcada por saberes ancestrais que articulam humanidade e natureza de uma forma que favorece a manutenção de suas relações sociais, simbólicas, práticas religiosas e modos de subsistência.

Em seguida, buscando entender as dimensões pedagógicas e socioculturais locais existentes e que permeiam e a dimensão em estudo, procuraremos levantar, debater, refletir e entender as variáveis endógenas e exógenas que se fazem presente e personificam a realidade a ser entendida. Isso será feito, procurando enquadrar como possíveis focos de discussões as inter-relações existentes entre conhecimento escolar, universo educacional, saberes

tradicionais, relações e atividades comunitárias, em um pequeno lugarejo do interior do arquipélago do Marajó.

### **1.1 – A Comunidade de Retiro Grande: entrada e acesso terrestre ao município de Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó – PA.**

A comunidade de Retiro Grande fica localizada no município de Cachoeira do Arari, situando-se na microrregião do Arari, pertencente a mesorregião do Marajó, no Estado do Pará, tendo suas origens e formação atreladas aos contatos e processos de mestiçagem que definiram os aspectos socioculturais que caracterizam essa região marajoara. Com o intuito de possibilitar a ambientação do leitor em relação ao nosso local e universo de estudo, assim como, efetivar a apresentação dos sujeitos da pesquisa, entendemos ser necessário, de início, efetivarmos uma abordagem histórica sobre a região, município e comunidade em questão.

Os primeiros habitantes da Ilha de Marajó parecem ter sido pequenos grupos de populações dedicadas à pesca e à coleta de moluscos, que teriam vivido na metade leste da ilha por volta de 5.000 anos atrás. E, há cerca de 1.500 anos a. C., havia pequenas vilas com não mais do que 100 ou 150 pessoas, que viviam da horticultura, caça, pesca e coleta, estabeleceram-se ao norte, sudeste e centro desta ilha (SCHAAN, 2003). Durante um período que vai aproximadamente do século VI ao século XIII, a população congregou-se em torno de chefias regionais: os chamados Cacicados, que segundo Schaan (2003) espalharam-se pela ilha e eram relativamente independentes, mas mantinham alianças entre si, o que pode ser demonstrado pela troca de objetos cerimoniais e padrões culturais similares.

O processo de ocupação da região da Ilha de Marajó é bem antigo, sendo que a presença europeia (colonização portuguesa) é registrada desde o século XVIII, através do estabelecimento de ordens religiosas, como a dos jesuítas, que formaram enorme patrimônio em terras e gado, o bem econômico mais valorizado a partir de então (ALMEIDA *apud* SEMBLANO, 2008). Assim, as relações entre indígenas e portugueses na Ilha de Marajó foram marcadas por conflitos sangrentos, principalmente devido às expedições em busca de escravos. Os documentos coloniais do período dizem que o centro da Ilha de Marajó era habitado por cerca de 29 diferentes nações indígenas, conhecidas genericamente como Nheengáibas, que em língua Tupi quer dizer "gente de fala incompreensível".

Conta-se que os povos Nheengaíbas falavam línguas distintas, habitavam os tesos do centro da ilha e tinham, cada um deles, seu chefe principal. Entretanto, os portugueses nunca chegaram a visitar suas aldeias, motivo pelo qual não se possui descrição de seu modo de vida (SCHAAN, 2003, p.03). Duas áreas com diferentes ecossistemas configuram a estrutura ambiental do arquipélago do Marajó: o lado Leste e o Oeste.

O lado Leste situado em uma longa planície (com aproximadamente 23.046 km<sup>2</sup>) fica subdividido em áreas de igapó (predominantemente inundada na maior parte do ano) e áreas de várzea (inundadas em épocas das cheias dos rios). A existência de pequenas elevações denominadas “tesos” apresentam-se na planície predominante e configuram-se como possíveis locais de refúgio ao gado nos períodos de cheias e inundações. Mediante essas e outras características topográficas, prevalece e se concentra a criação de gado bovino e bubalino, nessa porção do território marajoara.

Em relação às origens e particularidades desta região, Schann (2003) destaca que com o tempo e a intermediação dos jesuítas, principalmente do Padre Antônio Vieira, os Nheengaíbas acabaram rendendo-se aos portugueses e foram relocados para missões religiosas, enquanto que os Aruãs foram vencidos nas guerras. Desta forma, ao final do século XVIII, os portugueses tinham logrado remover todos os índios das ilhas da foz do Amazonas, seja exterminando-os através de guerras ou doenças, seja levando-os para outras localidades. Em 1751, milhares de cabeças de gado foram trazidas para a ilha, iniciando-se uma economia e um modo de vida que atualmente caracteriza os campos do Marajó.

O lado oeste do Marajó, com uma extensão aproximada de 26.560 km<sup>2</sup>, encontra-se coberta por densa floresta sendo, por isso, conhecida como região de mata ou dos furos. Devido essa especificidade física, as práticas extrativistas e a agricultura de subsistência predominam nessa porção territorial marajoara. O surgimento de diversas povoações atreladas às especificidades físicas locais e suas necessidades de subsistências e desenvolvimento engendraram o processo de ocupação do Marajó, onde pequenos povoados vieram dar origem aos municípios atuais, fazendo com que sua configuração e distribuição estejam atreladas a duas dimensões, geograficamente classificadas e cotidianamente conhecidas: as porções leste e oeste, ou seja, o Marajó dos campos e o das florestas.

Locais estes, onde habitam os caboclos marajoaras, segundo Pacheco (2004) descendentes do enfrentamento cultural de índios, habitantes primitivos da região, com os colonizadores brancos e os africanos escravizados. Estes últimos, através das diásporas

africanas, que partir de 1644, quando negros bantu e sudaneses passaram a interagir, resistir, negociar e socializar-se, em solo amazônico, com indígenas, brancos pobres, poderes eclesiásticos e agentes políticos coloniais (PACHECO, 2012, p. 207).

No Marajó das florestas estão localizados os municípios de Breves, São Sebastião da Boa Vista, Currealinho, Muaná, Afuá, Chaves e Anajás. E no Marajó dos campos ficam localizados os municípios de Soure, Salvaterra, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari e Cachoeira do Arari, este último, onde fica localizada a comunidade de Retiro Grande, onde se concentra nosso universo e objeto de pesquisa.

O município de Cachoeira do Arari é parte considerável e relevante do Marajó dos campos, possuindo especificidades naturais, territoriais, populacionais e econômicas que ao longo do tempo, e devido aos diferentes contextos históricos, personificaram a conotação assumida por essa unidade administrativa-territorial. Da mesma forma, isso delineou sua importância no contexto regional marajoara estabelecendo sua situação como território agregado ou autônomo em relação a outros municípios do arquipélago marajoara na atualidade.

Dessa forma, a história da fundação, formatação e desenvolvimento inicial do município de Cachoeira do Arari encontra-se ligada às primeiras missões religiosas da Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas) que se dirigiram e estabeleceram no arquipélago do Marajó entre os séculos XVII e XVIII, além de seu manejo com os recursos naturais disponíveis e as necessidades emergentes das populações recém instaladas. No ínterim, dessa interligação entre interesses colonizadores e de catequização religiosa, acarretou-se o surgimento de um pequeno núcleo populacional local.

Assim, Almeida *apud* Semblano (2008) destaca que este município teve sua origem com a presença dos missionários jesuítas na região, a partir de 1700 e a fundação de fazendas de gado às margens do rio Arari. Além de focar que com o crescimento demográfico, em função do florescimento pecuário, já em 1747, foi erguida uma capela à margem esquerda do rio Arari, 22 milhas acima da foz, sendo criada a paróquia e a freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Cachoeira do Arari (ALMEIDA *apud* SEMBLANO, 2008, p. 30).

Ao adentrarmos aos primórdios da fundação do município de Cachoeira do Arari, segundo Almeida *apud* Semblano (2008), podemos verificar que o mesmo se configurou, inicialmente, como uma fazenda de propriedade do Capitão-mor André Fernandes Gavinho, que em 1747, após receber uma carta de doação de sesmarias, escolheu o local para estabelecer residência, tendo as proximidades do rio Arari como delimitação estabelecida para a construção

de sua habitação. Devido aos desníveis, aclives e declives existentes no percurso do rio, na época mencionada, e a maior acentuação de fluxo e vazão d'água no verão, tais fatos provocariam uma maior precipitação de água em alguns pontos do rio, o que daí derivaria a futura denominação a ser assumida pelo município: Cachoeira.



Figura 1: Igreja de Nossa Senhora da Conceição – Cachoeira do Arari - PA. Fonte: arquivo pessoal.

No que se refere as origens do termo Arari, o mesmo estaria atrelado a língua tupi servindo para nominar uma espécie de cipó, da família das leguminosas papolanaceas, muito característico na região, sobretudo nos perímetros fluviais. Além do mesmo ser empregado na identificação de uma ave, conhecida como Arara-Canindé, pássaro de pequeno porte, tendo coloração e plumagem característicos, onde o azul e o amarelo assumem tonalidades preponderantes.

Mediante as especificidades ligadas a esses elementos da fauna e da flora locais, etimologicamente estudados e deflagrados pelos saberes e dizeres da região, o termo Arari, pode ser entendido como “rio das araras” devido à presença frequente dessas aves ao longo do curso e das margens de rio, considerado um dos mais importantes e destacados dessa porção do Marajó. E, segundo Cruz (1987, p.46) como os demais rios do Marajó, tem um papel fundamental para o transporte e para a alimentação do caboclo e dos animais da ilha.

Em relação a isso, é muito comum se avistar, todos os dias, embarcações singrar o Rio Arari e transportar mercadorias, gado e passageiros. Essa rota fluvial abastece a cidade de Cachoeira do Arari e liga o município à cidade de Belém, capital do Estado e à outras regiões

do Marajó. A existência desse percurso fluvial é bem anterior ao existente via PA-154 dando acesso ao Porto do Camará, em Salvaterra-PA e torna-se mais acessível e imediato aos moradores da sede municipal.



Figura 2: Rio Arari – Cachoeira do Arari – PA. Fonte: arquivo pessoal.

Em meio a esse ambiente bucólico, a implantação e o desenvolvimento da pecuária nessa região foi um importante elemento impulsionador do crescimento demográfico apresentado pela fazenda do Capitão-mor André Fernandes Gavinho e suas cercanias (SEMBLANO, 2008). Em 1747, nos campos da margem esquerda do rio Arari, foi erguida uma pequena capela dedicada à Nossa Senhora da Conceição, o que viria a dar origem a Paróquia de Cachoeira, marco da ocupação e do estabelecimento da religiosidade católica no local.

A fundação da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Cachoeira, subordinada à Vila Nova do Marajó, efetivou-se nesse mesmo ano, quando as terras patrimoniais desta Vila foram doadas através de testamento por Francisco Ezequiel de Miranda, na situação de herdeiro presuntivo de terras. Cabendo à Freguesia de Cachoeira a incorporar este patrimônio territorial legal após a morte do citado doador, o que veio a ampliar suas dimensões territoriais e extinguir a Vila mencionada.

A partir do final do século XVIII, fazendeiros assentados às proximidades vieram requerer junto ao governo, a construção de uma vila no local, para a efetivação da construção de moradias, dando início a definição de uma modesta infraestrutura e núcleo populacional nos arredores da matriz, a qual foi denominado de Cachoeira. O então governador D. Francisco de Souza intermediou juntos aos proprietários locais a concessão de um terreno para a demarcação

e construção da requerida vila. Apesar da recusa inicial, após a morte do dono da fazenda, os herdeiros da mesma consentiram a construção de habitações no local, onde em 1811, foi criada e assentada a Vila de Cachoeira. Sendo esta, reconhecida pelo Conselho do Governo em maio de 1833 e instalada oficialmente, em maio de 1834.

A conturbada década de 1830, onde agitações de cunho popular tiveram emergência, como o movimento cabano, teria inserido a região de Cachoeira em possível rota de viagem, paragem e ataques dos rebeldes cabanos (SEMBLANO, 2008). Sobre isso, atestam “memórias” e relatos passados ao longo de gerações o saque cabano<sup>1</sup> ao local, no ano de 1835, assim como a destruição dos arquivos documentais existentes.

O processo de organização e evolução político-administrativa da Vila de Cachoeira esteve atrelada a discussões, proposições e implantações de leis, decretos e decisões judiciais e administrativas ao longo dos séculos XIX e XX. Assim, além de sua estrutura e formatação institucional-administrativa, sua denominação, dimensão territorial e distrital, foram sendo alteradas continuamente.

Em 1839, quando foi extinto o município de Monsarás (hoje uma pequena comunidade do município de Salvaterra), suas terras foram repartidas entre o Município de Soure e a Vila de Cachoeira. Isso contribuiu para uma acentuada expansão territorial da pequena Vila, que segundo Cruz (1987) décadas depois, em 1877, pela Lei nº 886, de 11 de abril do mesmo ano, perdeu a condição de sede territorial, sendo tal posto repassado a Ponta de Pedras, região elevada à condição de Vila desmembrada de Cachoeira.

Posteriormente, no ano de 1880, a condição de sede territorial retorna a Cachoeira, através da Lei nº 1.010 de 27 de abril. Essa situação lhe deu condições para a posterior elevação a posição de comarca, e em 13 de dezembro de 1886, a reaver as terras concedidas ao território de Ponta de Pedras, por intermédio da Lei nº 1286.

Com a Proclamação da República brasileira, no final do século XIX, e a adesão imediata por parte de Cachoeira, ao ideal político-administrativo republicano (CRUZ, 1987, p.68), a formatação da Vila esteve agora circunscrito ao seu distrito sede, através da definição da divisão administrativa estabelecida em 1911. Em dados obtidos e averiguados junto aos quadros do

---

<sup>1</sup> Durante a Cabanagem, ocorrida na Província do Pará entre 1835 e 1840, foram desenvolvidas pelos revoltosos ações do tipo ocupações de terras, saques, roubos de fazendas e sítios e comércio clandestino. Essas práticas foram ligadas, por indivíduos e instituições anti-cabanas, à criminalidade e banditismo existentes e desenvolvidos durante o movimento. Ver: LIMA, A. R. R. *Terra e Trabalho como componentes das lutas cabanas no Acará-PA (Século XIX)*. Disponível em: < [www.snh2009.anpuh.org](http://www.snh2009.anpuh.org) > Acesso em: 23 ago. 2018.

Recenseamento Geral datado de 01 de setembro de 1920, a divisão territorial de Cachoeira apresenta-se constituída de 04 distritos: Alto Arari, Camará, Caracará e Cachoeira.

Em 06 de outubro de 1924, através da Lei nº 2.274, Cachoeira foi elevada à condição de cidade e sede municipal, sendo sua delimitação como município mantida após o Movimento de 1930 pelo Decreto Estadual nº 6, de 04 de dezembro do mesmo ano, ademais sendo definida a anexação do território do então extinto município de Ponta de Pedras. Tal situação foi novamente reconfigurada por intermédio do Decreto nº 78, de 27 de dezembro de 1930, que instituiu o novo município de Arari, suprimindo o município de Cachoeira anexando o território deste e de Ponta de Pedras.

Em divisão administrativa estabelecida em 1933, Cachoeira é posta em condição de distrito do município do Arari. Porém, nova alteração fez ressurgir o município de Cachoeira pela Lei Estadual nº 8, de 31 de outubro de 1935 e que, devido divisões territoriais estabelecidas nos anos de 1936 e 1937, o município apareceu constituído por 03 distritos: Cachoeira, Camará e Caracará.

De acordo com o quadro anexo ao Decreto-Lei nº 2.972, de 31 de março de 1938, os distritos de Camará e Caracará foram extintos, sendo seus territórios anexados ao distrito sede de Cachoeira. Essa divisão territorial teve vigência entre 1939 e 1943, quando se estabelecia que o município era constituído apenas pelo seu distrito-sede (Decreto-Lei nº 3.131, de 31 de outubro de 1938). No último ano de vigência (1943) o município tem seu nome modificado para Arariúna, por intermédio do Decreto-Lei Estadual nº 4.505, de 30 de dezembro do mesmo ano.

As modificações na estrutura territorial de Cachoeira continuaram efetivando-se com certa frequência, sendo que em 1955, através da Lei Estadual nº 1.127, de 11 de março do mesmo ano, passou a ser denominado Cachoeira do Arari, assim como foi determinada a criação de 02 distritos: Bela Vista e Camará. No mesmo ano, através do Acórdão<sup>2</sup> do Superior Tribunal Federal (STF), de 04 de outubro, os distritos municipais de Bela Vista e Camará foram extintos e seus territórios anexados ao distrito sede de Cachoeira do Arari. No ano seguinte, por intermédio da Lei Especial nº 1.378 a antiga Vila de Cachoeira assumiu sua categoria de sede municipal.

---

<sup>2</sup> Decisão final proferida por tribunal superior sobre um processo, que funciona como paradigma para solucionar casos análogos.

Através da Lei Estadual nº 2.460 de 29 de dezembro de 1961 foram criados os distritos de Camará do Marajó e Caracará do Arari e anexados ao município, que 02 anos depois, através de uma nova divisão territorial estabelecida foi criado o distrito municipal de Cachoeira do Arari e agrupado aos outros dois já existentes. Durante as décadas de 1970 e 1980 a estrutura territorial do município de Cachoeira do Arari tendeu a ser mantida, sendo alvo de poucas propostas de alterações territoriais e modificações político-administrativas, não tendo sofrido nenhuma alteração durante os anos 1990 e, isso persistindo até o presente momento (LEÃO *apud* SEMBLANO, 2008, p.34).

As alterações territoriais de Cachoeira do Arari aqui apresentadas e narradas, desde as suas origens, perpassando os séculos XIX e XX até a sua configuração atual, demonstram o foco político-institucional dado a região, objetivando sua melhor organização, administração e localização na distribuição espacial marajoara. Nisso, inclusos os interesses político-econômicos que tendem a enquadrar o potencial e a tradição pecuarista local em um forte aspecto de desenvolvimento da região.



Figura 3: Prédio da Prefeitura Municipal de Cachoeira do Arari – PA. Fonte: arquivo pessoal.

Na atualidade, o município de Cachoeira do Arari é constituído pela sede municipal e por 02 distritos municipais: Camará e Caracará, onde em suas proximidades se distribuem diversas pequenas comunidades. Na sede municipal, localizam-se e encontram-se representados os 03 poderes constitutivos da estrutura republicana federativa brasileira: o Poder Executivo (a prefeitura e Órgãos públicos municipais), o Poder Legislativo (a câmara municipal, na qual possuem acento 09 vereadores) e o Poder Judiciário (Fórum municipal).

### Comunidades localizadas no município de Cachoeira do Arari – PA.

Alto Gurupá	Chiapaiá	Piquiá
Alto Urubuquara	Cuieiras	Retiro Grande
Anuerá	Furo Grande	Rio Guajará
Aracajú	Furo Grande da Sé	Santa Ana
Bacuri	Graça	Santa Clara
Baixo Arari	Gurupá	Santa Rosa
Baixo Urubuquara	Jabuti	Santo Antônio do Campo
Bela Vista	Japuira	Santo Antônio do Mato
Boca Pequena	Jará	Sé
Bom Jesus do Anuerá	Jauacá	Soledade
Camaraú	Marajateuá	Tororomba
Caracará	Mutum	Umarizal
Chalé	Paraíso	Urubu

Fonte: Prof. Franco de França Vieira – Supervisor de ensino da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Cachoeira do Arari – PA.

Quanto a sua atual delimitação e dimensão territorial, o Município de Cachoeira do Arari faz fronteira com os municípios marajoaras de Chaves, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Soure e Ponta de Pedras, assim como pelo Rio Pará e pela Baía do Marajó (CRUZ, 1987, p. 69). Possui uma dimensão territorial de 3.100,261 km<sup>2</sup>, o que o engrada como 9º da Ilha do Marajó em dimensão territorial, estando sua sede municipal a uma distância de 67 km em linha reta da cidade de Belém, capital do Estado do Pará.

Cachoeira do Arari possuía as seguintes coordenadas geográficas: 1º 00' 23' de latitude sul e 48º 57' 36' de longitude oeste. Conta com uma população estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de aproximadamente 23.110 pessoas (2017) estabelecendo uma densidade demográfica aproximada de 6,59 hab/km<sup>2</sup> possuindo, o município, um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>3</sup> de 0,546 (2010)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) é uma medida composta por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro, segue as mesmas dimensões do IDHM global, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Ver: O que é o IDHM. Disponível em: < [www.br.undp.org](http://www.br.undp.org) > Acesso em: 22 ago. 2018.

<sup>4</sup> Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br> > Acesso em: 08 ago. 2017.

As especificidades ambientais caracterizam as condições naturais deste município, onde suas terras são predominantemente cobertas por savanas hidromórficas, composta por gramíneas, leguminosas e ciperáceas, constituindo extensas e verdejantes pastagens naturais (BORGES *apud* SEMBLANO, 2008). O ecossistema da região possui predominantemente três pastagens naturais, as quais estão sujeitas as condições e intensidades das inundações anuais: a terra firme (composta pelos tesos e zonas de mata ciliar); a várzea (como faixa de transição) e os campos baixos (mondongos<sup>5</sup> e mangais).

Os campos configuram-se como denominação dada as extensas planícies do centro/leste marajoara que caracterizam o interior de Cachoeira do Arari, onde se destacam as criações de gado bovino e, recentemente, a atividade agrícola, como o cultivo do arroz através do desvio do curso de rios da região. Nessa paisagem, aparecem os chamados tesos ou ilhas, áreas dispersas e específicas em caráter geológico e vegetal, onde destacam-se um maior nível de elevação do solo com vegetação mais densa, espessa e florestal.

Tais aspectos naturais destacados não caracterizam apenas peculiaridades paisagísticas e ambientais, sendo que essas diferenciações ajudam a personificar a estrutura fundiária local marcada por uma evidente concentração de terras por alguns poucos e destacados proprietários rurais. Sendo este aspecto característico quanto a formatação socioeconômica local, apesar desse quadro apresentar amostras de sensível modificação nos últimos anos.

O favorecimento do desenvolvimento econômico local esteve intrinsecamente ligado a interação existente entre a atividade produtiva, as características naturais e de ocupação espacial, com uma estrutura fundiária concentrada e propulsora de uma atividade pecuária extensiva praticada em grandes fazendas de gado. Segundo Ludovino *apud* Barbosa (2005), isso tonou a pecuária de corte bovina e bubalina, a principal atividade econômica da região.

---

<sup>5</sup> Campos baixos, atolentos, em grande parte submersos e raros nos tesos. Possui vegetação baixa e cerrada. Neles, em algumas partes crescem aningais, é onde o gabo em busca de comida se atola. Ver: CRUZ. Miguel Evangelista M. da. *Marajó: essa imensidão de ilha*. São Paulo: M.E.M, 1987.



Figura 4: Campos marajoaras – zona rural de Cachoeira do Ararí – PA. Fonte: arquivo pessoal.

Somando-se a isso, na área agrícola estabeleceu-se historicamente o predomínio da agricultura do tipo familiar. E, a partir do ano de 2010, instalou-se no município a agroindústria do arroz oriunda de investimento externo ao município e que vem trazendo bem poucos retornos financeiros, infraestruturais e empregatícios a economia local.

Incluso no quadro econômico local, o extrativismo pesqueiro assume importância significativa, seja através do desenvolvimento da pesca nos lagos interiores do município ou na baía do Marajó, sendo a pesca artesanal, a atividade pesqueira predominante (CRUZ, 1987, p. 52). Em contrapartida, o grande potencial turístico local encontra-se pouco explorado há anos, seja por problemas de infraestrutura, como a falta de estradas, portos e instalações para hospedagem, ou pela ausência de políticas de fomento a essa atividade econômica.

A via de acesso mais utilizada para a chegada ao município ocorre de forma fluvial, marítima e rodoviária. Sendo que o percurso mais utilizado no sentido Belém, capital do Estado do Pará até a sede do município, efetiva-se através de embarcações como navios, lanchas rápidas e ferry-boats que se deslocam via Baía do Guajará, Rio Pará e Baía do Marajó até o Porto da Foz do Rio Camará, localizado no município vizinho de Salvaterra. A viagem continua por via terrestre através da rodovia PA-154, onde vans, ônibus, motocicletas e carros particulares perpassam pelos territórios dos municípios de Salvaterra e Cachoeira do Arari até a chegada a sede desse último município.



Figura 5: Porto da foz do rio Camará – Salvaterra – PA. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 6: Travessia de trecho do rio Camará entre Salvaterra – PA e Cachoeira do Arari – PA. Fonte: arquivo pessoal.

Após a travessia, feita em uma pequena balsa, de um dos trechos do rio Camará que divide os territórios dos dois últimos municípios mencionados e após se passar pelas comunidades cachoeirenses de Camará e Jabuti, encontra-se e cruza-se a comunidade de Retiro Grande. Entre campos e pequenas casas, uma alta antena de telefonia se destaca e nas suas proximidades a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Retiro Grande assume a condição de um dos principais pontos de referência do local.



Figura 7: Placa de identificação das proximidades da entrada da comunidade de Retiro Grande às margens da rodovia PA – 154. Fonte: arquivo pessoal.

A comunidade de Retiro Grande fica localizada no interior do município de Cachoeira do Arari, sendo “atravessada” e ficando às margens da Rodovia PA-154. Devido a isso, configurando-se como passagem obrigatória, trecho de acesso e entrada convencional a quem se desloca de Belém, capital do Estado do Pará, seguindo a mais frequente e utilizada rota fluvial, marítima e terrestre em direção à sede do referido município.

Nessa pequena comunidade rural marajoara, habita uma população estimada em 2.500 habitantes, sendo que as construções mais visíveis e destacadas da localidade, além de pequenas residências, são: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Retiro Grande, um Posto de Saúde, um Posto de Gasolina, pequenos estabelecimentos comerciais, um templo da Igreja Católica Apostólica Romana e cinco templos de Igrejas Evangélicas (Protestantes) pentecostais e neopentecostais.



Figura 8: Entrada da comunidade de Retiro Grande – Cachoeira do Arari – PA. Fonte: arquivo pessoal.

No entorno e nas proximidades da comunidade de Retiro Grande encontram-se distribuídas pela planície predominante, outras comunidades menores em dimensão espacial e quantidade populacional, e que mantêm ligações socioeconômicas com núcleo populacional retirograndense (denominação dada pelos moradores locais). Em relação a isso, é válido destacar que a maioria absoluta dos grupos domésticos presentes nestes núcleos de povoamento encontram-se inseridos e articulados às formas de organização socioeconômica predominantes marajoaras onde destacam-se unidades de pequenos criadores, agricultores e pescadores.

A estrutura fundiária do município de Cachoeira do Arari, assim como de sua comunidade rural de Retiro Grande, assemelha-se à predominante nas regiões dos campos do Marajó. Nessas os pequenos criadores enfrentam condições desfavoráveis e de dependência em relação aos grandes fazendeiros, possuidores de grandes dimensões de terras e grande quantidade de cabeças de gado.

Devido a concentração de terras por um número reduzido de grandes proprietários rurais e a exploração constante e incessante da mão-de-obra agropastoril disponível é frequente a necessidade de se alugar, no período de seca, pastos dos grandes fazendeiros, devido a diminuição de capim nas pequenas propriedades. Isto afeta a criação comunitária e causa problemas de desabastecimento local, atingindo muitos grupos familiares tradicionais.

Os pequenos criadores locais configuram um grupo social específico e destacado na comunidade de Retiro Grande, possuindo pequena quantidade de cabeças de gado, reduzidas áreas de criação e considerável influência sobre a estrutura político-administrativa, econômica

e organizacional local, pois conforme Barbosa (2005, p.23) como em outras porções da Ilha do Marajó a pecuária se tornou uma atividade tradicional. Em muitos casos, esses criadores são descendentes de antigas famílias proprietárias do interior do Marajó que passaram por processos de fragmentação patrimonial ou tem ascendência ligada a migrantes chegados anteriormente à esta região.

Em relação a isso, Ximenes *apud* Semblano (2008, p. 42) destaca que o criador continua em seu estabelecimento, com sua maneira de se organizar para produzir, na qual a família é a sua principal força de trabalho. Quanto à origem histórica desses criadores temos basicamente: a) antigos moradores das grandes fazendas que se tornaram proprietários de pequenos lotes, quer por doação de patrões, quer por transação comercial ou por apossamento; b) indivíduos que foram beneficiados por partilha de terra de herança.

Mediante estudos anteriormente realizados e corroborando com a citação feita acima, existem proposições frequentes e que vislumbram entender a origem histórica dos pequenos proprietários da região. Segundo Leão *apud* Semblano (2008), em 40% dos casos no Marajó, as propriedades são bens de família transmitidos de uma geração a outra, reflexo de um processo de colonização e exploração de terras, bastante estável e antigo. Situação essa que pode ser averiguada na comunidade de Retiro Grande (apesar de não se conseguir confirmar o percentual citado e sugerido).

Outra proposição existente provém da memória e de relatos de antigos moradores locais que, coletiva e costumeiramente tendem a afirmar que anteriormente (por volta do ano 1900) a comunidade possuía uma extensão maior a que hoje apresenta. Seus moradores não possuíam títulos de posse de terra e nem conheciam leis que tratavam dos direitos de propriedade fundiária. Tais situações impunham no referido momento a não utilização de cercas, a não delimitação visível das terras ocupadas e um processo de ocupação contínuo, desordenado e voluntário.

Segundo relatos locais, os fortes laços de parentesco existente entre a população configuravam a existência dessa realidade sem o desencadeamento de conflitos e a configuração de períodos litigiosos. Na estrutura social daquela época, como na atualidade, os casamentos entre pessoas com parentesco eram comuns, o que anteriormente estabelecia o fator de redefinição das propriedades (dividindo em lotes a herança) e configurando, no momento atual, o destaque e a influência de alguns grupos familiares nos quadros socioeconômicos locais.

Entre as famílias com maior contingente e participação ativa na estrutura social destacamos: Portal, Seabra, Lopes, Paixão, Bibiano, Brito, Cuimar, Serra, Vidal, entre outras. Estes grupos familiares possuem destaque nas atividades econômicas (agropecuária, pesca e comércio), na administração pública, na organização comunitária, religiosa e educacional local.

A comunidade de Retiro Grande vem passando, nos últimos anos, por um moderado processo de organização e melhoramento estrutural e funcional. Suas acentuadas dificuldades referentes ao transporte, abastecimento, informação, educação e entretenimento foram diminuídas e sua infraestrutura teve avanços perceptíveis.

Na atualidade existem algumas vans e ônibus fazendo o transporte de passageiros para a sede do Município de Cachoeira do Arari e para o porto de Foz do Rio Camará (comunidade do município vizinho de Salvaterra) e que dá acesso a Belém do Pará. A Rodovia PA-154, anteriormente, pavimentada com piçarra e com trechos possuindo pontes de madeira, hoje possui pavimentação asfáltica, com sinalização horizontal e vertical e pontes de concreto.



Figura 9: Trecho da PA – 154, rodovia estadual que dá acesso à comunidade de Retiro Grande e à sede do município de Cachoeira do Arari – PA. Fonte: arquivo pessoal.

Pequenos e médios estabelecimentos comerciais surgiram e, modestamente, ampliaram-se e diversificaram-se, possibilitando a população local maior acesso a novos e variados produtos e mercadorias. O fornecimento de luz elétrica efetivou-se a partir do ano de 2005 através dos serviços da Rede Celpa, substituindo o uso de geradores a diesel, lâmpadas a gás e lâmpadas a querosene.

A comunidade já dispõe de internet em algumas residências, na Escola Retiro Grande, em alguns comércios e em algumas pequenas e improvisadas lanhouses. Uma pequena

academia de musculação e algumas sedes de festas configuram-se como possibilidades de divertimento e entretenimento aos moradores dessa comunidade. Duas escolas se destacam na estrutura de ensino local: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bom Jesus e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Retiro Grande, atendendo a população local e as das pequenas comunidades e povoados vizinhos.

### 1.2 – Escola Retiro Grande: uma unidade educacional em um ambiente rural.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Retiro Grande foi inaugurada em 16 de agosto de 1965, no governo estadual, designado pelo Regime Militar, do tenente coronel Alacid da Silva Nunes<sup>6</sup> e na gestão do Prefeito Municipal Ocir Gonçalves de Brito. Essa unidade de ensino foi criada no intuito de atender as demandas e suprimir as necessidades educacionais da comunidade de Retiro Grande, na época, uma localidade com ainda maiores problemas estruturais e com mais dificuldade de acesso a sede municipal.



Figura 10: E.E.E.F.M. Retiro Grande – comunidade de Retiro Grande – Cachoeira do Ararí – PA. Fonte: arquivo pessoal.

Foram doados, pelo governo municipal local, 4 mil metros quadrados (4000m<sup>2</sup>) de terra nesta localidade para a construção desta escola. A denominação da Escola de Retiro Grande foi

---

<sup>6</sup> Natural do município marajoara de Soure e oriundo de família proprietária de terras no Marajó.

em homenagem a comunidade, por ser uma extensão de terra de tamanho considerável e por fazer referência à denominação do local que a mesma se encontra inserida.

No início de sua trajetória pedagógica, a escola funcionava somente de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental devido suas instalações acanhadas (tamanho diminuto) e a carência de professores locais com formação adequada para a atuação em seriação do Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio (Ginásio e Colegial, denominações frequentemente utilizadas na época). Com o passar dos anos, em virtude do aumento populacional da comunidade, foi surgindo a necessidade de estabelecer o funcionamento de turmas do Ensino Fundamental Maior, sendo implantadas turmas de 5ª a 8ª séries no ano de 1990, pelo sistema regular de ensino e algumas turmas de Supletivo, sistema de ensino que se assemelhavam a estrutura e organização funcional da atual EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No ano de 2005 foi criado o Ensino Médio nesta unidade de ensino, para suprir as demandas de formação da classe estudantil local, sendo que anteriormente, os alunos locais necessitavam se deslocar para a sede municipal ou para o município vizinho de Salvaterra para cursar esse nível educacional. Mas a implantação do Ensino Médio na comunidade de Retiro Grande só se tornou viável e possível através do estabelecimento de uma parceria entre o governo estadual (contratando e deslocando professores para o magistério na comunidade) e o governo municipal local (ofertando moradia e alimentação para atender a esses docentes).

Na atualidade, a E.E.E.F.M. Retiro Grande conta com 683 alunos matriculados, disponibilizando turmas no Ensino Fundamental Maior (do 6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Esta unidade de ensino encontra-se em situação regular com a Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) e, em virtude disso, pode emitir seus certificados de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio devido a resolução 361/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

O corpo administrativo da Escola Retiro Grande conta com profissionais efetivos e contratados pela SEDUC-PA, além de terceirizados, sendo que o mesmo é comandado pelos seguintes profissionais:

Prof. Carla Luciana Seabra Portal – Diretora Escolar.

Sr. Wilson Lopes Gonçalves – Secretário Escolar.

Prof. Jeanny Fernanda Silva de Lira – Coordenadora Pedagógica.

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP), em alguns períodos analisado e, quando possível, levemente alterado durante as jornadas pedagógicas realizadas no início de cada ano letivo. Porém, devido à pouca constância com o qual é profunda e satisfatoriamente debatido, analisado a adequado as frequentes modificações que se processam na estrutura e na comunidade escolar, o mesmo encontra-se, visivelmente, desatualizado e carente de alterações consideráveis que o sintonize com o crescimento e ampliação da comunidade escolar e suas demandas educacionais.

A escola Retiro Grande conta com Conselho Escolar eleito a cada biênio através de votações efetivadas em reuniões realizadas junto à comunidade escolar, sendo o mesmo, constituído por membros comunitários escolares locais. No momento atual esta unidade de ensino não conta com Vice-Diretor Escolar e com quantidade adequada de profissionais na Secretaria Escolar e no Corpo de Apoio às funções administrativas e pedagógicas, fatos estes frequentemente relatados pela Direção Escolar.

Quanto ao seu quadro docente, a E.E.E.F.M. Retiro Grande conta com professores locais e outros oriundos da sede municipal, de municípios vizinhos e da capital do Estado. Todos os docentes possuem graduação (licenciatura ou bacharelado), alguns possuem ou encontram-se cursando a especialização (pós-graduação lato sensu) e um docente encontra-se cursando o mestrado (pós-graduação stricto sensu).



Figura 11: Foto aérea da comunidade de Retiro Grande e proximidades. Fonte: Google Maps. Acesso em: 12 jun. 2017.

O universo discente é constituído por crianças, adolescentes e adultos oriundos majoritariamente da própria comunidade de Retiro Grande, além de alunos vindos de outras

comunidades próximas. Bacuri, Jabuti, Aranaí e Soledade, são as localidades vizinhas que mais possuem discentes matriculados e estudando nesta unidade de ensino.

O acesso dos educandos dessas comunidades vizinhas a Escola Retiro Grande se faz de formas diversas. Nisso se enquadra a importância que o sistema de transporte escolar local assume para o funcionamento desta unidade de ensino, pois os ônibus escolares transportam os alunos de pontos específicos de suas comunidades de origem até o estabelecimento educacional. Em áreas de difícil acesso, onde os ônibus não conseguem adentrar, os alunos perfazem seus percursos utilizando bicicletas, motocicletas, rabetas (pequenas embarcações motorizadas) e cavalos, até o ponto de acesso aos coletivos.

Durante o inverno, o transporte dos educandos se torna ainda mais dificultoso, devido às fortes chuvas que ocorrem na região, as difíceis condições das estradas de acesso as comunidades vizinhas (apenas a Rodovia PA-154 possui pavimentação asfáltica) e a acentuação, no período, dos frequentes problemas que afetam o transporte escolar local (problemas mecânicos e dificuldade de manutenção dos ônibus escolares, falta de combustível, etc.).



Figura 12: Um dos ônibus do transporte escolar que atende a E.E.E.F.M. Retiro Grande.  
Fonte: arquivo pessoal.

Apesar das especificidades e dificuldades relatadas, e de outras existentes, a E.E.E.F.M. Retiro Grande tem seu funcionamento ocorrendo de maneira regular e normal na maior parte do ano letivo, desenvolvendo como atividades educacionais, além das aulas convencionais, projetos ligados as datas comemorativas e momentos específicos definidos na elaboração anual do calendário escolar, como: gincana cultural, semana do meio ambiente, feira científica, feira cultural, semana da consciência negra, entre outros.

Bimestralmente, é realizado na escola o chamado Plantão Pedagógico, atividade relacionada as turmas do Ensino Fundamental, quando ocorre uma reunião entre os corpos administrativo e docente da unidade de ensino com os pais e responsáveis dos alunos das referidas turmas. Nele é feita a entrega de médias e avaliações dos educandos e são discutidas questões referentes a frequência, participação e comportamento dos alunos nas atividades educacionais desenvolvidas.

Em períodos anteriores, a Escola Retiro Grande passou por momentos complicadíssimos em relação ao seu adequado funcionamento e a obtenção de resultados satisfatórios quando ao desenvolvimento de suas atividades de ensino e aprendizagem. Referente a isso, destacamos o ano letivo de 2012, no qual esta unidade de ensino permaneceu por volta de seis meses sem Direção Escolar e com a falta de alguns professores para lecionar disciplinas imprescindíveis, como Matemática, Química e Física. Tal situação, provavelmente, contribuiu consideravelmente para o baixíssimo desempenho dos alunos e ex-alunos desta unidade de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) daquele ano.

Após isso, devido a movimentação da comunidade escolar local e do corpo docente existente na época, através de reivindicações junto a SEDUC-PA, foi definida a nomeação e implementada a posse da atual gestora escolar. Da mesma forma foi determinada a contratação de professores e de outros profissionais do corpo administrativo e de apoio desta unidade de ensino.

Mediante tais situações vivenciadas, a Escola Retiro Grande vem ultimamente obtendo consideráveis avanços no desenvolvimento de suas atividades de ensino e aprendizagem. Corroborando com isso, se pode verificar o visível avanço obtido pela escola através da obtenção de melhores notas e conceitos ligados a instrumentos governamentais de avaliação educacional, como Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), entre outros.

Devido as especificidades socioeconômicas, que segundo Molina e Freitas (2011) “compreendem processos culturais e estratégias de socialização”, e configuram uma comunidade tradicional, influenciam na formatação e no funcionamento da Escola Retiro Grande. Pois boa parte da população estudantil local, constituída por alunos e ex-alunos desta unidade de ensino, tende a visualizá-la como instituição preparatória para os processos seletivos de alguns Instituições de Ensino Superior e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dessa forma, em alguns períodos do ano letivo, principalmente nos que antecedem os processos seletivos, não é raro a presença de ex-alunos, em aulas e atividades educacionais desenvolvidas pela escola, como os Simulados (prova conjunta que abarca todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Médio). Há neste caso, o intuito de se obter um “reforço”, ou seja, uma melhor preparação, que poderá possibilitar um melhor desempenho dos mesmos nesses exames educacionais.

A Escola Retiro Grande tem como uma de suas práticas rotineiras, fazer referência e dar destaque aos seus alunos e ex-alunos aprovados no ENEM e em outros processos seletivos, e que adentram em cursos universitários de instituições de Ensino Superior. Isso é feito através do uso de suas redes sociais (conta no Facebook, grupos de WhatsApp, Blog, etc.), veículos de comunicação com a comunidade escolar, assim como em seus murais internos e faixas colocadas na frente da escola.

Recentemente, a direção da Escola Retiro Grande, faz questão de enfatizar que apesar da unidade educacional ter passado por problemas estruturais, como nos dois longos anos de duração da reforma de seu prédio, onde a mesma funcionou utilizando apenas parte de suas dependências, a instituição teve alunos e ex-alunos, que vieram a ingressar em instituições de ensino superior como: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), entre outras.



Figura 13: Obras em andamento – bloco 1 – E.E.E.F.M. Retiro Grande (outubro de 2017). Fonte: arquivo pessoal.

As referidas obras de reforma e ampliação das dependências da Escola Retiro Grande foram quase, totalmente, concluídas em fevereiro de 2018, possibilitando um maior e mais

adequado espaço para o desenvolvimento das atividades escolares e acomodando um maior número de discentes nas seriações e modalidades de ensino oferecidas. Essa nova realidade possibilitou a normalização do funcionamento dessa unidade de ensino, eliminando a necessidade de realização do revezamento de turmas do Ensino Fundamental, prática recorrente durante os dois anos anteriores.



Figura 14: Obras quase concluídas – bloco 1 – E.E.E.F.M. Retiro Grande (março de 2018). Fonte: arquivo pessoal.

As relações existentes entre a E.E.E.F.M. Retiro Grande e a comunidade local efetivam-se, há anos, de maneira intensa e visivelmente imbricada. A escola, em vários momentos configurou-se como local de realização de eventos sociais, como festividades, ações comunitárias (com oferecimento de atendimento médico, dentário, etc.) que contaram com ampla participação da população dessa comunidade. Além disso, a escola sedia secções de votação durante os períodos eleitorais, recebendo a população eleitoral local e de algumas pequenas comunidades próximas.

A unidade de ensino fica ao lado do único templo da Igreja Católica Apostólica Romana na localidade, a Igreja de Nossa Senhora da Conceição. Devido a boa relação existente entre os representantes da Paróquia local e também ao fato de alguns de seus membros trabalharem nos corpos docente, administrativo e de apoio da referida escola é frequente a realização de eventos escolares no Salão Paroquial, como reuniões, palestras, formaturas, etc.



Figura 15: Igreja de Nossa Sra de Nazaré na comunidade de Retiro Grande. Fonte: arquivo pessoal.

As duas Igrejas Evangélicas presentes e mais atuantes na comunidade de Retiro Grande são: a Assembleia de Deus, possuidora de um templo central localizado em uma porção territorial da comunidade conhecida como Cabeceira e outros dois templos menores localizados em outros pontos da localidade. E a Igreja Deus é amor, possuidora também de dois pequenos templos na comunidade.



Figura 16: Templo central da Assembleia de Deus na comunidade de Retiro Grande. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 17: Um dos templos da Igreja Deus é Amor na comunidade de Retiro Grande.  
Fonte: arquivo pessoal.

A proximidade da Escola Retiro Grande com as Igrejas Evangélicas locais (Pentecostais e Neopentecostais) é, da mesma forma, visível, apesar de não ser assumida pelo corpo diretivo e administrativo. Mas isso se percebe pelo fato de muitos membros da estrutura organizadora dessas igrejas também fazerem parte do quadro de funcionários desta unidade de ensino. Além disso, algumas lideranças evangélicas locais (como pastores) já foram convidados e efetivaram suas participações em eventos escolares como reuniões, palestras, formaturas, além de já terem feito parte do Conselho Escolar, como representantes de pais de alunos ou de seguimentos da comunidade.

Tais situações parecem estar ligadas à forte religiosidade apresentada pela população da comunidade de Retiro Grande, majoritariamente evangélica pentecostal e neopentecostal, cujos hábitos, valores, princípios e visão de mundo tendem a adentrar a estrutura funcional e educacional da Escola Retiro Grande. Isso, pode contribuir, em muitos momentos, para o desenvolvimento de uma dimensão *sui generis* a ser assumida nas relações interpessoais, profissionais e educacionais entre seus atores, tendo como vetores centrais e determinantes nas concepções, comportamentos e posicionamentos assumidos pelos mesmos às noções de educação, interação social e religiosidade.

### **1.3 – As turmas de 6º ano e as aulas de História: entre tradições e novas propostas.**

Nos anos letivos de 2017 e 2018, a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Retiro Grande contou com o funcionamento de quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo que no ano de 2017 a turma da manhã contava com 32 alunos e a turma da tarde com 30 discentes. Em 2018 a turma matutina é atualmente composta por 27 alunos, enquanto a turma vespertina possui 37 educandos.

Entre alguns aspectos que diferenciam e que ajudam a caracterizar as quatro turmas citadas e seus respectivos alunos, nos dois anos letivos mencionados, podemos destacar:

Turmas do 6º ano da manhã:

- São, geralmente, constituídas majoritariamente por alunos da comunidade de Retiro Grande e da comunidade vizinha de Jabuti. Os discentes nelas presentes tiveram uma vida escolar mais atrelada as proximidades da comunidade e da escola Retiro Grande (mesmo, em sua maioria, não tendo estudando anteriormente nessa referida instituição escolar). Esses educandos, geralmente, tiveram a Escola Bom Jesus (localizada em Retiro Grande) e pequenas escolas de Ensino Fundamental Menor (do 1º ao 5º ano), como a Escola João Rodrigues Viana, localizada na comunidade vizinha de Jabuti e outras localizadas em comunidades próximas, como seus locais de estudos de origem;
- São alunos, em sua maioria, com baixos ou nenhum índice de reprovações nos anos anteriores do Ensino Fundamental, mas que tendem a demonstrar grandes dificuldades em seus primeiros anos como discentes desta unidade de ensino;
- Os educandos apresentam um moderado nível de dificuldades com a leitura e a escrita; são mais frequentes nas aulas e nas atividades escolares desenvolvidas durante o ano letivo (devido possuírem moradias mais próximas do seu local de estudo e não terem uma dependência tão acentuada em relação ao funcionamento do transporte escolar, e por isso, não sofrendo tanto os efeitos dos frequentes problemas vivenciados por aqueles que usam, frequentemente, o transporte).
- Os discentes parecem demonstrar uma melhor e mais rápida adaptação as modificações teórico-metodológicas que frequentemente tendem a surgir e impactar o processo de aprendizagem dos discentes na passagem do Ensino Fundamental Menor (que se encerra no 5º

ano) para o Ensino Fundamental Maior (que se inicia no 6º ano), como: maior quantidade de disciplinas e professores, maior carga conteudista, maior delimitação temporal no desenvolvimento das atividades escolares (hora-aula), etc.

Turmas do 6º ano da tarde:

- Constituídas, majoritariamente, por alunos oriundos de pequenas localidades distantes da comunidade de Retiro Grande, com graves problemas estruturais (como estradas precárias, falta de energia elétrica, de abastecimento de água e de acesso a atendimento médico, etc.), sendo os discentes oriundos de pequenas escolas de Ensino Fundamental Menor localizadas nessas áreas e que enfrentam graves problemas funcionais, como: falta de professores qualificados (sendo frequente a utilização de professores tendo apenas o Ensino Médio como formação), a frequente existência de turmas multisseriadas (alunos de várias séries frequentando a mesma turma), etc.
- São formadas, em sua maioria, por alunos com altos índices de reprovação nas turmas do Ensino Fundamental Menor ou que são repetentes no 6º ano (ou seja, já cursaram a referida série na Escola Retiro Grande, porém foram reprovados em anos anteriores).
- Os discentes apresentam um elevado nível de dificuldades com a leitura e a escrita; são menos assíduos nas aulas e nas atividades escolares desenvolvidas durante o ano letivo (devido possuírem moradia em localidades mais distantes e terem uma elevada dependência em relação ao, em certos momentos, problemático transporte escolar).
- Os alunos demonstram grandes dificuldades quanto sua adaptação às modificações teórico-metodológicas que surgem e influenciam no processo de aprendizagem no Ensino Fundamental Maior (a partir do 6º ano), sendo que além dos problemas referentes a maior quantidade de disciplinas e docentes, aumento da carga de conteúdos, adequação a uma maior delimitação temporal das atividades (hora-aula), etc. apresentam também dificuldades referentes ao uso adequado de instrumentos pedagógicos como apostilas e livros didáticos, entraves na execução de atividades orais, e até dificuldades de convívio e relacionamento com os demais colegas da classe (observando-se forte timidez e comportamento introvertido entre os educandos).

Com a intenção de observar, analisar e entender as nuances e vieses teórico-metodológicos existentes e predominantes na disciplina História nas turmas de 6º ano da Escola Retiro Grande, nos dispusemos a assistir algumas aulas nessa unidade de ensino. Dessa forma, buscamos averiguar as objetividades e intencionalidades das aulas ministradas, focalizando seu desenvolvimento, observando as ações e posicionamentos assumidos por professores e alunos

nas mesmas e, acima de tudo, procurando entender a formatação e a conotação assumida e existente no processo de ensino e aprendizagem desejado e efetivado.



Figura 18: Alunos do 6º ano durante a reforma da E.E.E.F.M. Retiro Grande (outubro de 2017). Fonte: arquivo pessoal.



Figura 19: Alunos do 6º ano após a reforma da E.E.E.F.M. Retiro Grande (março de 2018). Fonte: arquivo pessoal.

Assim sendo, nas aulas observadas dessas turmas desta unidade de ensino, verificou-se o uso do livro didático e de apostilas como instrumentos didático-pedagógicos de formatação textual predominante. Porém, a prática do docente em escrever um texto, em formato de resumo, dividido em tópicos, com a temática da aula e os pontos principais (centrais) do conteúdo no quadro, sendo o mesmo copiado pelos alunos e, posteriormente, explanado e

explicado pelo professor, configurou-se como prática e metodologia frequente. Essa prática metodológica que pudemos observar teve o texto didático como principal fundamentação teórica utilizada.

Este fato que observamos, segundo Berutti e Marques (2009), pode não ser configurado como alarmante pois o texto didático, veiculado com livros específicos, tem sido um dos principais recursos educacionais utilizados por professores e alunos desde o século XIX. Por se tratar de um instrumento pedagógico ou de um depósito de conteúdos, ele ocupa lugar de destaque na intermediação entre o saber científico, multifacetado, produzido nas universidades, e o saber escolar, didático, recortado, fruto de uma transposição, que é apresentado e desenvolvido em sala de aula.

Relacionado a isso, o constante uso das aulas expositivas, nas quais o docente explana e aborda um determinado assunto ou temática configurou-se como metodologia principal, sendo que apesar das constantes provocações e questionamentos feitos pelos professores junto aos alunos das referidas turmas, procurando com isso, estimular uma maior participação dos mesmos, tal situação pouco se efetivou, pois, o monólogo configurou o viés discursivo predominante.

Em algumas aulas analisadas, verificou-se a utilização de um recurso didático em tese inovador: o datashow, usado para a apresentação de imagens e pequenos textos explicativos referentes ao assunto em questão. A princípio este instrumento pedagógico foi bem aceito pelos discentes, o que, de certo modo, acentuou a atenção dos mesmos para a temática abordada, apesar de priorizar a apresentação textual e imagética, com pouco tempo ou espaço para a problematização ou discussão do tema em destaque.

Apesar da perceptível intenção dos docentes observados em implantar e desenvolver uma aula mais dialógica, participativa, menos formal e presa à produção e análise textual, verificaram-se certas relutâncias e oposições dos educandos a essas propostas. Sendo que a vontade, interesse e intenção dos docentes em aplicar, ou pelo menos, vislumbrar certas transformações teórico-metodológicas não necessariamente viabilizariam o enquadramento e implantação de uma nova realidade pedagógica, estando isto sujeito à aceitação ou não por parte daqueles que se viriam direta ou indiretamente por elas atingidos.

Segundo Molina e Freitas (2011) este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da relação entre educação com a cultura e com

os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

Um dos professores entrevistados, o qual chamaremos de Carlos, destacou que a intenção de se implantar novas metodologias tende a esbarrar em “aspectos tradicionalistas” que ainda assolam o imaginário e as pretensões dos educandos e de membros da comunidade local (geralmente, seus responsáveis) sobre as características de uma educação escolar adequada, eficiente e de qualidade. Da mesma forma, na concepção de alguns educandos, como na de um aluno do 6º ano, a quem chamaremos de Felipe, a efetivação de uma educação escolar baseada em novas propostas metodológicas pareceu-nos pouco requerida, pois no entendimento dele: “ensino bom é aquele que tem bastante assunto, conteúdo, matéria. É aquele que a gente escreve bem. Não fica sem fazer nada”.

Concepções como essas efetivam uma estrutura interpretativa mental em que a quantidade de conteúdo ainda tende a prevalecer sobre a sua qualidade, a aprovação a qualquer custo assume um foco primordial sobrepujando a importância da existência de uma efetiva aprendizagem. Nessa situação, infelizmente, as relações de parentesco e as influências patriarcais tendem, de forma sutil e moderada, pressionar a estrutura organizacional e funcional escolar existente com o intuito da obtenção de resultados favoráveis aos seus pares.

Da mesma forma, averiguou-se certa disponibilidade, maior interesse e preferência por parte de alguns alunos em relação a algumas práticas e metodologias que, costumeiramente, são definidas como tradicionais, como: copiar o texto relativo ao tema da aula, colocado pelo professor no quadro (momento marcado por grande silêncio e concentração) e responder por escrito perguntas objetivas referentes ao assunto e inclusas em um questionário denominado Exercício ou Atividade. Alguns alunos inclusive cobraram a efetivação desse instrumento junto aos professores nos momentos finais das aulas, argumentando ser um instrumento que ajuda em um melhor entendimento do assunto ministrado.

Tais situações podem e nos devem fazer refletir sobre a concepção de Molina e Freitas (2011, p. 27) em que o pertencimento a uma organização social e o cultivo de atitudes lá aprendidas ao serem reproduzidas na escola tradicional produzem questionamentos, o que exige dos docentes uma ressignificação de suas concepções e de suas práticas de ensino. E nisso, enfrentar as condições e contradições sociais nas quais os educandos do campo vivenciam seus processos de escolarização implica profundos desafios aos educadores e às políticas e estratégias de sua formação.

A aplicação de atividades que estimulem ou incentivem o debate reflexivo ou a emergência de reflexões que procurem entrelaçar ou aproximar as proposições temáticas dos conteúdos utilizados nas aulas, procurando averiguar os sentidos, significados e utilidades que esses assuntos repassados assumiram junto aos discentes, pouquíssimas vezes foi por nós observada. Assim como, a importância, objetividade, intencionalidades dos assuntos ministrados nas aulas nos pareceram efetivados e justificados pela noção de hábito e tradição da utilização dos mesmos, os imbuindo certa obrigatoriedade em serem ministrados.

Nessa concepção, a presença de certos conteúdos na grade curricular disciplinar tornou-se o elemento justificador para sua efetiva utilização e não por possuir uma finalidade pedagógica intrínseca e específica a sua dimensão. Assim, a noção da importância que os conteúdos e temáticas possuem em si, como elementos de formação educacional, pareceu inexistente na realidade observada, não se refletindo sobre sua presença numa estrutura disciplinar escolar.

O repasse dos conteúdos, a adequada captação desses conhecimentos pelos educandos, sua capacidade de reprodução (ou repetição) fidedigna do que lhes foi repassado, além da cobrança pela adoção de um padrão comportamental por parte dos discentes, foram aspectos frequentemente adotados nas aulas observadas. Isso nos perpassou a noção dessas intenções serem tônicas prevaletentes na configuração de uma estrutura educacional almejada pelos docentes na consolidação do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem tido como adequado.

Mediante a existência desse quadro, buscamos entrevistar os docentes da disciplina História desta instituição de ensino, procurando conhecer seus posicionamentos referentes a configuração dessa realidade. Visamos, com isso, entender quais aspectos são considerados determinantes para a definição e consolidação de algumas práticas e para a pouca disposição de utilização, ou até mesmo, exclusão sumária de outras.

A possível existência de uma estrutura há anos formatada, com delimitações as ações dos indivíduos nelas inseridos, com deveres a serem assumidos, e respostas a serem dadas, foram aspectos relatados por todos os professores entrevistados. Esse foi um elemento definidor de um curso característico a ser assumido no ambiente escolar, configurando um caráter até certo ponto ritualístico de desenvolvimento das atuações funcionais e que implicariam na estruturação e efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, a forte relação e dedicação de muitos alunos da Escola Retiro Grande em práticas econômicas tradicionais localizadas na comunidade de Retiro Grande e comunidades vizinhas tem forte impacto, em determinados períodos do ano, sobre o funcionamento desta unidade de ensino. Podemos verificar tal situação, mediante relatos de alguns alunos, funcionários do setor administrativo escolar e de membros do corpo docente, como o Prof. Roberto, que nos declarou: “em períodos da safra do açaí, da pesca nos lagos quando eles estão cheios, têm alunos que somem da escola, mesmo”.

O distanciamento de alguns discentes das atividades escolares devido ao trabalho agrícola, à criação e abate do gado, à produção do queijo do Marajó, à atividade pesqueira em alguns lagos, rios e na Baía do Marajó e a dedicação as atividades ligadas a safra do açaí, não é raro. Isso tende a estabelecer sensíveis alterações nos horários de funcionamento da escola, além de definir ritmos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Ao se definir consonâncias e a requerer adaptações que possibilitem o desenvolvimento de uma relação escola-comunidade satisfatória, sem prejuízos para ambas as partes, a escola Retiro Grande assume, em certos momentos, dimensões de funcionalidade específicas. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 26), tais situações se efetivam pelo fato de que, em uma escola do campo, seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos.

Nisso, enquadram-se as proposições apresentadas por alguns membros desse ambiente escolar, que entendem a necessidade e possibilidade de se pensar a estrutura organizacional e funcional de uma unidade escolar com especificidades que possibilitem um melhor atendimento de seu público alvo. Isso efetivaria a edificação de uma unidade de ensino flexível as carências emergentes em um universo amplo, complexo e permeado por heterogeneidades,

Atrelando-se a isso, foi relatado pelo Prof. Carlos, a existência de cobranças externas oriundas da comunidade local e escolar, configurando-se como elemento contribuinte e influenciador nas consonâncias assumidas e existente no funcionamento de uma disciplina escolar, que deve possibilitar respostas imediatas e diretas aos indivíduos direta ou indiretamente assistidos por ela. Respostas estas, que dificilmente podem se distanciar dos efeitos de uma aprovação no final do ano letivo e da efetiva progressão dos discentes a uma posterior seriação escolar.

Apesar de formulações como as de Cabrini (1987) que afirmam que os alunos dessa seriação ainda se encontram menos contaminados pela violência do nosso sistema escolar

que, na maioria das vezes, acaba por domesticá-los, verificamos que os alunos das turmas de 6º ano observadas tendem a assumir posturas seletivas quanto aquilo que se dispõem e pretendem estudar e aprender. Assim, entendemos que essas séries observadas, também se configuram como territórios de consolidação de formulações, fundamentos e metodologias educacionais já consagradas ou entendidas como cristalizadas e fundamentais ao adequado processo de ensino e aprendizagem no meio escolar.

Na Escola Retiro Grande, as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, já pudemos verificar que há anos configuram-se como cantões que apresentam uma considerável quantidade de situações-problema e que tendem a serem rotuladas, pelo corpo docente local, como classes de difícil efetivação de uma aprendizagem entendida como adequada. Pois elas, tendem a apresentar elevados índices de reprovação e evasão nesta unidade escolar, como nos demonstram os gráficos a seguir:

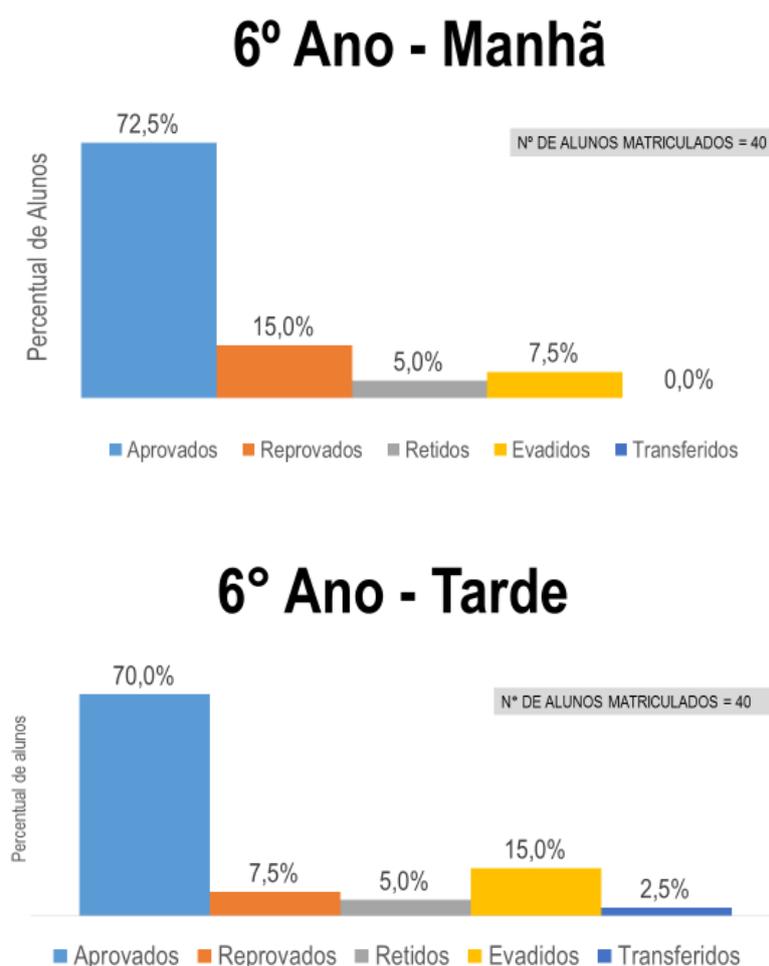


Figura 20: Dados estatísticos das turmas do 6º ano (manhã e tarde) – ano letivo de 2016. Fonte: Secretaria da E.E.E.F.M. Retiro Grande.

Mediante essa situação, várias reuniões, discussões e alterações no planejamento escolar e disciplinar, foram efetivados na intenção de se mudar esse quadro. Alguns elementos complicadores já aqui citados (dificuldades de leitura e escrita, de adaptação ao funcionamento do Ensino Fundamental Maior, grandes dificuldades apresentadas pelos discentes sendo oriundas de problemáticas existentes no Ensino Fundamental Menor, etc.) foram indicados como determinantes para a configuração de tal realidade.

Além disso, outros fatores foram levantados e que serão por nós, futuramente, discutidos, como: dificuldades com disciplinas escolares específicas, com temáticas abordadas nessas disciplinas, incongruências entre formulações teóricas e conceitos ministrados e a capacidade cognitiva e intelectual dos indivíduos dispostos (os sujeitos) a aprendê-los (os discentes dessas seriações).

#### **1.4 – As turmas de 6º ano e o Evolucionismo nas aulas de História: entre aceitações e oposições, entendimentos e incompreensões, dificuldades e possibilidades.**

Durante o ano letivo, a disciplina História se propõe a dar destaque e abordar diversas temáticas a serem ministradas aos alunos das turmas condizentes aos níveis de ensino existentes e ofertados nas unidades de ensino da Educação Básica de nosso país. No que tange as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental é frequente a utilização de temática atreladas a divisão tradicional quadripartite da história da humanidade que tende a alocar os acontecimentos definidos como mais marcantes em 4 períodos específicos, compartimentados e delimitados por fatos, datas e concepções historiográficas passadas e tradicionais.

Essa proposição surgida na Europa durante o século XIX, fortemente influenciada pelas concepções científicas e historicistas oriundas do iluminismo francês, tende a dividir a história humana, em uma noção eurocêntrica com forte viés ocidental, em 4 idades: a Antiga, a Média, a Moderna e a Contemporânea. Divisão esta que estabelece e delimita a existência de 2 períodos maiores, a Pré-história e a História, tendo a marco fundamental para a existência dessas duas periodizações a invenção da escrita, ocorrida na Mesopotâmia por volta de 4 mil anos a.C.

Apesar das fortes críticas feitas a essa divisão compartimentada da história, que está dividida segundo critérios que privilegiam épocas cronológicas separadas por marcos/fatos da política institucional, numa sequência cronológica causal, a mesma continua sendo, frequentemente, utilizada na educação básica e no meio escolar. Sendo essa abordagem do tempo histórico, segundo Lucini (2000, p. 74) de “inspiração positivista, europocêntrica, linear e que apresenta uma lógica evolucionista e progressista”, sua existência e utilização na atualidade, no meio disciplinar escolar, exemplifica a força de sua utilidade prática, sentido, instrumentalização e consolidação.

Esta divisão é oriunda um outro período histórico, de um outro contexto político-social, atrelada a outras dimensões de educação e cientificidade, sendo que esta proposição de se visualizar e entender a história da humanidade ainda persiste e assume considerável força nas instituições de ensino da Educação Básica no Brasil. Assim sendo, é necessário, para entender as nuances e fatores determinantes para a consolidação e as permanências desses pressupostos teórico-metodológicos, conhecer os posicionamentos dos docentes da disciplina História no meio escolar.

Essa necessidade é efetivada pelo fato de que, segundo Fonseca (2006) os professores dos Ensinos Fundamental e Médio, por mais que conheçam sua matéria e que dominem os métodos de ensino, ainda refletem muito pouco sobre a natureza do conhecimento que têm em mãos. Além de desconhecerem como ele vem se constituindo, com que objetivos tem sido ensinado, a que interesses tem servido e que funções sociais podem agregar.

É dentro desse contexto educacional que envolve a disciplina História e que a atrela a tendências de orientação curricular, que emergem a temática A Origem do Homem, ligada ao período denominado de Pré-história. Foco temático este que, geralmente, é abordado na 1ª ou 2ª unidades de ensino (condizentes aos 1º ou 2º bimestres letivos) proposto pelos parâmetros orientadores de formatação de uma grade curricular.

Nesse momento de definição de tendências pedagógicas a serem assumidas, princípios e práticas metodológicas a serem utilizadas e fundamentação teórica a ser adotada é que emerge a possibilidade de utilização do Evolucionismo (Teoria da Evolução) como proposição teórico-científica disposta a descrever, problematizar e refletir sobre as origens, o surgimento e o desenvolvimento da espécie humana no planeta Terra. Estruturação teórica esta, sujeita a incompreensões ou embates diretos com concepções tradicionais, predominantes e mais compreensíveis, a respeito daquilo que a mesma pretende abordar e problematizar.

As formulações e proposições teóricas emergentes com a utilização das formulações evolucionistas referentes a origem da espécie humana tendem a adentrar ao ambiente de sala de aula produzindo diferentes reações nos inclusos nesse espaço educacional. Situações essas, no foco de nosso interesse de pesquisa, podem demonstrar aspectos importantes em relação as particularidades que permeiam o ensino desse tema numa específica seriação, inclusa em um particular universo educacional.

Há uma variação do interesse inicial por se ter acesso a uma temática nunca vista e estudada anteriormente, ao desinteresse total por se estudar algo complexo, desconexo com a realidade local, perpassando também pela forte oposição declarada por se ter que estudar algo que se distancia dos princípios e valores defendidos por discentes oriundos e residentes em uma comunidade tradicional com fortes laços religiosos. Isso tende a configurar e prevalecer no estabelecimento dos primeiros contatos dos educandos com essa temática abordada nas aulas de história.

Nisso se encontra um dos desafios enfrentados pelo magistério desta temática: a possibilidade de assumir e enquadrar-se dentro de uma dimensão valorativa para aqueles que se dispõe a abordá-la e entendê-la, e, posteriormente, assumir posicionamentos em relação a aquilo que se processou.

Isso pode efetivar-se pois, segundo Cortella (2001, p. 46) os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que informa (dê forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir dos conceitos que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também os nossos conceitos prévios, nossos *preconceitos* (pré/conceitos).

No desenvolvimento das atividades relativas ao magistério do Evolucionismo nas aulas de História referentes a origem do Homem, observamos a utilização por todos os docentes (Carlos, Ana e Roberto) de textos oriundos de livros didáticos. Há neles uma fundamentação simplificada, reduzida e de leitura bem acessível que configura o formato daquilo a ser abordado, ensinado e, conseqüentemente, aprendido.

Na intenção de analisarmos a base teórica e estruturação textual que fundamenta o conteúdo relativo as abordagens sobre a origem da espécie humana através do uso das proposições evolucionistas nas aulas de História do 6º ano da Escola Retiro Grande, tivemos

contato com a obra didática *História – Projeto Araribá* da Editora Moderna, tendo como responsável pela edição a Professora Maria Raquel Apolinário. Nossa abordagem e enfoque analítico sobre essa obra didática será efetivada futuramente nesta dissertação, porém antecipadamente destacaremos alguns aspectos que exemplificam a simplificação textual prevalente neste instrumento didático.

Nesta obra didática as abordagens referentes a origem da espécie humana tendo como prisma teórico fundamental o Evolucionismo se encontram em uma sessão intitulada *A evolução do ser humano*. A mesma se concentra em uma página e meia, sendo o enfoque existente distribuído em 5 tópicos temáticos: *o criacionismo* (abordagem inicial); *O evolucionismo*; *a seleção natural*; *os hominídeos* e, *os primeiros humanos*.

Esses pequenos textos que se dispõem a apresentar a origem da espécie humana através de enfoques evolucionistas (apesar de iniciar essa proposta através da utilização de uma pequena abordagem criacionista) possuem em média uma dimensão textual que varia entre 10 e 15 linhas. Os mesmos encontram-se distribuídos em uma dimensão de página, que além de reduzida, divide espaço com imagens e quadros indicativos de outros livros didáticos e de glossário, explicando o significado de algumas palavras incluídas nos textos existentes.

Mediante isso, a consonância de simplificação inclusa em uma obra didática deve ser pensada e medida tendo como parâmetros seus objetivos almejados em relação ao público atendido, procurando analisar os resultados obtidos perante as condições pretendidas e as alcançadas. Isso poderá permitir certa visualização e compreensão do desenvolvimento cognitivo de um indivíduo em processo de formação escolar, ajudando a estabelecer ritmos adequados de ensino que se equilibrem, satisfatoriamente, com uma aprendizagem demonstrada e/ou entendida como possível.

Dessa forma, podemos aproximar as noções de formatação e intencionalidade destinadas ao meio educacional, tendo como parâmetro a produção textual presente nas obras didáticas, frequentemente utilizadas na sala de aula. Para isso, devemos refletir sobre a proposição de Ricoeur *apud* Lucini (2000, p. 82) ao afirmar que um texto só passa a ser um texto ao encontrar o seu leitor, logo a leitura do livro didático de História pelos alunos constitui o destino do texto. Porém, o que ocorre ao texto e ao leitor é o resultado do encontro ou não do mundo de um com o mundo de outro, ou seja, um texto a ser lido, pode não fazer sentido para o mundo do leitor ou possibilitar uma reinterpretação dele por aquele que lê.

Assim como o uso constante das obras didáticas, o uso do quadro magnético frequentemente efetivou-se, sempre se utilizando de pequenas formulações de preceitos relativos ao tema, apontamentos, estruturas esquemáticas, ou simplesmente, textos narrativos sobre as origens, a natureza, e as proposições defendidas pelo Evolucionismo. Essas práticas configuraram-se como instrumentos que procuram possibilitar uma adequada apresentação e compreensão daquilo em que consistem as formulações evolucionistas sobre a origem do homem e quais os objetivos almejados pela utilização dessa temática e suas proposições.

Em entrevistas que realizamos com todos os professores dessa unidade de ensino, que possuem formação em História ou lecionam esse componente curricular, averiguamos que todos assumem e consideram de suma importância a existência de uma abordagem de cunho científico (o Evolucionismo sobre a origem da espécie humana) em uma disciplina escolar. Pois a mesma deve possibilitar uma visão ampla, diversificada, plural e apartada de pressões e tendências externas ao meio escolar, mesmo que isso se efetive em uma unidade escolar marcada e assolada por fortes tendências tradicionalistas onde a religiosidade configura aspectos importantes das relações interpessoais e institucionais não apenas em momentos específicos, mas nas relações diárias que permeiam o cotidiano.

Assim sendo, entendemos que a disciplina História através do magistério de uma temática importante (a origem da espécie humana) ao utilizar uma das formulações teórico-científicas mais polêmicas, combatidas, debatidas e estudadas ao longo do tempo (o Evolucionismo) poderá possibilitar a classe estudantil local adentar ou pelo menos conhecer, superficialmente, as nuances formativas e definidoras do conhecimento de cunho científico. Em relação a isso, todos os professores entrevistados declararam apoio a concepção de que a disciplina escolar História deva assumir como um de seus papéis a função de possibilitar a visualização por parte dos discentes de formulações condizentes aos fundamentos e preceitos estabelecidos e assumidos pela ciência.

Nessas afirmações, encontram eco as formulações de Fonseca (1993) que ao discutir as origens, os destinos e as finalidades do conhecimento científico, levantam questionamentos referentes ao redimensionar o papel da Escola Fundamental e das Universidades na perspectiva de romper com a hierarquização do trabalho acadêmico, isso significando discutir um dos pontos mais difíceis de ser enfrentado: a importância de se identificar o lugar social da ciência. Importância essa, justificada pelos docentes no fato de que em muitos casos, o conhecimento de formulações científicas apresentadas no meio disciplinar escolar configura-se como o único

momento na vida de certos indivíduos que dificilmente terão oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em estudos futuros, em outros níveis e instituições educacionais.

Deve-se isso, ao fato de que boa parte dos indivíduos residem na comunidade de Retiro Grande ou em comunidades vizinhas e que cursam os Ensinos Fundamental e Médio na referida escola, encerram sua vida de estudos escolares ou em outras instituições educacionais após a conclusão de suas participações nesses níveis de ensino. Além disso, tal situação se enquadra em uma problemática maior, onde o resultado da ação científica não atinge o conjunto da humanidade da mesma forma, nem com a mesma intensidade e condições de usufruto; prevalecendo uma distribuição desigual e discriminatória das benesses dessa produção coletiva da humanidade (CORTELLA, 2001).

No que tange a atuação profissional dos docentes em relação ao magistério da temática em questão, dos três professores da disciplina História que fazem parte do corpo docente da unidade de ensino pesquisada, dois (Carlos e Ana) assumem total capacidade e habilidade para ministrar aulas com o tema Evolucionismo de forma satisfatória e contornar de maneira aprazível as possíveis situações-problema emergentes. Porém um dos profissionais (Roberto) levantou questionamentos referentes a existência de uma efetiva e adequada formação por parte dos mesmos em trabalhar adequadamente com a referida temática e vislumbrar posicionamentos satisfatórios quanto as oposições, insatisfações ou interesses efetivos de se aprofundar os estudos nesse tema.

Tal questão foi levantada e abordada por esse docente da instituição educacional por seu entendimento de que o uso do Evolucionismo na intenção de se explicar a origem da espécie humana na Terra ser uma proposição complexa, não ser aprofundada nas aulas dos cursos de graduação em História nas universidades, não ser um assunto frequente e recorrentemente abordado na estrutura curricular da ciência História. Além disso, destacou ser um tema envolto por pré-noções, distorções e preconceitos que podem amplificar as problemáticas que tendem a assolar as abordagens de uma temática específica perante um público heterogêneo e no início de sua vida escolar.

No que se refere a capacidade cognitiva dos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental que na escola em questão possuem uma idade cronológica que se enquadra em os 10 e 13 anos, houve divergências entre os professores sobre a configuração de uma seriação adequada para a efetivação do ensino do Evolucionismo. Para dois docentes (Ana e Roberto), os alunos nessa faixa etária ainda se encontrariam, intelectualmente, em processo de desenvolvimento das

habilidades cognitivas, sem as ideais condições de processarem uma pesada carga de fundamentações teóricas, estruturas conceituais, terminologias novas referentes às noções de Evolucionismo e Evolução Biológica e suas nuances teórico-científicas.

Porém, para um dos profissionais (Carlos), o magistério dessa temática aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental abarca o momento e as possibilidades ideais pelo fato de, segundo o mesmo, serem alunos de uma seriação escolar que estudam um determinado tema por estudar (sem inferir muitos questionamentos) vislumbrando essencial a obtenção de notas ou conceitos, para a aprovação final. Tal situação possibilitaria, segundo esse docente, a resolução de questionamentos e problemáticas de uma maneira mais rápida e efetiva, o que não se efetivaria em uma seriação mais avançada com alunos com maiores idades. Segundo o professor, nessa seriação os gostos, satisfações e oposições se manifestam com maior fluência e os educandos têm concepções mais consolidadas e a expressão de suas escolhas pessoais tende a ganhar mais força e notoriedade.

Ao questionarmos o professor de CFB (Ciências físicas e biológicas), das turmas do ensino fundamental, e de Biologia, das turmas de ensino médio, da Escola Retiro Grande, a quem chamaremos de Fernando, sobre as possíveis dificuldades e particularidades pertinentes ao ensino da origem da espécie humana através do Evolucionismo, obtivemos a seguinte declaração:

Ensinar Evolução é algo fascinante. Muito interessante e desafiador. É um tema que desperta o interesse de muitos alunos. Claro que existem desconforto, desinteresse e dificuldades em relação a essa temática, também. Ainda mais em uma comunidade com pessoas bastante religiosa como Retiro Grande. Observo a existência de dificuldades de entendimento de conceitos e fundamentos teóricos em diferentes séries, sejam elas do ensino fundamental ou médio. Alguns princípios fundamentais da Biologia parecem difíceis de serem compreendidos como os relativos a Citologia, Especiação, e logicamente, a Evolução está inserida nisso. As deficiências de leitura e escrita contribuem muito pra que ocorra isso com certa frequência.

Ao levantarmos esses questionamentos junto a classe estudantil, observamos que mesmo os alunos mais novos, com baixa faixa etária demonstram escolhas, vontades, simpatias, aceitações e rejeições quanto a temas, teorizações, metodologias e a aplicação de atividades educacionais no meio escolar. Seus posicionamentos, obtidos em entrevistas, geralmente, não são manifestados em sala de aula por diversos motivos: como timidez, vergonha, dificuldade de expressão ou desconhecimento de como se manifestar.

Observou-se também, a eminente e efetiva existência de fortes dificuldades por parte do corpo discente em entender, assimilar, associar, produzir e atribuir significação as formulações

teóricas apresentadas nas aulas. De se fugir da simples obrigatoriedade de ensino e estudo desse assunto pelo prazer de lidar e trabalhar com as noções de um conhecimento compreensível, que lhe seja útil e faça sentido.

Sobre isso, Schmidt (1998, p. 60) destaca ser fundamental que na prática da sala de aula, a problemática a cerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem.

No que se refere ao ensino e a aprendizagem do Evolucionismo durante as aulas de História observadas nas turmas de 6º ano da Escola Retiro, foi notória a dificuldade expressa pelos alunos em entender as consonâncias e significações existentes em terminologias, conceitos e formulações teóricas como: Evolução, Evolucionismo, Seleção Natural, Hominídeos, entre outros fundamentos que se dispõe a fazer parte das discussões emergentes nas aulas de História abordando a origem da espécie humana através da Teoria da Evolução.

Em referência a isso, resta-se saber quais consonâncias conceituais e formulações terminológicas se deve assumir e utilizar no ambiente de sala de aula? As específicas ao universo em questão, passíveis de profundas adaptações e distorções? Ou as consagradas e condizentes a suas origens fundamentais, sujeitas a incompreensões?

Como reflexão a estas questões, Veyne *apud* Knauss (2007, p. 43) sugere que os conceitos que devem resultar das atividades programadas são conceitos historicizados e não absolutizados [...] O terreno dum combate entre uma verdade sempre mutável e conceitos sempre anaerônicos; conceitos e categorias devem sempre ser remodelados sem cessar, não ter nenhuma forma previamente fixada, modelar sobre a realidade de seu objeto em cada civilização.

Em relação a isso, foi relatado por um dos docentes a importância do que chamou de “adaptação ou adequação” de um conteúdo a uma seriação específica, formulação que genericamente se aproxima dos pressupostos referidos e defendidos pelas concepções de transposição didática, que pressupõem a reformulação de fundamentos teóricos e atividades práticas de uma determinada área ou ciência oriunda de um determinado espaço de produção intelectual, possibilitando a adequação dos mesmos a um novo espaço e universo, vislumbrando a adoção de consonâncias cabíveis e objetivando resultados específicos.

Mediante essa questão levantada, torna-se pertinente refletir e se problematizar sobre os vieses possíveis de serem assumidos pela adoção e utilização do processo de “transposição didática” em aulas da disciplina História no Ensino Fundamental. Pois a intencionalidade de tornar mais acessível e compreensível proposições como as feitas pelo Evolucionismo sobre a origem e o desenvolvimento da espécie humana, podem correr o risco de se encontrarem assoladas por generalizações, distorções e reduções, onde o objeto de estudo pode ser desfigurado pela necessidade de uma compreensão a qualquer custo.

Em relação a isso, concordamos que existem desafios que implicam ainda rever e aprofundar o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. Pois, as críticas ao conceito de transposição didática, proposta e difundida pela obra de Chevallard, reiteram as especificidades do conhecimento escolar (CHERVEL; FORQUIN; MONIOT *apud* BITTENCOURT, 1998, p. 25)

Nisso cabe se discutir também, quanto à eficácia de metodologias utilizadas as condições e habilidades dos indivíduos a quem elas se destinam. No caso de nossa pesquisa, como nos relatou um professor entrevistado, torna-se necessário, apesar da não definição ainda de instrumentos efetivamente possíveis, identificar ou pelos menos tentar perceber, os níveis de abstração existentes em um indivíduo com particularidades e vontades pessoais. Além do mesmo estar incluso em uma baixa faixa etária, em processo de formação intelectual, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, incluso em uma estrutura social complexa e, por vezes, problemática.

Como abordar satisfatoriamente uma temática tão importante como complexa, onde os instrumentos e metodologias a serem utilizados devem caminhar com o nível de aprendizagem possível ou existente? Onde o universo de compreensão dos indivíduos em foco ainda se vê assolado por generalizações e percepções parciais frequentes? Onde as noções temporais de passado ainda se atrelam muito a expressão *Antigamente*, onde a concepção de Evolução tende a atrelar-se a ideia de Progresso e onde o termo Homem tem dificuldades de se dissociar de um viés masculino?

Nessas questões levantadas, direcionaremos as próximas discussões a serem efetivadas, para a existência de variáveis endógenas, como a dificuldades de leitura e escrita, entre outras, podem contribuir para o surgimento e desenvolvimento de um problema mais sério ainda: a dificuldade de desenvolvimento de habilidades interpretativas, resultando na deficiência em se

estabelecer posicionamentos pertinentes, estabelecer interlocuções e dar sentido ao que se faz e àquilo que se pretende aprender.

### **1.5 – O ensino e a aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História das turmas de 6º ano e as variáveis exógenas: a presença e as influências de elementos externos ao ambiente escolar.**

Na complexidade que assola e configura as situações referentes ao ensino e a aprendizagem do Evolucionismo em turmas do Ensino Fundamental, desenvolvemos em anos anteriores, pesquisa semelhante no município de Salvaterra-PA (localizado nas proximidades da comunidade rural atualmente pesquisada). Os resultados desse trabalho apontaram que as concepções tradicionalistas, familiares e religiosas pouco se converteram como fatores efetivamente determinantes para a configuração daquela realidade estudada.

Nesse trabalho de conclusão do curso de graduação em História, pela Universidade Federal do Pará, sendo elaborado e tendo como delimitação de estudo o biênio 2008/2009, os elementos de fundamentação religiosa ou direcionamento tradicional familiar demonstraram pouco impacto ou influência sobre as causas definidoras da realidade observada. Nessa pesquisa, anteriormente desenvolvida, aspectos relativos ao desinteresse discente pelo tema em estudo, as eminentes dificuldades de leitura e escrita, assim como a pouca afinidade dos alunos com as disposições teórico-conceituais condizentes a temática, configuraram-se como elementos fundamentais de edificação e configuração das problemáticas existentes e estudadas.

Em contrapartida, na localidade atualmente pesquisada os aspectos tradicionais, familiares e oriundos da religiosidade manifesta por membros da comunidade local e escolar, assume uma conotação definidora de um *modus vivendi* em que as crenças, valores, princípios e visões de mundo não se encontram apartadas da intrínseca ligação existente entre comunidade-escola-igrejas. Nela a formação escolar é entendida e pretendida com a finalidade de preparar um cidadão capacitado para assumir seus compromissos profissionais e pessoais e realizar plenamente suas funções com a sociedade que se encontra inserido e com a comunidade religiosa na qual faz parte.

A importância e a presença da religiosidade na comunidade local e na estrutura escolar mostraram-se intensos em todo o processo de pesquisa realizado até aqui. Os membros do corpo administrativo da unidade escolar em estudo, a maioria dos professores da disciplina História pesquisados e a maior parte dos alunos observados e entrevistados declararam abertamente a influência de fundamentos, valores e princípios religiosos nas suas formações, atuações e posicionamentos assumidos no ambiente escolar.

Nisso se enquadram as afirmações expressas por dois professores da disciplina História da Escola Retiro, por nós entrevistados, que direta ou indiretamente, declararam: Prof. Roberto: “a minha religiosidade me ajudou a desenvolver um melhor comportamento meu com as outras pessoas”, ou “me tornou uma pessoa mais humana, disposta a ajudar os outros”, e Prof. Ana: “me tornou mais atenta e sensível às situações difíceis que vivenciamos nesta escola” foram afirmações pronunciadas por esses personagens participantes e analisados nesse meio educacional.

Um fato relevante a ser considerado sobre os professores da disciplina História da Escola Retiro Grande, dimensão em que nos enquadrados, é que, assim como nós, não são oriundos ou residentes na comunidade de Retiro Grande. Dentre eles emergiram afirmações e visualizamos situações que demonstraram que suas religiosidades exercem diferentes proporções e influências quanto as suas atuações em sala de aula e em relação as temáticas que se dispõem a trabalhar.

A docente Ana, professora recém-formada por uma instituição particular de ensino superior, se diz católica atuante e membro de um movimento católico denominado Caminho Neo-catecumenal, que procura atrelar as práticas da catequese e do batismo católicos aos princípios e valores existentes nos primórdios do cristianismo. Ela destacou a importância da existência de certa religiosidade como elemento formador, orientador e atribuidor de responsabilidades tanto para si quanto para seus discentes.

Apesar disso, destacou também a necessidade de que se prevaleça a pluralidade, diversidade e os respeitos as concepções religiosas existentes e manifestas dentro do ambiente escolar. Pois ela entende que os particularismos devam ser moderados pelo profissionalismo necessário para a efetivação de uma adequada educação escolar.

Destacou também a importância da existência de um processo educacional que atenda necessidades, mas que também se balize em obrigatoriedades, devendo haver, por parte do professor, amplas habilidades quanto a sua ação pedagógica. Tal colocação entra em

consonância com as proposições de Baldin (1989, p. 124) que destaca e propõe que aspectos como os psicológicos, os pedagógicos, os filosóficos, os teórico-metodológicos e as noções do conhecimento da Ciência devam ser considerados como fatores importantes na formação do professor de História.

Porém, a docente entrevistada destacou que a prática de tolerância em relação a concepções religiosas diferentes das prevalentes entre uma maioria predominante em um ambiente escolar, nem sempre se processa a contento. Ela percebeu ao longo de sua curta carreira, manifestações de descontentamento em relação à certas abordagens e referências feitas às religiões de matriz africana, práticas religiosas ameríndias, práticas tradicionais religiosas locais (como a pajelança), além de enfoques ligados as teorizações de cunho científico, como o Evolucionismo.

A referida professora destacou a necessidade e a importância da disciplina escolar História apresentar ao universo estudantil diferentes concepções de conhecimento, como as formulações científicas, e diferentes formas de organização sociocultural, como as diferentes manifestações religiosas. Isso possibilitaria demonstrar aos discentes a amplitude e diversidade assumida pelas manifestações humanas e os diferentes caminhos percorridos para se edificar o conhecimento humano, evitando-se assim o sectarismo, o radicalismo a discriminação por desconhecimento.

Tal posicionamento se aproxima da concepção de Gasparello (2007) que destaca como fundamental na atuação do professor de História a compreensão de seu caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência. Porém sem se limitar unicamente a esse enfoque, ou seja, destacando que a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico.

Porém, a mesma destacou que a importância da existência e da busca por elementos de cientificidade nos estudos e nas atividades educacionais desenvolvidas no ambiente escolar, deve se efetivar de forma processual e moderada. Sendo função da escola apenas iniciar e estimular os educandos no contato e interesse pelos fundamentos e princípios da ciência, por entender que o papel de inserir e possibilitar um conhecimento científico mais acurado caberia apenas as instituições de ensino superior.

No que se refere ao ensino e a aprendizagem do Evolucionismo no ambiente escolar, a docente afirmou que os mesmos devem se processar de maneira superficial, parcial, de maneira mais informativa (havendo, fundamentalmente, a função de informar os educandos sobre a

existência dessa teorização científica) e sem aprofundamento teórico ou conceitual. Sendo que essa proposta metodológica, segunda ela, seria a melhor solução para se efetivar a utilização do Evolucionismo nas aulas de História sem desencadear maiores problemas.

Outro docente entrevistado, Prof. Roberto, e que se diz católico não praticante enfatiza que a sua religiosidade o estimula a ser uma profissional melhor, mais dedicado, mais consciente de seu papel e de sua responsabilidade social. O mesmo nos destacou que sua religiosidade em momento algum configurou-se como um empecilho no momento de definir uma temática de aula, estabelecer uma abordagem educacional ou trabalhar uma fundamentação teórico-conceitual.

Esse mesmo profissional relatou que considerada de sua importância a existência de discussões e abordagens de cunho científico no ambiente escolar pois, segundo ele: “a familiarização com novas ideias, diferentes formulações e realidades diversas deve processar-se inicialmente nas dependências escolares, local diverso, complexo e cheio de especificidades”.

Para esse professor, as formulações de cunho científico possibilitam novas visões e interpretações da realidade. E, nesse contexto a utilização do Evolucionismo nas aulas de História sobre a origem do Homem ajudariam aos alunos visualizar de uma forma diferente, as características e os percursos percorridos na definição da natureza humana.

Essa concepção, coincidentemente, aproximou-se das fundamentações do docente Carlos, que declarou a adoção de uma espiritualidade sem a definição de uma religião específica, aproximando-se de concepções de cunho deístas. Porém destacou a forte influência do catolicismo em sua estrutura de formação familiar, o que o faz entender que a atuação profissional jamais pode ser definida ou orientada por concepções particularistas, como as de cunho religioso.

Em relação a isso, todos os posicionamentos obtidos junto aos docentes entrevistados destacam a suma importância de se existir e se estimular cada vez mais a aproximação e a relação dos discentes com os fundamentos e as formulações de cunho científico, tanto na disciplina História como nas demais disciplinas componentes da estrutura escolar. Pois os mesmos entendem que as escolas localizadas em comunidades tradicionais tendem a possibilitar uma certa reflexão sobre os limites e as utilidades do senso comum predominante na estrutura social local.

Além disso, destacam a possibilidade da escola se tornar um ambiente incentivador de uma maior reflexão sobre a complexidade do universo, da natureza, da sociedade e das necessidades humanas, como elementos contemplativos, interpretativos e construtores do Conhecimento. Sendo que o Conhecimento é uma construção cultural (portanto social e histórica) e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comportamento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo Conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado (CORTELLA, 2001, p. 17).

Nisso se encaixaria a importância do estudo e da compreensão adequada das formulações evolucionistas, que em suas concepções, representam avanços do conhecimento humano e tentativas de se demonstrar a complexidade da natureza humana e os caminhos percorridos pelo Homem para se chegar ao momento atual. Papel esse a ser assumido e proporcionado também pela disciplina escolar História, pois, na concepção de Knauss (2007) a única tarefa válida da história é motivar o homem a se questionar. E se essa tarefa tem como condição interrogar as linguagens e discursos, devemos estar convencidos de que o único caminho possível é o da leitura, entendida como leitura de mundo.

Apesar de ser declarada pela maioria dos docentes entrevistados a existência de influências de fundamentos religiosos em suas atuações profissionais no ambiente escolar, só que de maneira velada ou moderada, observou-se no processo de pesquisa a forte influência de aspectos religiosos sobre o corpo discente escolar estudado (os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental). Em relação a isso, vestimentas, posicionamentos, afeições, rejeições e declarações explícitas caracterizaram e identificaram os aspectos familiares, tradicionais e religiosos assumidos e verificados junto aos mesmos.

Em entrevistas que realizamos com o corpo administrativo nos foi relatado por um de seus membros, a quem chamaremos de Erasmo, que: “na Escola Retiro Grande, no momento de se organizar uma atividade educacional ou mesmo festiva, não temos como competir com a Igreja Evangélica Pentecostal Assembleia de Deus”. Tal personagem veio também nos explicar que quando: “os alunos da escola que fazem parte desta congregação religiosa sempre dão preferência as atividades e festividades organizadas por ela (quando há coincidência de datas), ficando nossas atividades sempre em segundo plano, pra eles”.

Nisso identificamos que se encontra o peso e a eficiência não apenas de uma instituição religiosa sobre o ambiente escolar local, mais também a influência das famílias locais adeptas desse seguimento religioso. Assim, verificamos a tendência de se perpassar a seus filhos

concepções que os levem a preferir mais “aquilo que vem de Deus, do que aquilo que vem dos homens” (declaração pouco comum de ouvirmos nas dependências da unidade educacional estudada, mas ouvida por nós, com certa frequência, em conversas informais na comunidade local).

Outros exemplos que expressam a grande religiosidade existente e expressa no ambiente escolar por membros do corpo discente e suas implicações sobre o que se pretende trabalhar, puderam ser percebidos por nós em momentos de atuação em salas de aula de turmas dos Ensinos Fundamental e Médio, como:

- Em aulas sobre a Questão Palestina e os conflitos ocorridos entre árabes e judeus no Oriente Médio, alguns alunos se posicionaram favoráveis a causa israelense e suas ações militares, por defenderem que o território israelense está relacionado ao princípio bíblico da Terra Prometida (concedida por Deus em favor dos judeus).

- Em alusões e reflexões feitas sobre o Período Jurássico, foi afirmada por uma aluna a não comprovação de terem existido os dinossauros, por não haver relatos bíblicos alusivos a isso. Ao questionarmos a docente sobre a existência de registros fósseis, a mesma respondeu não ser comprovado que os ossos encontrados pertençam a esses grandes répteis.

- A cobrança feita a nós para que déssemos maior enfoque e certo destaque heroico a personalidade e as ações desenvolvidas pelo monge agostiniano alemão Martin Luther (Martinho Lutero) considerado o fundador da igreja cristã luterana e do Protestantismo, quanto a sua oposição às práticas desenvolvidas pelo clero católico durante o século XVI.

- Nas aulas sobre os últimos anos do Regime Militar no Brasil e o processo de redemocratização do país, aos abordamos sobre a impossibilidade de posse, devido a doenças e a posterior morte do Presidente da República eleito em 1985 pelo colégio eleitoral, Tancredo Neves, já nos deparamos por muitas vezes com a seguinte afirmação: “ele não tomou posse e morreu, por ter dito que nem Deus o impediria de se tornar Presidente”. Após essa afirmação, lançamos com certa frequência questionamentos perguntando o porquê de a Divindade não ter feito o mesmo com os Presidentes Militares anteriores. A resposta que frequentemente recebemos foi: “pelo fato de que mesmo os presidentes militares tendo sido autoritários e as vezes severos, eram talvez homens tementes a Deus”.

- Os questionamentos que recebemos ao participarmos de uma festa de aniversário na comunidade local, por termos “falado mal” da Igreja Católica Apostólica Romana nas aulas referentes a Reforma Protestante e a Contrarreforma, onde relatamos as práticas de

comercialização das indulgências, a venda de relíquias sagradas, a prática da simonia e a venda de cargos eclesiásticos nesse período.

Tais exemplos citados, demonstram que as inferências e influências de elementos externos ao ambiente escolar, como visões tradicionalistas, influências familiares e concepções religiosas, tendem a se apresentar como agentes presentes e de alguma forma participantes no meio educacional local. E, entendemos que tais situações podem imputar nuances particularistas no desenvolvimento e efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, tal realidade injeta dúvidas e questionamentos referentes não apenas as consonâncias assumidas na estruturação teórica mais na efetivação prático-metodológica que personificam o ensino escolar estudado. Sendo necessário então a existência de inflexões e reflexões referentes as maneiras como o mesmo é pensado, planejado e efetivado, buscando-se entender quais relações são possíveis de se estabelecerem com as concepções referentes a autonomia docente.

A respeito disso, Fonseca (2003, p. 131) destaca que tendo em vista a função social da escola fundamental, o currículo é um dos mecanismos de socialização do saber, sendo que os critérios de seleção, a organização dos currículos e a forma curricular estão diretamente relacionados com as condições históricas de sua produção: a realidade das escolas e da sociedade de uma forma geral. Assim, a autonomia de um professor não depende da existência ou não de um currículo, que entendemos necessário, mas da forma como esse currículo é compreendido no interior do processo educativo, das práticas que sustentam a ação curricular e os processos de ensino.

No que se refere as abordagens existentes e as atividades desenvolvidas nas aulas de História referentes a origem da espécie humana utilizando-se o Evolucionismo como vertente teórica nas turmas de 6º ano, vivenciamos e nos foram relatadas situações que vêm corroborar com a complexidade, as particularidades e com os cuidados necessários para se abordar esse referida temática nessa unidade de ensino. De expressões faciais de reprovação, pouca atenção depreendida por alguns discentes durante as aulas em questão, acanhadas declarações de desinteresse e discordâncias, até a saída de discentes da sala, configuram situações relatadas pelos professores da disciplina História da Escola Retiro Grande, denotando a pouca aceitação ou disponibilidade de se estudar essa temática por parte de muitos discentes.

As consonâncias peculiares assumidas por quem se dispõe a analisar tais situações também podem estar atreladas as dificuldades e a complexidade de se adequadamente visualizar

e entender situações que assumem formatações e sentidos diferentes para quem as pratica e as consolida pelas forças do cotidiano, ao que Bittencourt (1998, p. 27) chamou de identidade coletiva. E que supomos poder assumir configurações, associações ou reações de embate com concepções cristalizadas norteadoras das mentalidades daqueles que se dispõem a analisar uma dada realidade.

Mediante isso, e procurando dar um sentido mais interpretativo e menos taxativo na realidade em estudo, vislumbraremos levantar questões que associem as situações observadas e vivenciadas com formulações teóricas consistentes. Buscaremos desenvolver discussões e propor formulações que sejam condizentes com a complexidade que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História, na Educação Básica, sobretudo no que se diz referente ao uso do Evolucionismo nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Após a apresentação descritiva da temática, realidade e universo de pesquisa, realizada até aqui, nos dispomos a abordar e assumir um novo direcionamento nos futuros capítulos deste trabalho. Nos mesmos, buscaremos ampliar as discussões e os questionamentos emergentes sobre nosso objeto de estudo, assumindo maior detalhamento dos aspectos verificados, com isso, possibilitando novos vieses analítico-interpretativos de uma realidade complexa e que entendemos merecer ser discutida e analisada.

## CAPÍTULO II

### 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E O EVOLUCIONISMO.

A disciplina História desde sua estruturação e fundamentação como área de estudos e elemento de direcionamento investigativo da realidade social ao longo do tempo, sempre esteve sujeita às influências das nuances conjunturais pertinentes à dimensão histórico-social que se encontra inserida. Dessa maneira, torna-se necessário, para o seu adequado entendimento, perfazer um caminho explanatório, analítico e reflexivo sobre seu surgimento, desenvolvimento e direcionamentos assumidos.

Com o intuito de se apresentar, analisar e problematizar a dimensão, por nós observada, buscaremos estabelecer associações entre a realidade local com as conotações assumidas pela disciplina História nas turmas do 6º ano do ensino fundamental da Escola Retiro Grande. Teremos também a intenção problematizar e imbuir reflexões pertinentes as disposições teórico-conceituais assumidas pela disciplina História, dialogando com as noções de cientificidade dispostas a mesma, tendo como base de análise, para isso, a teoria da origem da espécie humana através do Evolucionismo.

Da mesma forma, buscaremos desenvolver abordagens e discussões que permitam estabelecer análises comparativas entre as dimensões nacionais, regionais e locais pertinentes ao meio educacional e à estrutura disciplinar assumida pela História, nos dias atuais e em momentos anteriores. Com esse intuito, tencionamos identificar relações e disparidades existentes entre diferentes épocas, locais e dimensões socioculturais que influenciaram na estruturação e no ensino da História como área do conhecimento e componente disciplinar escolar.

Assim sendo, entendemos ser necessário e de efetiva utilidade, realizarmos uma abordagem referente a história do ensino de História e as conotações assumidas pelo mesmo no Brasil, no Estado do Pará e na região marajoara em diferentes contextos histórico-sociais existentes. Além disso, também entendemos como válido estabelecer análises interpretativas quanto a tendências e nuances definidoras das fundamentações, orientações e direcionamentos presentes no ensino de História atual, onde discussões relacionando-o às demandas sociais e

carências de orientação, têm ganhado espaço nas reflexões sobre a construção do conhecimento historiográfico e sua existência na educação básica.

Por fim, com a intenção de se refletir sobre o caráter formal científico ou de eminente informalidade que podem existir, dialogar, influenciar ou prevalecer na fundamentação e efetivação da disciplina História, vislumbraremos focar as noções de cientificidade e historicidade disponíveis a sua estruturação como componente curricular escolar. Dessa forma, podendo nos possibilitar elementos de direcionamento e apoio à análise que desenvolvemos em nosso processo de pesquisa, que tem como foco as dimensões e contextos institucional, educacional, disciplinar e social, nos quais nosso estudo se atem e se fundamenta.

## **2.1 – História do ensino de História: Estado, Igreja, sociedade, tradicionalismo, cientificismo e localismo na formatação de uma estrutura disciplinar.**

No que se fundamentam as origens de uma determinada área do conhecimento? Quando e onde ela surge e em virtude de quais forças históricas e conjunturais? Como se processa sua elaboração, fundamentação, implantação, consolidação e aceitação em determinadas épocas e sociedades? Quais as naturezas e intencionalidades das circunstâncias, indivíduos, grupos sociais e instituições que as elaboram e impulsionam, possibilitando sua coexistência com outras áreas, delimitando seus fundamentos e vislumbrando sua perpetuação?

Tais questionamentos, geralmente, se fazem presentes nas tentativas de se entender o surgimento das disciplinas escolares e as consonâncias assumidas pelas mesmas em um universo heterogêneo, complexo e passível às mais variadas influências: o ambiente escolar. Local este cheio de conflitos, circuito de muitos agentes e alvo de muitas intencionalidades, a Escola, deve ser entendida em virtude de sua multidimensionalidade, impossibilidade de neutralidade e incapacidade de ser dissociada da realidade histórica e social em que se encontra inserida.

Os papéis formativos, institucionais e políticos intrínsecos a uma área do saber e sua existência em dadas épocas, locais, dimensões socioeconômicas e culturais, podem tornar possível uma visualização acurada e adequada dos embates, associações, aproximações e

distanciamento de formulações teórico-conceituais e ações pragmáticas que vigoram ou tendem a emergir em diferentes períodos de elaboração do conhecimento. No que tange à formação das disciplinas escolares, estudos sobre o assunto tendem a averiguar quais tendências e objetivos prefiguraram seu surgimento e as consolidam como instrumentos de ensino e veículos de apreensão de saberes almejados, mediante as diversas influências e instâncias que tendem a configurar o saber como conhecimento ou, simplesmente, como mera informação.

Ao discutir o surgimento e as dimensões assumidas pelas disciplinas escolares, Fonseca (2006) costuma destacar que as mesmas podem ser compreendidas tanto em seu processo de construção no tempo, como em suas relações com a produção do saber científico, interesses políticos do Estado ou influências provenientes de grupos específicos da sociedade. Tudo isso atrelado a mecanismos de divulgação ou vulgarização do saber, influenciando e interagindo universos culturais específicos nos quais se produziram e atuam e, evidentemente abarcando as práticas que as envolvem no universo escolar.

Dessa forma, além das ambivalências identificadas nos estudos sobre as origens das disciplinas escolares, assume certa frequência, a visualização de que as mesmas nem sempre estiveram predispostas às configurações estruturais e conceituais de cunho, unicamente, pedagógicos, mas também, segundo direcionamentos socioculturais que as personificam em diferentes épocas e contextualizações. Assim sendo, a sua função e importância se amplia para além da estrutura funcional escolar e das dimensões que personificam e formatam o ambiente de sala de aula.

Desta maneira, Collingwood (1981) ao incluir a História na discussão relativa a definição e edificação de sua estrutura disciplinar, destaca que essa formatação passou a ser possível quando, a partir do século XVIII, começou a se pensar criticamente sobre sua dimensão e relação com o mundo exterior. Isso, veio a possibilitar que o conhecimento histórico, fosse considerado e entendido como uma forma específica de pensamento, diferenciando-se da matemática, da teologia e da ciência, sendo um objeto com particularidades próprias, dispostas a nuances espaço-temporais, que os tornaria cognoscíveis.

Assim, ganharam força as concepções que configuravam as disciplinas escolares como elementos sujeitos a forte compartimentação, as dimensionavam inicialmente como escaninhos estanques, acessíveis de forma plena apenas por especialistas ou indivíduos, plenamente, familiarizados com as mesmas (tidos como únicos capazes de proporem-lhes reformulações). Tal realidade passou a ser repensada, durante a segunda metade do século XX, a partir da

Europa, especificamente na França e na Itália em meados dos anos 1960, pela fluência de certa tendência de se imbuir sobre os componentes curriculares escolares uma dimensão mais universalista e dialógica, fruto da emergência das noções de inter e transdisciplinaridade, pouco presentes em suas origens, mas insurgentes durante seus processos de desenvolvimento e consolidação.

Com o intuito de exemplificar o aspecto mencionado, Fonseca (2006) procura enfatizar que os jesuítas ensinaram temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significando que esse conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela possuímos. Dessa forma, a estruturação da História como componente curricular escolar veio necessariamente ultrapassar uma possível definição nominal, conceitual e organizacional como instrumento de estudo das estruturas histórico-sociais.

Esse direcionamento teve origem na Europa durante o fim do Período Medieval quando se definiu a emergência dos primeiros conjuntos de saberes institucionais que, mais tarde, se constituiriam como disciplinas escolares. Nesse processo de construção e delimitação da estrutura conteudista disciplinar se assumiu a impossibilidade de descarte de formulações e práticas tradicionais de ensino. Isso devido à forte influência dos saberes oriundos das culturas profissionais específicas existentes à época, que definiam o fundamental e necessário a ser ensinado e aprendido, encontrando amparo na tradição, nas noções de vocação e na utilidade de habilidades consideradas intrínsecas ao mundo do trabalho.

No caso do componente de estudos denominado de História, suas fundamentações teórico-metodológicas, autonomia conceitual, objetivos e utilidade de ensino, variaram em diferentes épocas e contextos socioculturais. Pois, as tentativas de se organizar um instrumento de visualização adequada das ações humanas e suas consequências ao longo do tempo estiveram sob a égide de prismas interpretativos diversificados, como as concepções tradicionalistas, religiosas ou teórico-metodológicas oriundas de diferentes correntes e escolas de estudos e sob a tutela e influências de instituições diferentes e diversas, como a Igreja e o Estado.

Assim sendo, é destacado por Collingwood (1981) e Fonseca (2006) que desde a Idade Média até o século XVII predominou na Europa uma história cristã, universal, providencial, apocalíptica e epocal, apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso da história humana definia-se pela força da intervenção divina. Essa *história universal* ou *história do mundo* terá a função de descrever como nasceram as várias

raças humanas e como povoaram as diversas partes habitáveis da Terra, destacando a ascensão e o declínio de civilizações e impérios, tendo como início o desenvolvimento de discussões pertinentes à origem do homem, sob um prisma claramente religioso.

Posterior a essa tendência e contexto histórico, a emergência e afirmação do Estado-nação desviou, pouco a pouco, os direcionamentos e objetivos do conhecimento histórico para o pragmatismo da política, servindo, cada vez mais, à educação de uma elite estatal governamental-administrativa e à legitimação do poder secular existente. Dessa forma, o discurso historiográfico foi deixando de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e nações, traço que se manteve forte até o início do século XX.

Antes disso, durante o século XIII, a História caminha para a obtenção de certa autonomia quanto a sua estruturação conceitual e efetivação metodológica, elementos esses essenciais para sua consolidação como área específica do saber relevante, e para sua definição como elemento de instrução nas instituições de ensino existentes. Nesse processo, o distanciamento das formulações e interpretações filosóficas e teológicas que recaiam sobre a mesma desde o Medievo e sua aproximação com fundamentações de cunho científico, possibilitaram a existência de caminhos e essências a serem assumidos por ela nos séculos seguintes.

Sobre esse aspecto, Collingwood (1981) destaca que apesar da historiografia medieval vislumbrar novos caminhos, seu desenvolvimento continua atrelado à historiografia helenística e romana, tornando seu método imutável, dependente dos fatos e da tradição, não dispendo de armas específicas e eficientes para a crítica da realidade. Destaca ainda que a mesma não dispõe de meios para estudar a evolução das tradições que chegaram até aquele momento ou decompô-la em seus diversos componentes, possibilitando, assim, uma crítica puramente pessoal, não científica e não sistemática.

Com o intuito de superar esse direcionamento prevalecente, surgem as formulações iluministas que possibilitaram à História e aos seus procedimentos ligados a pesquisa e ao ensino, a progressiva perda da “dimensão sagrada” que há tempos a envolvia, vislumbrando a adoção de noções humanistas que engendraram sua existência e estudo. Posto que, no século XVIII, as preocupações ilustradas com a educação levaram a inclusão de vários conteúdos no elenco das matérias escolares, no contexto do reformismo educacional institucional inspirado pelo Iluminismo (FONSECA, 2006).

Nesse direcionamento, Collingwood (1981) destaca a presença humana na concepção iluminista de História que tende a vê-lo como parte integrante da natureza e como elemento de explicação dos acontecimentos históricos. A História assim concebida torna-se uma espécie de história natural do homem ou antropologia. Dessa maneira, a capacidade humana de construir elementos da realidade histórica, como as instituições, não se deve, unicamente, a liberdade inventiva da razão humana, mas também os efeitos necessários das causas naturais, ambas provenientes da relação íntima existente entre cultura e natureza, sendo o conhecimento das origens dessa relação determinante para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Subsequente a essa tendência, as concepções humanistas, científicas e economicistas<sup>7</sup> ganharam força durante o século XIX e colocaram os aspectos e as dimensões do conhecimento histórico existente sob as influências de tendências conceituais que objetivaram delimitar intencionalidades e utilidades específicas ao ensino e estudo da História, como o Positivismo e o Marxismo. Nessas duas correntes e formulações teóricas, a História assume o papel de instrumento de visualização do desenvolvimento evolutivo da humanidade, identificando suas deficiências e fragilidades, assim, se dispendo a entender suas possibilidades de progresso e aperfeiçoamento.

Nessa direção, Friedrich Engels (1820-1895) em sua célebre obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, de 1884, lança as bases de seu materialismo histórico, ao estudar e discutir as descobertas de campo expressos na obra *A Sociedade Antiga*, de 1877, do antropólogo norte-americano Lewis Henry Morgan (1818-1881). Com isso, Engels vislumbrava o desenvolvimento de um trabalho antropológico primitivo tendo como enfoque uma análise sobre economia familiar.

Ao abordar aspectos determinantes ao processo de desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, de edificação da realidade social, Engels (1984) destaca ser o fator decisivo na constituição da história humana a produção e reprodução da vida imediata, a partir de dois meios: a produção dos meios de existência e a produção do homem através da continuação de sua espécie. Pois, a ordem social em que vivem os homens de determinada época ou país está

---

<sup>7</sup> Atrelado a isso, em período anterior, está o impulso dado aos estudos históricos pelo Humanismo Renascentista, que passa a ver o Homem, com sua Racionalidade, como principal agente fazedor da História; o projeto de História da Escola Metódica, conhecida, também, como Escola Positivista, visando impor uma investigação científica que afastasse qualquer especulação filosófica e conseguisse a objetividade absoluta no domínio da história quanto a seus fins, técnicas, inventários de fontes, crítica dos documentos e organização das tarefas da profissão; e, a Teoria Marxista da História, também chamada de História Materialista (baseada no materialismo histórico dialético) que instituiu uma análise economicista para a história da humanidade.

condicionada ao grau de desenvolvimento do trabalho e da dimensão e noção de família existente.

Nesse quadro dimensional, a História sob as forças do historicismo do conhecimento e a fluência das necessidades sociais temporais, caminhava para a adoção de formatações conceituais que futuramente a efetivariam e consolidariam como componente curricular. Condizente a isso, diferentes unidades e tendências de ensino a transformariam em instrumento com determinadas dimensões sociais, vieses ideológicos, interesses particulares e direcionamentos políticos específicos.

No que tange as origens e o ensino da História no Brasil, costumeiramente, tendem-se a alocar no Período Colonial Brasileiro e nas ações educativas desenvolvidas pela Companhia de Jesus, nesse período, como dimensões iniciais da presença e uso de estudo históricos em terras brasileiras. A instalação dos jesuítas em 1549, praticamente, inaugurou a educação escolar no Brasil, que através da atuação de personalidades, como o padre Manuel da Nóbrega, instituiu-se um processo de ensino nas terras recém-descobertas. Esse sistema de ensino abarcava nativos, filhos de colonos e demais indivíduos, pelo qual o uso de saberes para a implantação de valores europeus e do cristianismo católico foram importantes elementos para a consolidação do processo evangelizador e colonizador.

Os princípios educacionais assumidos pela Companhia de Jesus no Brasil tinham como base o *Ratio Studiorum*, estabelecido em 1599, no qual as normas e orientações de ensino fundamentavam-se, principalmente, em procedimentos e não em conteúdos específicos de estudo, vislumbrando uma formação moral baseada em valores cristãos com objetivos evangelizadores. Nesse processo pedagógico, encontrava-se inclusa a História, não como componente curricular específico, mas como dimensão de análise de um saber historicamente produzido, assumindo para si uma função instrumental.

Sobre a presença da História no ensino desenvolvido pelos jesuítas no Brasil durante o Período Colonial é salientado por Fonseca (2006) que o ensino oferecido pelos jesuítas tinha como eixos o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. E que era por meio desses historiadores da Antiguidade greco-romana que os estudantes dos colégios inacianos tinham contato direto e relação com os conhecimentos históricos.

O predomínio de uma pedagogia tradicional católica jesuítica sobre a educação escolar no Brasil Colonial duraria até meados do século XVIII, quando as divergências de interesses religiosos/evangelizadores e comerciais/colonizadores incutiram desagrvos entre a ordem religiosa e o Estado Português. Com a expulsão dos jesuítas de todos os territórios portugueses no ultramar, a partir do governo do Marquês de Pombal (1750-1777), o ensino até então predominante passou a coexistir com um ensino de viés laico, porém não intimamente ligado às tendências científicas, mas predisposto às orientações políticas e mercantis oriundas dos interesses estatais da Coroa Portuguesa.

Em decorrência disso, a tendência de implantação de uma padronização educacional em territórios sob o controle português ganhou força e assumiu direcionamentos específicos. Pois a concepção de modernização e desenvolvimento almejada pela administração pombalina, sob os prismas das influências iluministas, passou a identificar a educação escolar como elemento fundamental para o desenvolvimento de um projeto civilizatório atrelado aos interesses políticos e econômicos do governo português.

Mediante essa proposta, Carvalho (1978) destaca que a reforma dos estudos de latim e humanidades (entre eles, os estudos históricos) correspondia, portanto, à inspiração de fazer da escola o meio para a obtenção do “passaporte indispensável” ao ingresso em uma pretensa nova ordem político-administrativa e sociocultural. Isso foi possível através do desenvolvimento de estudos que tinham como prisma os elementos histórico-sociais, pelos quais as reformas propostas assumem a dimensão de objeto de história das ideias, ou seja, como encarnação do pensamento dos homens de cultura de uma época, tornando-se assim, produto de um sujeito coletivo.

Dessa forma, a Reforma educacional pombalina partia da premissa de que o Estado deveria assumir o comando, definir diretrizes e controlar as ações da educação escolar. Tais interpretações e posicionamentos geraram desagrvos e conflitos com a educação jesuítica há tempos implantada no Brasil, em virtude das incongruências existentes entre a tradição educacional escolar instaurada e a nova proposta educacional sugerida.

Sobre os aspectos desse embate, Fonseca (2006, p. 40) destaca que para o governo do Marques de Pombal, a reforma educacional tornou-se prioritária, por meio da implantação de uma educação pragmática que visava, primordialmente, a formação dos quadros administrativos da burocracia estatal. Isto faria avançar o desenvolvimento do país e garantiriam sua autonomia frente às potências europeias de então. A força do processo de

secularização dessas reformas levou ao enfrentamento com a Companhia de Jesus, principal controladora do sistema educacional no império português, culminando com a expulsão dos jesuítas de todo o Império, em 1759.

Essa padronização educacional pombalina visava estabelecer a revisão e reorganização de métodos e currículos procurando estimular e difundir a formação técnica e científica no intuito de proporcionar fundamentos para o adequado desenvolvimento econômico e estrutural do Império português. Além disso, buscou fortalecer e impulsionar a formação jurídica com o intuito de consolidar um Estado forte, hierarquizado, legislador e centralizador.

Nessa empreitada, a reformulação de instituições de ensino superior, como a Universidade de Coimbra, centro de produção de conhecimento e destino de estudantes de diversas partes do Império português, assumiu destacada importância, devido a necessidade de se estabelecer uma educação escolar com uma dimensão moderna ilustrada desde seus locais de planejamento até suas unidades de implementação. Da mesma forma, a criação da Real Mesa Censória, em 1768, impunha sobre as ferramentas didáticas, como livros e manuais escolares, as conotações exigidas pela reforma educacional almejada. Buscava-se, com isso certo distanciamento das influências da Igreja e de seus órgãos normativos, como a Inquisição, que impunham influências sobre a produção e validade dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, devendo os mesmos não estar sob sua formatação e controle.

Nesse período da administração portuguesa ainda não era visualizada a necessidade de instituir a História como disciplina escolar autônoma, estando sua existência e fundamental utilização mais direcionada as instituições e estudos superiores, onde seu ensino assumia um direcionamento como: “propedêutica indispensável aos estudos humanísticos, filosóficos, jurídicos e teológicos”, assim como, “subsídio da jurisprudência”. (CARVALHO *apud* FONSECA, 2006, p. 42).

Tal situação, pode ser verificada nas orientações explicitadas pela reforma pombalina quanto ao uso e ao estudo da História, então entendida como instrução<sup>8</sup> para os professores de Gramática Latina, Grega e Hebraica e de Retórica. Esta intencionalidade estabeleceu que o estudo da religião e das antiguidades gregas e romanas deveriam colaborar com a edificação de um bom cristão, vassalo e cidadão.

---

<sup>8</sup> Como método e instrumento de amplificação, transmissão e efetivação de uma gama de conhecimentos, que possibilitasse a obtenção de determinadas habilidades necessárias para o aprofundamento e melhor desempenho em determinadas áreas de atuação.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, a criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, em 1815, a definição do Rio de Janeiro como capital do Reino Unido e, conseqüentemente a implantação e consolidação do Governo Joanino (1808-1822) foram implementadas consideráveis mudanças estruturais e institucionais na América portuguesa. A ação reorganizadora então implementada atingiu os setores da política, da economia, da agricultura e, também do ensino disposto às unidades e instituições educacionais existentes.

Com a criação de Centros de Estudos e a implementação de cursos em áreas diversas, foi iniciado um novo período educacional institucional no Brasil, em que o ensino superior público veio estabelecer seu espaço junto ao então, predominante, ensino superior religioso. Sobre isso, Cunha *apud* Boaventura (2009) destaca que em 1808, emergia o Estado Nacional e houve necessidade de imprimir mudanças no ensino superior que vinha do período colonial.

Assim, criaram-se cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, e como subproduto, formar profissionais liberais. Destaca-se, também, que as Academias Militar e de Marinha e cursos de Medicina, Cirurgia, Matemática, Agricultura e outros, tinham a função de formar e preparar os funcionários públicos almejados e requeridos nesse período.

Esse impulso à secularização do ensino público levou o governo a prosseguir na criação de aulas régias, instituídas desde o tempo do Marquês de Pombal, devido ao aumento de pedidos de aulas de primeiras letras (NISKIER *apud* BOAVENTURA, 2009, p. 136). Tal medida, além de tentar estabelecer fundamentos padronizados para o sistema de ensino a ser consolidado, pretendia amenizar as dificuldades educacionais existentes, que desde os jesuítas, dimensionava no Brasil uma educação, além de fundamentada em pilares de cunho religiosos, também com forte caráter aristocrático, restrita as elites, com frequente escassez de recursos humanos e materiais e, profundamente, fragmentada pelo sistema de aulas avulsas.

Com a efetivação do processo de independência política do Brasil e o estabelecimento dos fundamentos de edificação do Império Brasileiro, a estrutura educacional escolar veio a ser pensada como instância cabível a abarcar mudanças e permanências quanto a uma estrutura política, econômica e sociocultural. Entre os possíveis aspectos a serem mantidos e reformulados, os mesmos, dubiamente, vislumbravam o estabelecimento de certo distanciamento em relação as influências político-institucionais portuguesas, anteriormente, consolidadas e prevalecentes.

Além disso, buscava-se garantir a existência de elementos e condições que possibilitassem o desenvolvimento e consolidação de um ideário de unidade e identidade nacional. Sobre esse aspecto, Toledo (2005) vem dar destaque ao processo de criar a imagem de uma nação no Brasil, tornando-se necessário construir um saber sobre o passado nacional. Pois um conhecimento sobre as nações se apresentava necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construindo um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno.

O rompimento político com Portugal, a partir de 1822, impulsionou as discussões, confrontos e definições dos caminhos a serem seguidos pela nova nação edificada e recém-independente. Dentre as formulações e proposições dispostas, destacavam-se os preceitos liberais quanto a organização política e econômica, almejada tanto por elementos das elites quanto por alguns segmentos populares, o que resultou em discordâncias, conflitos e revoltas locais.

Nesse momento de efervescência política e redimensionamento administrativo-governamental, houve a constituição da História como disciplina escolar em terras brasileiras, através de um processo de estruturação de um sistema de ensino condizente ao recente e emergente Império. A definição de objetivos, métodos pedagógicos, delimitação de saberes destinados ao ensino e definição da produção científica como fonte de conhecimento, configurou a disciplina História a ser ministrada nas instituições de ensino nesse período.

Fonseca (2006, pp. 42-43) destaca as configurações e os desafios a serem assumidos pela estrutura escolar e pela disciplina História, nesse momento do período imperial brasileiro. Aponta que nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”. O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja.

Mediante as dimensões e dificuldades espaciais e a complexidade e diversidade social, étnica e cultural, existentes em uma nação recém-formada, sendo a mesma, fruto de alianças e rupturas, alguns questionamentos se tornaram pertinentes. Entre eles: qual sistema de ensino, qual escola e qual disciplina História deveriam ser constituídos para responder,

satisfatoriamente, aos anseios emergentes? Procurando buscar direcionamentos que possibilitem reflexões sobre esses questionamentos, Baldin (1989) vem a destacar que com a nova organização administrativa, que delegava aos Governos das Províncias a responsabilidade de organização e efetivação da educação escolar primária, a estruturação da disciplina História começou a ser pensada a partir dos estudos secundários e acadêmicos, objetivando, assim, a formação de profissionais atuantes na área educacional.

Tendo isso como um dos impulsos, a disciplina História emergiu na escola secundária, paralelamente a História acadêmica, a partir da criação da Colégio Imperial D. Pedro II, em 1837, durante a Regência de Araújo Lima (1837-1840). Tido como centro formador docente, produtor e irradiador do conhecimento histórico pretendido na época, o referido colégio consolidou planos de estudo a partir da instituição de seus programas curriculares, através do reconhecimento de seu *status* como “modelo para as demais escolas do Império” (FONSECA, 2006, p. 48).

Nesse processo, a História como área do conhecimento e elemento curricular escolar passou a ser vista como elemento de busca e construção de uma certa mentalidade de nacionalidade, em que os liames de escolha de um passado almejado, apresentaria os caminhos percorridos pela humanidade em direção ao progresso e enquadraria nisso as intenções e ações momentâneas nacionais. Dessa forma, associavam-se as especificidades e dimensões locais frutos de tendências conjunturais às instâncias superiores e anteriores existentes.

No contexto das intencionalidades de se desenvolver novas proposições sem, contudo, conseguir imediatamente se desvincular de concepções, práticas e valores anteriores, o Colégio D. Pedro II, defensor de um ensino de caráter humanístico, tendo como base o modelo francês e o estudo das humanidades clássicas, através da História Universal, ainda mantinha a tendência de estabelecer a moral e a religião como referência para se entender os estudos greco-romanos, tão valorizados à época. Esse protagonismo educacional destinado ao Colégio D. Pedro II, pode ser exemplificado, pela disposição atribuída a essa instituição de ensino em elaborar, utilizar e difundir os mais relevantes materiais de historiografia didática do período. Tal proposta, serviu como sustentáculo dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses no período, como os de Abreu e Lima e Bellegarde, frequentemente, utilizados como manuais didáticos. (ABUD, 1998).

Além disso, a aceitação e o uso dos materiais didáticos produzidos pelo quadro docente desse colégio significava enquadrar-se num projeto de estruturação e universalização de um

sistema educacional de certa forma padronizado e centralizador. Essa prática, também possibilitava aos que os utilizavam, segundo Gasparello *apud* Toledo (2005) certa conexão com os exames preparatórios que constituíram a forma institucional de acesso aos cursos superiores que, a partir da segunda metade do século XIX, passaram a ser realizados também naquele estabelecimento oficial de ensino secundário.

Essa tendência de universalização do ensino ganhou força com a criação, no mesmo período, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição tendo também como uma de suas funções, estimular através do ensino de História, a construção da genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. Nesse projeto, a disciplina História era entendida como “instrumento educacional, oriunda de uma ciência social geral que (ensinasse) aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução”. (FURET *apud* ABUD, 1998, p. 30).

Dessa forma, em 1843 o IHGB, procurando definir os rumos da História a ser ensinada no Brasil lançou à sociedade brasileira a seguinte pergunta: “como deve ser escrita a História do Brasil?”. Entre as propostas e sugestões apresentadas, uma ganhou destaque e notoriedade: a de Karl Philipp von Martius (1794-1868), médico, botânico, antropólogo e pesquisador alemão, residente no Brasil na época.

A proposição apresentada por von Martius, no concurso de monografias promovido pelo IHGB, destacava a possibilidade de se desenvolver uma História que enfocasse a mistura de três raças para se entender e explicar a formação da nacionalidade brasileira. Sendo que, na mesma proposta, observava-se certo destaque dado ao elemento branco, pressupondo a necessidade de um branqueamento da população como fundamento necessário e indispensável para a consolidação de um ideário de civilização e desenvolvimento de um específico processo civilizatório.

Segundo a proposta apresentada por von Martius, escrever a História do Brasil deveria ter como foco de atenção fundamental a formação étnica do Brasil, na qual as contribuições do branco (tidas como majoritárias e principais), do negro e do índio foram determinantes para a formação da população brasileira. Sua sugestão dava destaque ao descobrimento e à colonização portuguesa, além de dar ênfase ao desenvolvimento civil, legislativo e comercial, destacando a importância da transferência de instituições portuguesas para o Brasil, reconhecendo a relevância da catequese jesuítica e salientando ser de grande valor se estudar e entender as relações existentes entre a Igreja Católica e a Monarquia.

O proposto por von Martius não foi recebido de bom grado apenas pelos membros e sócios do IHGB, mas também por diversos personagens e instituições de cunho educacional. A partir daí as tendências de se pesquisar a História Pátria, de se estruturar fundamentos curriculares e efetivar metodologias de ensino, de se produzir programas, obras e manuais didáticos de História do Brasil, passaram a ser influenciados por essa proposta eminente.

Sobre esse direcionamento assumido, Abud (1998) veio a destacar que o mesmo se configurou uma forma de se construir a História nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido. Assim sendo, a linearidade do processo histórico e o distanciamento do locutor, aparentes na lista premiada de von Martius, foram apropriados pelos organizadores/produtores da História como disciplina escolar, tendo em vista caminhos já definidos. Essa proposição destacada foi assumida também pelo Colégio D. Pedro II, onde parte de seu quadro docente figurava como personalidades atuantes ou sócias do IHGB e, de certa forma, assumiam tendências emergentes perante as discussões e reflexões de cunho político-pedagógico surgidas e desenvolvidas no âmago desta instituição.

A partir daí, a tendência de se propor e efetivar uma disciplina escolar História com viés nacionalista ganhou ainda mais força através da efetivação de obras didáticas que pretendiam levar adiante essa proposição. Obras didáticas como as de Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), Jonathas Serrano (1885-1944) e Rocha Pombo (1857-1933), preconizavam, desde os fins do Período Imperial até o advento e primeiros anos da República, um ensino de História, segundo Fonseca (2006) comprometido com a formação moral e cívica, edificador de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente, além do desenvolvimento de um “espírito do povo”.

Dando enfoque a Jonathas Serrano quanto a dimensão pedagógica e científica inclusa em sua produção didática, destacamos sua obra *Epítome de História Universal* publicada em 1913 e segundo Calmon *apud* Costa, et al. (2011) distribuída pelos ginásios de todo o país o que veio a se tornar um clássico. Em suas proposições teórico-metodológicas, Serrano defendia a utilização de práticas pedagógicas mais eficientes e dispostas a livrar o ensino da simples memorização.

Segundo Cabral (2017) na visão de Serrano, a História era uma ciência que visavam entender a origem e o desenvolvimento das sociedades humanas, a partir de fatos históricos relevantes e suas conexões. A partir dessa compreensão, o mesmo tenta dialogar com os

referenciais teórico-metodológicos da Ciência Histórica, que norteavam a produção do conhecimento histórico no início do século XX e os ideais da Pedagogia da Escola Nova, na produção de suas obras didáticas voltada à história escolar.

Em sua proposta de ensino há uma tentativa de inovação de tal disciplina, por meio da incorporação de outras linguagens e, sobretudo, porque a sua história enfatiza a necessidade de uma relação com o tempo presente e aos interesses dos estudantes, rompendo com a ideia da repetição e memorização de fatos e personagens tão frequentes nas aulas de História. Ele apregoava que o ensino e a aprendizagem de História deveriam também se efetivar pelos *olhos* e não apenas pelos *ouvidos* e defendia uma proposta de ensino que explorasse as diversas representações dos fenômenos sociais, como retratos, mapas, gravuras, etc. (CABRAL, 2017).

Em sua obra *Epítome de História Universal* observamos a busca por enfoques de caráter científicos, condizentes ao período, no que diz respeito as abordagens referentes à origem do homem, sendo que verificamos produções textuais e representações imagéticas intituladas: *Tempos prehistoricos; Antiguidade do homem; Primeiras formas sociaes e Raças humanas*. Segundo nossa percepção, a referida obra, não se distancia, totalmente, de concepções tradicionais e religiosas. Como exemplo disso, verificamos a intitulação *O Povo de Deus* para se iniciar as abordagens e descrições referentes a história do povo hebreu.

Em sua produção didática, Serrano procura assumir um posicionamento entre a ciência e a docência do conhecimento histórico, buscando certa articulação entre os conteúdos a serem ministrados, aspectos da epistemologia da História e concepções pedagógicas. Nisso, sugere a narrativa como forma de raciocínio inerente a ciência e a disciplina História, onde destaca: “História é narração. Não somente é apenas nomenclatura, como não é tão somente cronologia. Mas não pode prescindir de uma nem de outra” (SERRANO *apud* MARTINS, 2015, p. 36).

Martins (2015) também destaca que esse posicionamento assumido por Serrano sugere que a existência de datas e indivíduos são ferramentas que auxiliam na elaboração e construção de uma narrativa (sendo que o ato de narrar, como princípio lógico do pensar histórico, possibilita a compreensão do passado e depende de uma estrutura linguística, a qual ordena os fatos de forma coerente). Assim, esse processo cognitivo de ordenação estabelecido pela forma de construção narrativa, que se torna inerente a compreensão de qualquer ciência e, que em História, se caracteriza como uma competência necessária na constituição histórica do sentido.

Com a implantação do Regime Republicano no Brasil, a partir de 1889, a disciplina História e seu ensino começou a ser moldada e a assumir aspectos condizentes a implantação

de um novo ideário político-administrativo, que prefigurava novas tendências ideológicas, redirecionava as dimensões e possibilidades de certa “participação popular”. Dessa forma, lançava-se reflexões e apregoava-se concepções revisionistas sobre a História do Brasil, o que seria verificado na sequência de reformas educacionais propostas e efetivadas no início do regime republicano no Brasil, exemplificou a busca por novos dimensionamentos educacionais latentes e que influenciariam nas disciplinas escolares a serem lecionadas em diferentes níveis e unidades de ensino, a partir daí.

Reformas de ensino como as de Benjamin Constant (1890), de Epitácio Pessoa (1901), de Rivadávia Correia (1911), de Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925), personificaram tendências, dimensões e tentativas de implantação de novas propostas educacionais sem, contudo, romper, definitivamente, com antigas práticas que personificavam o meio educacional escolar desde o Império. Sobre os aspectos mencionados, Fonseca (2003) faz referência a Reforma Rocha Vaz, destacando que na mesma se estabelecia que os programas de ensino secundário eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário, que haviam obtido a equiparação àquele após o cumprimento de uma série de formalidades.

Assim sendo, as escolas equiparadas deviam adotar, sem nenhuma modificação, a seriação de matérias estabelecida pelo Pedro II, cabendo-lhes apenas a elaboração de programas próprios. Isso estabelecia direcionamentos a serem seguidos em relação a formatação da disciplina História, onde sua estruturação e efetivação caminhava pela disposição de um direcionamento centralista, além de se estabelecer a possibilidade de existência de encaminhamentos institucionais locais quanto a sua existência e aplicação.

As reformas acima mencionadas propuseram formulações em certos pontos congruentes e divergentes em relação às concepções educacionais anteriores e, de certa forma, atreladas às tendências e disposições emergentes. Proposições estas que caminharam pela tentativa de implantação no Brasil de princípios educacionais do Positivismo de Augusto Comte (1798-1857), pela consolidação de aspectos regulamentares como a seriação dos currículos escolares, pela predisposição de se estabelecer o ensino livre aos níveis secundários e superior e, a posterior revogação disso, através da criação do Departamento Nacional de Ensino.

Posterior a isso, a implementação da Reforma Francisco Campos, em 1931, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) iniciou a centralização das políticas educacionais, no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, através do qual nos

anos 1930 e 1940 o ensino de História foi colocado como centro de propostas de formação da unidade nacional, consolidando, assim, uma nova institucionalização da História como disciplina escolar. A respeito disso, um dos princípios norteadores desse novo governo, através dessa reforma educacional, pressupunha a consolidação da Educação como elemento fundamental, sendo requerida a remodelação do sistema de ensino por meio de ações planificadoras buscando direcionamentos curriculares e disciplinares atrelados as demandas das diferentes camadas sociais e, tendo por base, os princípios escolanovistas de “democratização do ensino” (BALDIN, 1989).

No que tange ao ensino da disciplina História, foi reafirmado o esquema quadripartite francês e os conteúdos e abordagens referentes a História do Brasil passaram a ser atrelados à disciplina História da América, o que de certa forma representou a perda de espaço e autonomia pela mesma nas instituições escolares. Tal situação efetivou-se devido uma disciplina criada, denominada de “História das Civilizações” ter demarcado e reduzido os conteúdos devido sua pretensão de englobar em uma única unidade disciplinar a História Geral, da América e do Brasil.

A mudança desse quadro, através da definição de uma maior extensão de carga horária e obtenção de maior autonomia funcional a disciplina História veio efetivar-se posteriormente com a implantação de uma nova reforma educacional, na qual o campo das humanidades nas disciplinas escolares foi ampliado e remodelado. Pois, criada durante a Era Vargas (1930-1945), a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, incumbia à disciplina História o papel de formação moral e patriótica, sendo fundamentada na compreensão dos “grandes acontecimentos” buscando, com isso, segundo Hollanda *apud* Fonseca (2006, p. 54) “o desenvolvimento do sentimento de civismo, resultando no reconhecimento dos direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade”.

Sendo a Reforma Gustavo Capanema um dos resultados dos posicionamentos de descontentamento por parte de professores, intelectuais e opinião pública, sobre a Reforma Francisco Campos, de 1931, seus princípios (sobre a égide dos ideais liberais tão fluentes à época) buscaram ampliar e formalizar o princípio de ciclos concêntricos de ensino. Através disso, o aumento do programa conteudista e da possibilidade de aprofundamento de estudos da disciplina nas seriações existentes nos antigos ciclos colegial e ginásial, foram repensados, pretendidos e viabilizados.

Em sequência, durante a década de 1950, foram propostas e efetivadas algumas alterações nas formulações programáticas relativas ao ensino de História no Brasil, em que sua formatação e a distribuição de conteúdos por seriação couberam, novamente, ao centralismo influente do Colégio D. Pedro II, ainda tido como instituição de referência no sistema educacional brasileiro. A partir da redefinição desse centro como elaborador e irradiador de programas a serem enviados às demais unidades educacionais públicas e privadas, o processo de centralização educacional pretendido passou a ser repensando, assim como às intencionalidades dispostas a estruturação da disciplina História.

Fonseca (2006) destaca que o programa de 1951, elaborado pelo Colégio D. Pedro II orientava o estudo da História para as ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas. Apesar da intencionalidade de inovação dessas proposições, o ensino de História advindo delas, manteve-se atrelado às teorizações e práticas tradicionalistas, o que pôde ser observado nas obras didáticas produzidas, utilizadas e prevaletes, assim como, no relato de práticas e metodologias predominantes no período. Assim, a modernização educacional proposta ganhava ênfase nos discursos existentes, mas limitações evidentes na realidade disposta e observada.

Já no final da década anterior, mais precisamente em 1948, procurando engajar as consciências nacionais às dimensões de desenvolvimento, redemocratização e de formulação de um sistema educacional apartado do tradicionalismo elitista, foi proposto o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo este fruto de debates e reformulações, o que resultaria em sua aprovação apenas em 1961. E, ainda durante a década de 1950, a disciplina História e seu ensino passou por certas experiências regionais quanto a sua organização curricular e implementação funcional.

Exemplificando isso, destacamos o estado de Minas Gerais, onde através do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE) a disciplina História teve sua estrutura transmutada na disciplina Estudos Sociais, implantada na escola primária desta unidade federativa durante a década de 1950. Impulsionada desde a proposta defendida por Anísio Teixeira durante a década de 1930, a possibilidade de implantação dos Estudos Sociais nos currículos escolares ganhou força e se tornou um foco de relevância e debate nos meios educacionais nacionais.

A citada experiência mineira, nasceu de um convênio firmado em 1953 entre os Governos Federal Brasileiro, do Estado de Minas Gerais e dos Estados Unidos da América, em que se enfocava a intencionalidade de formação e aperfeiçoamento docente na Escola Normal e Primária, assim como, a produção e distribuição de obras didáticas. Fonseca (2003) destaca que sob a influência de autores norte-americanos, foram publicadas obras americanas e estudos resultantes do trabalho desenvolvido pelo programa em Minas Gerais. E, estas obras tornaram-se referências para as experiências desenvolvidas posteriormente.

Com a elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, essa proposição educacional de tendência estrangeira ganhou força e veio se consolidar. Assim, as dimensões a serem assumidas pelos estudos históricos na Educação Básica passaram a ser dosadas pela proposição de que os Estudos Sociais se efetivassem como disciplina regular no 1º grau e, assumisse dimensão optativa no 2º grau de ensino.

Esse princípio que definia a existência e estabelecia a regulamentação dos Estudos Sociais na estrutura escolar brasileira pôs em evidência a força assumida pelo modelo norte-americano de educação sob as políticas educacionais brasileiras naquele momento histórico. Exemplificando isso, podemos citar a delimitação temática e formatação conteudista assumido por obras didáticas e guias escolares no período.

Com função reguladora e pretendendo discutir e propor fundamentos para a educação brasileira durante a década de 1960, a LDB (Lei 4.024/61) não conseguiu fugir, totalmente, da concepção pragmática de ensino, de certa “americanização” do currículo e, também, da pretensa formação de cidadãos conforme os interesses do Estado. O contexto histórico-político no qual se fez emergente, colocou essa legislação educacional em consonância com um almejado desenvolvimento industrial do período, buscando o adestramento de mão-de-obra e a tecnização da formação escolar.

Nesse contexto, a disciplina História perdeu espaço considerável na grade curricular escolar, embora a mesma mantivesse sua autonomia nas séries ginasiais, no curso colegial tanto a História como a Geografia, foram substituídas pela disciplina Estudos Sociais, perdendo também seu direcionamento, afinamento e caráter científico. Assim, um dos prismas de orientação do planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser seguido na Educação Básica por orientação dessa lei educacional, ancorava-se na proposta de flexibilização e descentralização na organização curricular. Isso deveria possibilitar à mesma direcionamentos locais e regionais, porém, sempre que possível, contando com sugestões e

proposições administrativo-governamentais de orientação sobre os possíveis caminhos a serem seguidos.

A existência, na época, de normas estabelecidas pelo Programa de Emergência do MEC (Ministério de Educação e Cultura) pode exemplificar o mencionado. Através do seu 1º volume dos “Guias de Ensino” elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1962, o MEC dava orientações para a atuação pedagógica dos professores do primário. Segundo Baldin (1989, p. 49) nesses documentos, quanto ao magistério da disciplina História: o MEC já sugeria aos professores uma linha geral de orientação da matéria; determinava os recursos necessários para esta orientação; e incluía, ainda, informações mais precisas sobre os conteúdos de “História” e “Geografia” que deveriam ser desenvolvidos de forma integrada.

Com a chegada da década de 1970 e a elaboração e implantação da Lei 5692/71 é decretada a reforma do ensino de 1º e 2º graus visando, sobretudo, a possibilidade de se integrar o ensino primário ao ensino médio, buscando atenuar a compartimentação e os distanciamentos entre estes dois níveis de ensino. A partir dessa legislação, o governo edita uma série de leis, pareceres e resoluções definindo a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, reforçando, assim, elementos educacionais escolanovistas, como o controle técnico-burocrático através de uma certa descentralização articulada do meio educacional escolar.

Sob esse aspecto regulador da Lei 5692/71, Fonseca (2003, p. 53) destaca que a mesma se fundamentava na definição de competência para planejar, selecionar e definir conteúdos a serem trabalhados nas escolas. A reforma de 1971 estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade, além de traçar uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo.

Direcionando as abordagens dessa legislação educacional para a disciplina História quanto sua distribuição, utilização e enfoques a serem assumidos em diferentes níveis e seriações de ensino nos 1º e 2º graus, Baldin (1989, p. 51) salienta que a legislação é bastante clara, pois: estabelece a integração das disciplinas afins, de forma que a “História”, a “Geografia”, a “Organização Social e Política do Brasil – (OSPB)” e a “Educação Moral e Cívica – (EMC)”, foram incorporadas à área de “Estudos Sociais”, que passou a ter distribuição diferenciada de informações para os diferentes níveis de ensino.

A partir de meados dos anos 1970 e início dos anos 1980, com a crise do regime militar no Brasil e o desenvolvimento do processo de redemocratização do país, surgiu a possibilidade de se lançar novos olhares sobre a realidade brasileira e seu meio educacional. A necessidade de se promover mudanças no ensino de História ganhou força nesse novo contexto político-social, em que a emergência de novos programas curriculares e novas tendências metodológicas possibilitaria a adoção de novas visões sobre o Brasil, sua estrutura educacional escolar e sua própria história. Além de possibilitar novos direcionamentos teórico-metodológicos a serem assumidos pela disciplina História na interpretação das nuances que perfazem essa realidade nacional.

Experiências desenvolvidas nesse período, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, incentivaram questionamentos e embates quanto as dimensões assumidas pela disciplina História e seu ensino no meio escolar. Debates entre Secretarias educacionais, professores das redes de ensino, setores da imprensa e da indústria editorial, viriam a questionar qual História seria pensada, produzida e ministrada no meio escolar (FONSECA, 2003).

Mediante isso, alguns questionamentos pertinentes a História a ser ensinada, emergiram no intuito de se entender quais permanências e rupturas seriam propostas e efetivadas. Além disso, se objetivava conhecer e entender o papel e posicionamento a ser assumido pela mesma perante as mudanças vivenciadas pela sociedade brasileira no período.

Instrumento de embate entre posições políticas distintas? Ferramenta de análise crítica do complexo e heterogêneo universo social brasileiro? Elemento de compreensão da historicidade que consolidou a noção de política, sociedade, educação e História no contexto nacional? Instrumento de orientação ideológica para a definição dos novos rumos a serem defendidos e seguidos pelo cidadão brasileiro, perante uma nova época política nascente? Ou, simplesmente, sua manutenção como elemento de repasse de conteúdos, de tendência quantitativa e sem contextualização eminente?

Tais questionamentos impunham noções, tendências e direcionamentos a serem seguidos por uma requisitada disciplina História propensa a adoção de novos livros didáticos, remodelados e direcionados a assumirem novas proposições narrativas e direcionamentos interpretativos. Além disso, essas obras assumiam novas tendências que preconizavam a oposição aos programas e métodos tradicionalistas, a definição de novas metodologias, ou seja, a predisposição à busca por novos caminhos teórico-metodológicos.

Fonseca (2006) destaca que nesse momento, a necessidade de adoção de uma nova proposta de se entender e utilizar a História no ambiente educacional escolar levou-a a um novo redimensionamento quanto ao operar uma inversão no sentido do ensino de História. Isso destacou a necessidade de rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos, na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de História como elemento teórico-conceitual e como instrumento de efetivar suas respectivas funções sociais.

Assim, essas discussões levaram à opção por uma História que deveria ser resgatada enquanto ciência, que possuísse um objeto e um método próprio de estudo, e que o ensino dessa ciência requeresse um novo método e uma nova visão do seu conteúdo. Dessa forma, temáticas e assuntos anteriormente pouco destacados assumiram novos direcionamentos perante a disposição de cientificidade a ser incorporada pela disciplina História.

Nesse contexto, incluiu-se o Evolucionismo, vertente explicativa da origem do homem e instrumento interpretativo de natureza humana, que nesse novo dimensionamento tornou-se cabível de possibilitar novos direcionamentos ao ser incluso em novas disposições de discussões, desmistificações e reafirmações pertinentes as concepções de progresso, raça, etnia, cultura, noções de alteridade e identidade, etc. Isso sendo fruto de novas descobertas e dos avanços pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento científico, além de suas implicações sobre as estruturas disciplinares do universo escolar e as demandas sociais emergentes e pertinentes ao meio educacional.

Outra tendência, fluente a partir da década de 1990, em virtude das mudanças curriculares ocorridas no Brasil desde meados dos anos 1980, foi a dos livros didáticos de História passarem a ter uma linguagem de cunho mais “materialista”, tendo como foco as análises e interpretações econômicas sobre as estruturas político-sociais, isso, contudo, sem abandonar as dimensões historiográficas tradicionais. Nesse contexto, o materialismo histórico assumiu o patamar de tendência teórica basilar da História como nova disciplina escolar, posto que o momento político da época pode ter contribuído, sobremaneira, para a adoção dessa nova dimensão teórico-conceitual.

Em meados dessa mesma década, as estruturas programáticas curriculares e as produções didáticas assumiram certa predisposição a incorporar tendências historiográficas contemporâneas. Dimensões como a história das mentalidades e do cotidiano, ganharam força e engendraram as proposições referentes à inovação no ensino de História.

Nesse momento, a criação de políticas educacionais direcionadas a orientar a produção, distribuição e avaliação de obras didáticas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se efetivaram. E, as mesmas, acabaram sendo entendidas não apenas como fundamentações propositivas, mas foram abstraídas como ferramentas fundamentais para se pensar e aprimorar o ensino da disciplina História, mediante as existentes intenções e necessidades latentes.

Dessa forma, apesar do caráter orientador, sugestivo e não-obrigatório desses instrumentos político-pedagógicos, os mesmos acabaram assumindo o papel de elementos norteadores dos procedimentos de construção teórico-didática em diferentes níveis educacionais, estabelecendo diálogos entre aquilo que se pretende no que se refere a um processo de ensino e aprendizagem adequado e satisfatório. E, a partir daí a formatação e os caminhos a serem percorridos pela disciplina História e seu ensino, começou a se encontrar frequentemente dispostas a duas dimensões: as determinações político-administrativas governamentais e as cobranças oriundas das demandas sociais.

Subjacente a isso, quais formatações e disposições as estruturas conteúdistas, teórico-conceitual e metodológica da disciplina escolar História se dispuseram a assumir, mediante as dimensões socioculturais e educacionais emergentes, permeada por novos interesses, objetivos e demandas? Ao que, prioritariamente, se dispôs a atender: os interesses e necessidades educacionais escolares, sociais ou os do seu corpo acadêmico-profissional?

Sobre esse transcurso histórico de determinação das influências e nuances a serem efetivadas junto a disciplina História e, sobre a emergente realidade que ganha força e tende, momentaneamente, a se consolidar suas fundamentações teórico-metodológicas, Fonseca (2006) destaca que a História como disciplina escolar, certamente, não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX. Apesar disso, a referida autora salienta que muito embora a mesma ainda guarde alguns elementos de sua origem, alguns ligados às práticas de ensino e outras às concepções historiográficas pioneiras e tradicionais.

Porém, deve-se considerar que nesse percurso de desenvolvimento histórico, ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, relacionadas às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação de professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular, à organização escolar, entre outras questões. Além de definir discussões em relação a aquilo que se entende como obrigatório, necessário e importante de se ensinar.

Mediante o até aqui abordado, fica evidente a importância apreendida à disciplina História como instrumento de formação educacional escolar e de reflexão da realidade político-econômica-social. As interferências religiosas e seculares, governamentais e institucionais, coletivas e individuais, históricas e conjunturais fizeram-se sempre presentes e efetivaram nuances que delinearão, de certa forma, os caminhos e direcionamentos pretendidos e percorridos pela História como área do conhecimento e elemento institucional no Brasil.

Em relação ao contexto histórico educacional paraense e marajoara tornam-se frequentes a obtenção de relatos e informações que qualificando a estrutura do ensino regional e local como problemática e deficitária quanto ao atendimento amplo e adequado de indivíduos necessários de formação escolar, por mais básica e fundamental que a mesma se apresente. O surgimento de unidades educacionais como grupos escolares, escolas de formação básica, liceus ou instituições de ensino de cunho religioso, personificaram contextos histórico-sociais em tentativas espaçadas de se implantar um sistema de ensino que atendesse as pretensões governamentais, institucionais e as demandas sociais locais.

No que se refere às realidades educacionais historicamente vivenciadas no Marajó dos Campos, onde fica localizado o município de Cachoeira do Arari e a comunidade de Retiro Grande, uma prática antiga (e que em algumas situações ainda perdura) configurou-se como frequente e atrelada às demandas educacionais na região: o envio de jovens a capital paraense, a cidade de Belém, ou a outros municípios marajoaras da região, com melhor estrutura educacional, com o objetivo de dar continuidade ou concluir seus estudos.

Inclusa nesse quadro situacional, a comunidade de Retiro Grande vivenciou o envio de jovens locais, filhos de famílias mais abastadas, para outros locais do estado a fim de dar prosseguimento a seus estudos e obter uma formação profissional. A respeito das famílias mais humildes e de baixa condição financeira, em períodos de analfabetismo predominante, a formação educacional básica processava-se em aulas avulsas ministradas em residências locais onde professoras leigas (sem formação específica e oficial) iniciavam crianças e jovens locais no processo de alfabetização, desenvolvimento da escrita, domínio da gramática e cálculos matemáticos relativos às quatro operações.

A criação, nos anos 1920, da chamada escola da Cabeceira, pequena unidade escolar localizada na região da Cabeceira, espécie de bairro da comunidade de Retiro Grande, localizado às margens da rodovia PA-154, possibilitou a oferta de educação escolar formal referente às séries de alfabetização e estudos iniciais. Junto a essa pequena unidade educacional

local, ofertando as mesmas séries e níveis educacionais, atuava o Salão Paroquial anexo a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré, hoje ainda localizado ao lado das instalações da E.E.E.F.M. Retiro Grande.

Com a criação da Escola Retiro Grande, o ensino escolar formal básico foi garantido por essa instituição localizada na parte central da comunidade local, no que se refere a efetivação do processo de alfabetização e desenvolvimento de estudos referentes às séries iniciais. Os estudos referentes ao ensino médio tinham que ser efetivados, pela maioria dos discentes locais, em Salvaterra, sendo que diariamente um ônibus se deslocava da comunidade, para esse município vizinho, a fim de que os educandos efetuassem seus estudos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Nunes de Vasconcelos.

Sobre esse período, uma ex-aluna e ex-professora da Escola Retiro Grande, atualmente docente da Secretaria Municipal de Educação do município de Cachoeira do Arari, a quem chamaremos de Raimunda, nos disse que:

Era uma época muito difícil, muito complicada, mas também era divertida. Era uma grande aventura, diária, todo dia. O ônibus com os alunos saía de Retiro Grande por volta das 11 horas da manhã, rumo a balsa que atravessa o Camará. A estrada era ruim e nem pensava em ter asfalto. Ela era de piçarra e tinha muita, muita poeira, principalmente, no verão. Chegávamos em Salvaterra, na Escola Vasconcelos por volta da 1 hora da tarde. Muitas vezes a gente chegava atrasado, com o portão já fechado, mas abriam pra gente entrar. A gente assistia aula até às 6 horas da tarde, depois pegava o ônibus e voltava para Retiro Grande. Atravessávamos o Camará de volta na balsa das 7 horas da noite e chegava em casa por volta das 8 horas da noite. E, no dia seguinte, começava tudo de novo.

A docente entrevistada nos relatou, também, que a partir do ano de 2004, com a implantação do ensino médio da Escola Retiro Grande, a relação educacional dos discentes secundaristas passou a estar mais diretamente relacionada a comunidade de Retiro Grande, apesar da desconfiança e relutância de parte dos educandos em efetivar matrícula e desenvolver estudos em nível médio nessa unidade escolar local. Sobre isso, a professora nos relatou que: “muitos diziam: eu não vou estudar nesta escola, não. Prefiro continuar estudando em Salvaterra e permanecer fazendo aquela viagem toda”.

O relato que obtivemos e apresentamos salienta particularidades que permeiam e personificam a estrutura e a dimensão educacional local, onde padronizações formais e oficiais encontram fortes barreiras a serem transpostas e efetivarem um quadro educacional formal adequado e condizente a princípios e fundamentações gerais. Por isso, refletir sobre a relação

intrínseca e viável entre obrigatoriedade e possibilidade, referente ao meio educacional local com as determinações e orientações educacionais estaduais e nacionais, talvez nos ajude a identificar, pontuar e entender as especificidades que permeiam esse complexo contexto.

Ao questionarmos alguns moradores locais sobre a disciplina História ministrada na comunidade e estrutura educacional local, obtivemos alguns relatos que nos fornecem percepções e interpretações referentes as concepções ali existentes sobre as formatações, dimensões, direcionamentos desenvolvidas ou entendidas sobre esse componente curricular escolar. Um comerciante local, a quem chamaremos de Guilherme, ex-aluno dos anos iniciais de funcionamento da Escola Retiro Grande, nos deu o seguinte relato de sua percepção sobre a disciplina História lecionada nesta unidade de ensino, em sua época como discente:

A gente tinha uma boa professora. Ela era muito rígida, braba mesmo. Mas era muito boa professora de História. A História que ela ensinava, tinha que aprender o que aconteceu, os anos que ocorreram e o nome de alguns algumas pessoas importantes da história do Pará, do Brasil e do Mundo. Ela usava giz, quadro, livros e cadernos para ensinar a matéria. Podia brigar, chamar atenção e punir os alunos que não queriam nada, não. A gente aprendia sobre o passado das coisas. Como tudo ocorreu. Era um estudo bom.

Ao entrevistarmos outro personagem local, um pequeno criador de gado bubalino, que denominaremos de Sérgio, ex-aluno da Escola Retiro Grande, sobre suas percepções e como o mesmo entende a natureza da disciplina História, como elemento curricular institucional educacional local, obtivemos a seguinte resposta:

A História é uma matéria de estudo do passado. De assunto sobre o que se passou. O que ocorreu. Ela é importante pra gente saber como as coisas se sucederam, aconteceram. Na minha época de aluno a gente aprendia várias coisas, assuntos, acontecimentos ocorridos. Aprendia quem foi importante na história, quem marcou a história. Estudar o passado ajuda a gente saber sobre o presente, os dias de hoje. Pra mim a História é uma matéria de assunto. De conhecimento pra se estudar. De muita importância.

Ao aprofundarmos nossos questionamentos no que refere a existência de abordagens relacionadas ao ensino da origem da espécie humana através do Evolucionismo nas aulas de História, seus efeitos na aprendizagem dos discentes sobre a referida temática e as implicações disso na possível religiosidade existente e manifesta na comunidade local, obtivemos

declarações diversas, mas que tenderam a seguir num mesmo direcionamento. A Prof. Raimunda, docente já aqui mencionada, nos relatou que:

Não se falava muito sobre isso, não. Pouco se falava sobre essa teoria. Essa versão científica. A versão dos cientistas sobre a origem do homem. Em Retiro Grande a maioria da população é cristã, é evangélica. A gente usava e usa mais o que a palavra de Deus fala sobre o assunto. Sobre a Criação do homem pelas mãos de Deus. A versão da ciência é uma ideia, uma hipótese, uma especulação. Para a nossa comunidade, que é uma comunidade religiosa, a explicação religiosa faz mais sentido.

Da mesma forma, no que se refere ao uso do Evolucionismo nas aulas de História e suas percepções sobre o mesmo, o Sr. Guilherme nos destacou: “sobre isso a gente não falava, não. Teoria da Evolução. É aquela que diz que o homem veio do macaco, né? A gente não estudava ela não. Só ouvia falar. Às vezes. A explicação da Bíblia a gente via sempre na igreja e às vezes na escola”.

Dessa mesma maneira, o já mencionado Sr. Sérgio, também nos destacou que: “estudar teoria da evolução era meio difícil. Não se lecionava isso, não. Ou se davam aula disso eu não me lembro bem. A Criação de Deus a gente via desde cedo. Na igreja, na escola a gente falava também. O estudo de antes era bem diferente do de hoje. Eu acho”.

Mediante o que neste capítulo destacamos, apresentando as diversas dimensões assumidas pela disciplina História, ao longo do tempo, como instrumento de ensino e formação escolar e educacional social, observamos que a mesma, esteve histórica e conjunturalmente sujeita a disposições institucionais, individuais e contextuais. E nessa disposição, a existência de disposições metodológicas, temáticas e conteúdos pertinentes a sua estrutura teórico-conceitual, como o Evolucionismo e as noções de cientificidade, além dos posicionamentos assumidos junto aos mesmos, tendem a possibilitar uma visualização mais acurada das relações existentes entre quem ensina e aprende em uma estrutura curricular educacional.

Assim, entender as disposições possíveis entre realidade local, formulações e definições estruturais educacionais, fundamentações teóricas-conceituais e metodológicas disciplinares, estruturas institucionais e suas disposições perante às imposições da atualidade, pode nos ajudar na compreensão das formatações assumidas por variados níveis do ensino de História em diferentes épocas e realidades socioculturais. Em nosso entendimento, isso nos possibilita estabelecer direcionamentos quanto a nossa percepção e capacidade analítica sobre nossos objetos e dimensões de estudo, sendo isso fundamental para o desenvolvimento de nossas

futuras reflexões que contemplem uma visualização adequada da complexidade que permeia sua variável existência e constante desenvolvimento.

## **2.2 – O ensino de História, as demandas sociais e as carências de orientação.**

Como uma área do conhecimento pode e deve se posicionar e agir perante as nuances, interesses e necessidades que surgem em uma determinada sociedade, esta estando, logicamente, inclusa em um determinado contexto histórico? Quais posicionamentos cabíveis serão esperados pelos praticantes de uma área do saber, quanto ao enfretamento ou comunhão, com as influências externas que a rodeiam e permeiam o campo de existência e atuação que a efetiva? Manutenção, alteração, adaptação ou distorção, devem ser os princípios norteadores da existência e consolidação de uma área do conhecimento perante as nuances, especificidades e variabilidades que tendem a impulsionar o processo de desenvolvimento da sociedade na qual a mesma se encontra inserida?

Tais questionamentos procuram de certa forma, imbuir reflexões e definir direcionamentos sobre o processo de surgimento da História como área do conhecimento, sua consolidação como disciplina escolar nos mais diferentes níveis de ensino e, sobretudo, como instância do saber atrelada aos interesses governamentais, institucionais e sociais mais relevantes e destacados de uma determinada época. E, essas intencionalidades e suposições interpretativas se processam pelo fato de se entender que o conteúdo de História não é o passado, mas as ações humanas no tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstruir seus processos e comparar suas evoluções (NIKITIUK, 2007, p. 17).

Quanto a produção do conhecimento histórico, observamos que o mesmo, por força da historicidade que tende a engendrar ou pelo impacto direto das estruturas conjunturais que tende a configurar, esteve sempre em consonância com as influências externas às plêiades ou tendências diretivas que procuraram a configurar. Essas tendências de direcionamento se efetivaram através dos processos de aceitação ou refutação por parte dos grupos inseridos nas dimensões sociais em relação à novos olhares e interpretações sobre o conhecimento histórico.

Da mesma forma, quanto ao seu percurso existencial, a História enveredou processualmente por tentativas diversas de configuração, estando disposta às mais variadas

disposições e os mais específicos e ambivalentes interesses. Através de direcionamentos religiosos, militaristas, estatistas, tecnicistas ou multiculturalistas, a História se aproximou de demandas que se certa forma a distanciou de um rigor metodológico específico e entendido como cientificamente ideal.

Segundo Albuquerque Júnior (2007), nisso se enquadram os posicionamentos e direcionamentos assumidos pelo historiador há tempos. Para o mesmo, o conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Ele afirma, também, que nem sempre se fez a História do mesmo jeito. Ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo.

Assim, o historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz. Devido essas nuances, a História, como metanarrativa está em crise. Por se fazer a partir de um sujeito de discurso que, a pretexto de falar do lugar da ciência, sobrevoaria a História e poderia falar de fora dela, ter uma visão global, de conjunto e não comprometida com os embates do momento.

Dessa forma, seus direcionamentos assumidos a definiram de várias formas, sendo como elemento garantidor da manutenção de acontecimentos memoráveis e personalidades destacadas de uma dada época ou sociedade. Isso pode assumir funções afirmativas, como legitimar uma forma ou estrutura de governo, fortalecer as noções transcendentais e teleológicas sobre uma área do conhecimento ou possibilitar novas visualizações e interpretações sobre os fatos de uma certa realidade histórica.

No transcurso desses processos a História demonstrou, ao longo do tempo, ter na plasticidade estrutural uma de suas principais características funcionais. E devido isso, sendo considerada imprescindível, necessária ou perigosa por diferentes formatações governamentais, estruturas institucionais ou apelos sociais. Nesses contextos, a definição do que se deve pesquisar, estudar, ensinar, definir como válido e verdadeiro, personificou as dimensões a serem assumidas tanto pela ciência como pela disciplina História, quando por aqueles que a produzem, a recebem e a dão sentido.

Nesse sentido, Pereira e Graebin (2010) procuram destacar e elucidar os caminhos seguidos na edificação do conhecimento histórico, quanto a sua dimensão temporal e injeção contextual, ao destacarem que o centro do conhecimento histórico não é o fato em si, mas a rede de significados que se constrói em torno dele. Nesse caso, o historiador não trataria os fatos históricos como elementos de sustentação para as explicações que pode tecer em torno

deles. Não sendo sua preocupação formar um elenco de acontecimentos amarrados por uma linha de tempo que comporta mais a memorização do que a reflexão.

Assim, o que o historiador buscaria sempre é entender o evento ou alcançar o seu significado, comparando-o com outros eventos em outros tempos e lugares; estabelecer relações entre dois ou mais momentos da História; trabalhar com conceitos; e compreender a dinâmica de causas e efeitos que percorrem os acontecimentos.

Mediante isso, as concepções que historicamente determinaram os rumos a serem assumidos pelas produções historiográficas tenderam a definir concepções específicas ou diversas sobre as estruturas sociais, as dimensões e responsabilidades humanas assumidas na edificação da mesma. Isso gerando maneiras peculiares de se entender, interpretar, redigir e ensinar as noções sobre essas diferentes realidades.

Assim sendo, Thompson (1981, p. 48) destaca que os modos de escrever a história são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas da investigação histórica são tão díspares e, acima de tudo, as conclusões são tão controversas e tão veementemente contestadas dentro da profissão que é difícil apresentar qualquer coerência disciplinar. Sendo isso, uma lógica característica, adequada ao material do historiador, sugere que a lógica histórica não se iguala a outros procedimentos disciplinares.

As razões para isso, segundo ele, não estão na falta de lógica do historiador, mas em sua necessidade de um tipo diferente de lógica, adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, e que evidenciam (mesmo num único momento) manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares. A respeito disso Sartre *apud* Thompson (1981, p. 48), destaca que a história não é ordem. É desordem: uma desordem racional. No momento mesmo em que mantém a ordem, isto é, a estrutura, a história já está a caminho de desfazê-la.

Dessa forma, desde o surgimento e consolidação das noções de historiografia como arte de pesquisar, interpretar e escrever os percursos históricos assumidos pela humanidade, a História esteve sujeita a um remodelamento associado aos anseios e interesses político-sociais. Assim sendo, segundo Albuquerque Júnior (2007) a História estaria próxima da ciência, mas também seria uma arte narrativa, por não só representar o real, onde todo discurso, mesmo o historiográfico, é interessado e presidido por estratégias e táticas, não sendo um discurso imune à ideologia, mas plenamente ideológico.

Desde os seus primórdios na Grécia Antiga, onde a preocupação com a preservação da memória em relação aos feitos de destaque e aos personagens de considerada importância na configuração dos acontecimentos, a História foi personificada como área do saber imbuída do dever de evitar o esquecimento social perante o socialmente relevante. Assim, para Manieri (2013) ela surge como possibilidade de inscrever o homem na dimensão da memória (a cultura), amenizando a visão da ordem cíclica da natureza, definindo procedimentos metodológicos e intencionalidades nos parâmetros das habilidades esperadas nas ações do historiador.

Em uma de suas configurações iniciais, a produção do conhecimento histórico esteve atrelada à construção de uma descrição narrativa dos fatos sendo a mesma efetivada pela obtenção de informações através do olhar, ou seja, pela observação direta e descrição minuciosa dos acontecimentos. Segundo as formulações defendidas por Heródoto (485 a.C. – 425 a.C.) e a problematização proposta por Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) quanto a sua feitura e validação em oposição a produção poética, a História teve sua importância, questionada ou afirmada, não devido apenas a sua estruturação, mas também pela definição do papel político-social a ser por ela assumido.

Sobre isso, Albuquerque Júnior (2007) destaca que a História se definiu como uma atividade escriturística, devido a invenção da escrita em prosa e do surgimento do Estado, sendo isso apontado por Hegel (1770-1831) como as condições que possibilitaram a emergência, na Grécia antiga, do saber histórico. Destaca, também que, a História escrita por Heródoto, um representante da pólis grega, nasceu da captura das oralidades, da escuta e registro de testemunhos devido à preocupação com o possível desaparecimento dos feitos extraordinários realizados, por gregos e persas durante as Guerras Médicas (499 a.C. - 449 a.C.).

As intencionalidades de uma época prefiguravam uma área do saber em que os acontecimentos obtidos através do investigar em contraposição com o ouvir dizer, personificaram uma busca, nas palavras de Tucídides (460 a.C.- 400 a.C.), pela verdade dos fatos, atrelando-a às necessidades de sobrevivência, alteridade, identificação e definição do homem e do mundo grego. Nas palavras de Hartog (2011), isto sinalizou a proeminência de uma História austera, marcando o ponto de partida de sua produção e entendimento como discurso da verdade.

Nesse contexto, o destaque ao sublime e épico transmutou as noções de importância na edificação da realidade social das ações e vontades dos deuses e heróis, para as dos generais, estadistas, assim como, para as noções pautadas em fundamentos de coletividade, como a

política, a disciplina militar e a democracia. No percurso desse direcionamento coletivista, mas sob a égide da moral cristã, durante boa parte do Medieval, a História esteve intrinsecamente atrelada as discussões e reflexões de cunho teológico. Assim, a visualização dos equívocos e imperfeições humanas assumiam uma função orientadora na intenção de se edificar um novo homem, sociedade e mundo, tendo como principal finalidade, a Salvação.

Ao assumir essa dimensão de cunho religioso, predominou da Idade Média ao século XVII, uma História apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina (FONSECA, 2006, p. 21). Nesse contexto a noção de Cristandade, tão cara a Igreja e a sociedade medievais, perdurou como elemento definidor de um espírito coletivista direcionador das ações e funções sociais a serem assumidos pelos indivíduos, instituições e saberes produzidos no período. Tal direcionamento foi, efetivamente, questionado a partir da Renascença e da Reforma Religiosa, quando se vislumbrou certo resgate, releitura e reaplicação dos valores clássicos greco-romanos sob um viés individualista de orientação burguesa.

Com a sugestão de separação entre moral cristã e poder político-administrativo, proposta por Nicolau Maquiavel (1469-1527), um dos focos das discussões político-filosóficas durante o Renascimento que resultou no surgimento da Ciência Política, a História teve o seu papel acentuado como instrumento de legitimação estatal. Dessa forma, podemos sugerir sua redefinição e utilização à época, transmutada de elemento institucional de consolidação social para instrumento, legitimador de um projeto governamental. Isso tudo sendo averiguado, na intencionalidade de Maquiavel em remover o determinismo (ou providencialismo) da história (MANIERI, 2013, pp.63-64).

Sobre esse novo contexto, Fonseca (2006) vem a destacar que os interesses e tentativas iniciais de afirmação do Estado-nação desviou, pouco a pouco, os objetivos do conhecimento histórico para o pragmatismo da política, servindo, cada vez mais, à educação dos príncipes e à legitimação do poder. Assim, o discurso historiográfico foi deixando de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e de nações, traço que se manteve forte até o início do século XX.

Torna-se necessário destacar também que, partir do século XIX, frente a influência das formulações da Filosofia Positivista de Auguste Comte (1798-1857) e as intenções de avanços teóricos e metodológicos no campo da Humanidades, a História viu-se assolada por disposições que pretendiam delimitar sua estrutura, instrumentos e objetivos de estudo. Nesse contexto a

determinação do uso precípua da base documental escrita, a aproximação com métodos das ciências naturais, a busca pela extrema objetiva como elemento revelador de pretensas verdades, se tornaram fundamentos da chamada Escola Metódica. Leopold von Ranke (1795-1886) um de seus principais expoentes, tendeu a personificar uma História baseada em uma objetividade intrínseca, pouco sujeita aos subjetivismos interpretativos conjunturais ou aos liames dos fundamentos historicistas.

Mesmo com o surgimento de formulações economicistas como as de Karl Marx (1818-1883), que através da utilização do Materialismo Histórico Dialético desenvolveu os fundamentos da Escola Histórica Marxista, os estudos históricos estiveram aproximados da análise temporal das realizações sociais e forças produtivas conjunturais. Nessa proposta é buscada uma nova formatação para a produção e os direcionamentos interpretativos do conhecimento histórico.

Assim, para Albuquerque Júnior (2007) o marxismo, liga-se a toda a tradição do pensamento moderno de inspiração platônica e hegeliana. Ou seja, configura-se como um pensamento comprometido com as essências, com as totalidades e com a Razão. Isso implicaria na busca por um sentido para a História, num fim último para o ser, no encontro com a verdade do real, visando a aproximação com a consciência plena trazida pelo esclarecimento progressivo, que pressupõe em última instância, uma unidade da experiência humana.

Nesse contexto, a História, além de instrumento científico de identificação das molas propulsoras que engendram o processo de surgimento e desenvolvimento das forças produtivas e dos processos revolucionários, também assumiu a disposição em ser um instrumento descritivo e elucidativo das situações classistas vivenciadas durante o advento da industrialização e expansão da produção capitalista. Com essa corrente interpretativa, a História esteve atrelada à disposição de proporcionar uma análise das nuances que definem a infra e supra estruturas da sociedade e se efetivam através das relações de dominação e poder, possibilitando o entendimento de que, majoritariamente, as intencionalidades são impulsionadas pelas necessidades.

Mediante o que predomine na configuração das nuances, formatações e direcionamentos assumidos pela produção do conhecimento histórico, torna-se relevante entender quais conotações assumidas pelo mesmo são determinantes para a disposição, aceitação ou rejeição de certos conteúdos, temas ou vertentes explicativas. Da eminência dos enfoques e fundamentações ideológicas, estatistas, providencialistas, científicas, economicistas ou

culturalistas, quais delas ainda se mantêm sobreviventes no ensino e entendimento da História? Além disso essas formatações ainda possuem eco e se configuram como determinantes para a existência de disposições efetivas de docentes e discentes sobre assuntos e temáticas específicas na disciplina História, como a origem da espécie humana através do uso das formulações evolucionistas, nosso objeto de estudo?

As disposições e intencionalidades de personagens inseridos no universo acadêmico, centros de pesquisa, no meio educacional e nos universos editorial e midiático imputam novas tendências e direcionamentos a serem seguidos pela ciência História? O entendimento desse questionamento possibilitaria a compreensão da força dos anseios existentes nos contextos sociais de épocas diversas, sendo eles reféns das forças conjunturais condizentes ao historicismo dos caminhos percorridos pela humanidade, dispostos a serem apresentados, discutidos e criticados pela noção de História condizente a cada período.

Posterior as tendências historiográficas apresentadas, fruto de contextos e demandas temporais, e procurando superar os determinismos científicos e econômicos como amarras fundamentais, a construção do conhecimento histórico buscou um maior diálogo com as formulações interpretativas condizentes as demais áreas das ciências sociais e das humanidades. Assim, a Escola dos Annales surgiu e se predispôs a alargar as dimensões interpretativas quanto a diversidade e complexidade dos fenômenos histórico-sociais em sua distribuição temporal.

Assim, Barros (2013) destaca que o substrato mais refinado das contribuições do movimento dos Annales para um redimensionamento do tempo histórico foi a hábil configuração de dois conceitos irmanados: o de “longa duração” e o da multiplicidade de tempos históricos (durações múltiplas). E, ao assimilar criativamente o conceito de “estrutura” que já existia na Linguística e na Antropologia desde a primeira metade do século XX, os Annales foram bem-sucedidos ao transformá-lo em movimento, o que assegurou o misterioso acordo entre “estrutura que permanece” e “movimento que se transforma”.

Nessa nova proposta, a presença dos fundamentos culturais e da força das mentalidades vieram se tornar matizes possíveis e norteadoras na busca por entendimentos das nuances que definem os percursos históricos efetivados nas sociedades, fugindo, assim, quando possível às descrições factuais, mensurações quantitativas, amarras temporais unívocas e a preponderância das informações oficiais, predispostas ao peso da pura objetividade. Subjacente a isso, o conhecimento histórico passou a se ver atrelado ao viés dialógico predisposto a aproximação do mesmo com diferentes áreas do conhecimento e formulações discursivas e interpretativas

dos processos histórico-sociais a partir das visualizações oriundas do cotidiano e dos meios midiáticos.

Nesse contexto, o surgimento dos chamados “*history makers*”<sup>9</sup> (fazedores de histórias) imbuuiu sobre a História um viés discursivo e um posicionamento, efetiva e declaradamente, parcial e pretensioso, pelas quais as fundamentações teórico-metodológicas e processuais do tradicional fazer historiográfico foi sobrepujado pela intencionalidade do que se relevar, mencionar, entender e validar. Procedentes, em geral, dos meios jornalísticos, de organizações político-partidárias, dos meios formuladores de fundamentações ideológicas ou, simplesmente, aventureiros apaixonados pelos discursos narrativos históricos tradicionais e entusiasmados pela possibilidade de se fazer uma revisão (ou distorção) dos fundamentos e percursos historiográficos, esses personagens tendem a se dispõem a formular novas versões ou revelar “verdades”, anteriormente, negligenciadas ou escondidas.

A emergente procura por essa forma de “produção historiográfica” se processa porque, segundo Ferreira (2002, p. 326), nos últimos tempos tem sido crescente a demanda do grande público pela história vivida e a valorização das obras dos *history makers*. Essa produção tem sido vista como mais atraente por apresentar uma narrativa de leitura mais agradável e de mais fácil compreensão. Estabelece-se assim uma competição entre duas formas de acesso ao passado e reatualiza-se a disputa entre amadores e profissionais. Nesse novo contexto, o conhecimento histórico proposto não se torna unicamente atrelado aos grupos, bancos e obras escolares e universitárias, tendo o universo das novas mídias como campo fértil e propício para a popularização, divulgação, expansão e, porque não, vulgarização do saber histórico até então consagrado.

Mais aproximado da concepção de memória do que de História como instância com fundamentações, conceituações e métodos bem delineados e definidos, esses materiais e publicações tendem a aproximar e manifestar desejos e insurgências momentâneas atreladas a tendências e particularismos individuais ou coletivistas. E neles, segundo Gillis *apud* Ferreira (2002, p. 326) a memória invade o cotidiano, mas na maioria das vezes apenas como mais um produto para satisfazer parcialmente uma demanda por identidade, e tornar-se assim uma “memória domesticada”.

---

<sup>9</sup> Termo utilizado para designar indivíduos que se propõem a realizar pesquisas históricas e produzir obras historiográficas sem possuir formação acadêmica em História. Os chamados *history makers* têm produzido e disponibilizado, na internet e no mercado editorial, textos, revistas, livros, guias históricos, que se dispõem a realizar novos enfoques e interpretações a respeito de personagens, acontecimentos, contextos e períodos históricos.

Nessa nova dimensão, estimulada pelo ímpeto do acesso rápido, fácil e diletante a um saber necessário, o conhecimento fica envolto em uma essência puramente informativa, pouco ou quase nunca, problematizadora, onde o pitoresco e anedótico tende a se sobrepor sobre o reflexivo e analítico. Assim sendo, produtos como jogos digitais, formulações panfletárias, guias politicamente incorretos, produções cinematográficas e televisivas, tendem a prevalecer sobre obras extensas, complexas e pouco acessíveis, criando e definindo novos heróis e vilões, destacando novos fatos e episódios, possibilitando releituras e redimensionamentos, ou seja, levantando novas noções sobre as intencionalidades e a própria utilidade do conhecimento histórico.

Nesse campo fértil de procura pelo novo e inédito, pelo nunca antes minuciosamente observado, tende a abrir searas e situações, voluntária ou involuntariamente, propícias a formatação e configuração de distorções, onde a criticidade pode perder espaço para os discursos panfletários de cunho cada vez menos racional e mais ideológico. Pois, segundo Cerri (2006), essa é uma dimensão embebida demais em emoção, afetividade, uma vontade subjetiva de pertencer ao mesmo corpo político, uma disposição clara de suspender o juízo crítico, para guardar qualquer semelhança com a racionalidade da ciência histórica. Ela está muito mais próxima da memória, mas não se trata apenas de lembrar o vivido, e sim de lembrar o que não se viveu, uma unidade que não se experimentou a não ser na imaginação, e uma imaginação que se construiu com os elementos informacionais e retóricos oriundos da produção da ciência histórica.

Esse novo dimensionamento de intencionalidades, fundamentos anteriormente vistos como viciados e cabíveis de serem evitados como a parcialidade, o anacronismo, as generalizações, as reduções e as superficialidades constantes e excessivas, apregoa a se assumir novas conotações, agora vistas não apenas como inevitáveis, mas também como coexistentes e em alguns momentos úteis e necessários. Com o ganho de força e intensidade dessas noções interpretativas junto as fluentes tendências historiográficas, latentes pelos impulsos vindos do cotidiano, da mídia, dos grupos sociais de intensa atividade política e dos discursos político-ideológicos e mediante a utilidade que se pretende dar a certo conhecimento produzido, o mesmo tende imediatamente a ser aceito ou quase nunca problematizado.

Nisso se enquadrariam vários exemplos, como a existência de um líder abolicionista negro e uma comunidade igualitária de viés socialista no Brasil Colonial durante o séc. XVII, um movimento feminista em uma ilha grega na Antiguidade, um discurso nacionalista e a

defesa de valores monogâmicos em um filme sobre uma guerra travada no mundo grego homérico<sup>10</sup>, etc.

O curso desse dimensionamento personifica o fazer e se envolve com a História, através da justificativa, cada vez menos frequente e importante, do *Ars gratia artis* (da arte pela arte), do que pela defesa e tentativa de validação de uma visão de mundo e justificação de um *modus vivendi* e um *modus operandi*. Isso estando, muitas vezes, atrelado a interesses políticos, ideológicos, religiosos, culturais, institucionais ou, simplesmente pessoais.

A existência desses direcionamentos, baseados em posições multilaterais, subjetivistas e de ampla variação interpretativa e que, historicamente, tende a assumir a produção historiográfica, nos ajuda a entender que a História é uma ciência que busca interpretar eventos humanos. Por essa razão, ela possui uma ambivalência que lhe é inerente: o estudo e trabalho com o público e o privado, com o pessoal e o coletivo, por lidar com pessoas e relações sociais. E por isso, fica fácil entender essa ambiguidade, quando lembramos que cada personagem conta os acontecimentos a partir de sua experiência. (BERUTTI; MARQUES, 2009).

Na realidade por nós observada e estudada, uma situação vivenciada exemplifica bem o anteriormente discutido. Um professor de Matemática da Escola Retiro Grande, a quem chamarei de Samuel, certa vez me indagou e sugeriu importância da utilização da história bíblica nas aulas de História da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio). Para o mencionado docente a abordagem e utilização das narrativas bíblicas nas aulas de História ajudariam os educandos a entenderem que os percursos assumidos pela humanidade ao longo da história estão atrelados à vontade divina. Assim, recaindo sobre a História uma dimensão teleológica, providencialista e de cunho não declarado, mas, intrinsecamente, religioso.

Seguindo essa visualização docente, a importância e validade de se mencionar e estudar a civilização persa antiga, não se legitimaria por sua grandiosidade e importância histórica expressa em frequentes embates ocorridos entre a mesma e a civilização grega no mundo antigo. Mas sim, pelo fato da mesma ter assumido e desempenhado uma missão divina, quando o Império Aquemênida, no reinado de Ciro, libertou os hebreus (judeus) do cativeiro na Babilônia. Esse acontecimento foi mencionado em relatos bíblicos e de grande expressão e significado para a civilização e as religiões de origem judaico-cristã. Tal situação, encontra episódios análogos nessa realidade. A religiosidade assumida e expressa por alguns docentes,

---

<sup>10</sup> Alusões feitas ao personagem Zumbi dos Palmares (1655-1695) e ao Quilombo dos Palmares, existente no século XVII durante o período colonial brasileiro; à poetisa Safo da antiga ilha grega de Lesbos e, à sociedade grega do período homérico apresentada no filme *Tróia* (2004), respectivamente.

discentes e indivíduos do corpo administrativo da E.E.E.F.M. Retiro Grande se transfigura como um elemento definidor e impulsionador de comportamentos e relações interinstitucionais ou, naqueles prevalecentes entre os indivíduos da comunidade local com a unidade de ensino.

Sejam em situações e falas vivenciadas e expressas por diferentes indivíduos e por nós aqui anteriormente mencionadas ou na declaração de um discente do 6º ano durante uma aula de História, a quem chamaremos de Felipe, que ao se referir a narrativa criacionista bíblica a definiu como “a Verdade”, a religiosidade assume um viés definidor latente da visualização de muitos indivíduos locais quanto a validação da existência da instituição educacional e da disciplina escolar em estudo. Nos arriscamos a afirmar que muitas formulações e assuntos estudados nesse ambiente escolar, tem sua validação atrelada a possibilidade de validação e confirmação de entendimentos e visões tradicionais prevalecentes.

No exemplo anteriormente citado, pudemos observar e sugerir a existência daquilo que Jorn Rusen chamou de consciência histórica genética<sup>11</sup>. Segundo Pacievitch e Cerri (2007) além das memórias e conhecimentos históricos habituais, também aparecem como unidades de sentido muito fortes as concepções religiosas ou transcendentais. As relações entre conhecimento histórico, memória e religiosidade interligam-se na rede que forma a narrativa histórica e uns predominam sobre outros dependendo da necessidade de orientação de cada momento e intencionalidades específicos.

Assim, de elemento contribuinte para a formação moral do bom cristão, instrumento demonstrador das imperfeições humanas, canal de demonstração dos direcionamentos e das interferências divinas na história da humanidade. Observações, pesquisas e entrevistas por nós realizadas demonstraram, frequentemente, que a funcionalidade da disciplina escolar História esteve em muitos momentos envolto em uma aura metafísica, providencialista e, de certa forma, religiosa. Concepções essas que observamos, majoritariamente, em manifestações e expressões espontâneas e moderadas, a timidez pareceu-nos ser produto da dificuldade de refutação e posicionamento contrário a oficialidade disciplinar e institucional.

Isso nos fortaleceu e impulsionou profundas dúvidas e questionamentos a serem futuramente refletidos: que História se torna válida e se deve ensinar em uma comunidade

---

<sup>11</sup> A consciência do tipo genética ocorre quando o indivíduo está totalmente consciente de seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo parcial do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega totalmente o passado, nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo, mas estabelece uma síntese entre ambos. Ver: MARRERA, F. M.; SOUZA, U. A. A tipologia da consciência histórica em Rusen. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6 – agosto de 2013 – Edição especial. PPGH – UNISINOS. Disponível em: <projeto.unisinos.br> Acesso em: 30 mar. 2018.

tradicional interiorana com forte tendência religiosa? Uma História comprometida com o historicismo de suas fundamentações historiográficas e teórico-metodológicas ou uma História que se aproxime das culturas e mentalidades locais suprindo com isso os anseios, demandas e carências sociais? Uma História que mantenha um viés puramente cientificista ou que se entremeie e caminhe em direção às noções metafísicas e religiosas tão fluentes na comunidade local?

Essas questões impõem focos em nossas próximas reflexões. A necessidade de observação desse contexto específico e a intencionalidade de entendê-lo nos impõe um desafio latente: o de compreender o caminho tênue entre existência real e possibilidade almejada, que nesse contexto educacional, preconiza qual História deve ser ensinada e qual História pretende ser aprendida.

De elemento de alfabetização, instrumento de desenvolvimento de certa criticidade em relação as dimensões e problemas sociais, veículo de fundamentação textual e argumentação narrativa (de caráter secular) existente para possibilitar proximidades e associações com feitos e acontecimentos existentes na Bíblia. As utilidades a serem assumidas pela disciplina História demonstram-se diversas frente as dimensões interpretativas e utilitárias condizentes a comunidade de Retiro Grande. Nesse contexto, percebemos que a existência e validade do conhecimento histórico, para muitos personagens locais, justificam-se pela legitimação de concepções, visualizações e interpretações de cunho religioso quanto as origens e o desenvolvimento vivenciado pela humanidade.

Condizente a tal visualização, relatamos uma afirmação feita por comerciante local, que chamaremos de Sr. Raimundo, pai de alunos da escola Retiro Grande, que ao justificar a ausência de uma de suas filhas em atividades educacionais desenvolvidas pela unidade de ensino, destacou: “ela não pôde ir pra escola ontem. Teve que participar de uma programação da igreja. De uma festividade. Um encontro de jovens. Sabe como é que é. Temos que ter tempo para as coisas dos homens, mas também para as coisas de Deus”.

O exemplo citado talvez personifique certos entendimentos locais existentes quanto o patamar de importância e o papel a ser assumido pela educação escolar formal frente a alguns (ou muitos) indivíduos da referida comunidade. Além disso, podendo demonstrar o estabelecimento de hierarquias, disposições e inter-relações entre o ensino escolar formal e as manifestações tradicionais e religiosas locais. O meio educacional, ambiente escolar e estrutura

curricular disciplinar podem se configurar como dimensões e arcabouços de promoção, fortalecimento e consolidação de visualizações e entendimentos existentes e prevaletentes.

### **2.3 – O ensino de História e sua cientificidade.**

Com o intuito de conhecer, analisar, dominar e usar em seu favor a Natureza, assim como, o universo, as esferas sociais, e, logicamente, as especificidades da mente e do eu humano, historicamente, o ser humano criou quatro instrumentos: a mitologia, a filosofia, a religião e a ciência. Dispostos a uma maior fluência em épocas e períodos específicos, ou então, sobreviventes, devido suas transmutações e plasticidades, em períodos bem distantes de seu advento, onde sobrevivem devido a fluência das inquietações do ser e a complexidade disposta a configuração da realidade. Esses mecanismos são resultados e exemplificam as variações temporais e atemporais de engenhosidade da mente humana.

Da busca por respostas que esclareçam a constituição da realidade e que explique e justifique a existência humana. As formulações criadas com esses propósitos caminharam, historicamente, por explicações fantásticas, pelas vontades e ações de divindades, pela emergências e utilizações de princípios gerais e abstratos, e, logicamente, pela definição de bases metodológicas e conceituais. No transcorrer desse percurso, a edificação do conhecimento científico esteve em certos momentos, direta ou indiretamente, atrelada a dimensões anteriormente existentes, onde concepções de cunho mitológico, teológico ou filosófico, nortearam seus fundamentos iniciais. Ou então, em dadas épocas, buscou-se por certa autonomia fundamental vislumbrando a aquisição de uma essência específica e apartada de tendências e direcionamentos anteriores.

Sobre esses aspectos, Nietzsche (2010), ao abordar os fundamentos anteriores e preliminares ao advento da ciência, ressalta a existência dos trabalhos de mágicos, alquimistas, astrólogos e feiticeiros como prelúdios do surgimento do conhecimento científico. Para o mesmo, a existência desses “exercícios preparatórios” prefigurou e validou, por comparações e diferenciações, a consistência e aceitação do fazer e saber científico em diferentes épocas e contextos sociais.

Dessa forma, seja nos primórdios das observações naturais hindus, chinesas e egípcias, nas formulações reflexivas greco-romanas antigas, nas concepções escolásticas medievais, nas discussões renascentistas modernas ou nas disposições iluministas e positivistas europeias da contemporaneidade, o conhecimento científico esteve sempre sob a égide da dúvida quanto a sua utilidade e os caminhos possíveis a serem assumidos. Concepção essa, presente nas formulações propostas por Alves (2004) ao entender que o conhecimento se processa apenas mediante a ocorrência de situações-problema e a emergência de questionamentos referentes às maneiras possíveis de resolvê-las.

Assim, ao conhecimento científico se efetivaram visualizações que o impunham acusações de pretender imitar as potencialidades divinas ou buscar pelo aperfeiçoamento das capacidades humanas. A Ciência sempre esteve à revelia de cargas interpretativas temporais, onde as demandas conjunturais estabeleceram seu papel ou importância a ser assumida no meio social. O que pode ser exemplificado por Chassot (1997) ao sugerir que mutabilidade e variabilidade das formulações científicas se configuram devido ao fato da ciência não existir uma verdade e sim verdades, ou seja, nela não existe um método único.

Quanto aos seus dimensionamentos e delimitações, sua constituição esteve sempre sob a linha tênue das discussões referentes às dimensões de objetividade e subjetividade possíveis de serem assumidas pela mesma. Os direcionamentos atrelados ao fazer e ao saber científico caminharam por sugestões e proposições oriundas das ciências físicas e naturais ou das ciências sociais e humanas, onde se vislumbrou a adoção de uma adequada fundamentação teórico-conceitual e metodológica, buscando-se refletir sobre o possível de se averiguar, entender e ensinar.

No que se refere ao ensino das formulações e fundamentos científicos, sejam nas argumentações peripatéticas, nos fundamentos da patrística e da escolástica ou nas delimitações metódicas de cunho cientificista. A Ciência, em muitos momentos, foi entendida como elemento de edificação e transformação da estrutura social. Essa percepção impôs sobre instituições como Igreja, Estado, sociedade civil e entidades particulares o anseio pela busca de se assumir certo protagonismo quanto as disposições e nuances do conhecimento prevalente à época, estando este disposto à interpretações e ações de ruptura e continuidade.

Sobre esse aspecto, Chassot (1997) vem a destacar que as formulações e teorizações que se dispõem a assumir um viés científico não se processam de forma processual, unívoca e contínua, pois a existência de revoluções e reviravoltas conceituais e interpretativas tende a

configurar a busca pelo aprofundamento necessário a emergência e validação de um novo saber. A isso, Khun (1998) chamou de impulsos que configuram uma revolução científica, o que redesenha e reconfigura a Ciência quanto a sua estrutura e método, mas também altera a perspectiva histórica da comunidade que a experimenta.

Assim, seja nas academias e liceus greco-romanos, nas universidades cristãs medievais ou nos centros de pesquisas e ensino atuais, a busca por certos vieses de edificação das concepções individualistas e definição de direcionamentos coletivistas personificaram o saber e o agir humano. Valores, princípios e ações, sejam eles de origens cristãs, burguesas, humanísticas ou democráticas, constituíram e definiram os objetivos e intencionalidades a serem assumidos pelas instituições e procedimentos educacionais.

No Medievo, ao se ensinar os fundamentos do *Trivium* e do *Quadrivium*, onde as artes liberais, através do estudo da mente e das coisas, buscavam liberar o espírito da matéria, objetivava-se desenvolver uma educação contemplativa que visualizasse as aproximações e distanciamentos existentes entre o Homem, Deus e a Natureza. A partir da Modernidade, com as tendências tecnicistas e positivistas, busca-se nos processos formativos/educacionais, não apenas o desenvolvimento de uma adequada visualização, mas também a aquisição de certa capacidade de intervenção na realidade, que apure o olhar, aguçe a criticidade e estimule a criatividade e engenhosidade. Assim, para Aranha *apud* Zeni (2010), as ideias filosóficas da Modernidade vincularam a educação dessa época ao ideário de edificação de um sujeito unitário, moralmente autônomo e aperfeiçoável, com vistas à emancipação e à autonomia do mesmo.

Nesse novo contexto, a natureza humana passa ser vista como singular, complexa e fundamental para se entender a realidade social, quantos aos seus aspectos políticos, econômicos e culturais. Isso veio a personificar as dimensões a serem assumidas pelos ambientes educacionais sejam eles nos núcleos familiares, nas instituições formativas ou no cotidiano das fundações e ações desenvolvidas por grupos étnico-raciais.

No caso brasileiro, a proposição e formulação das bases de uma educação plural, gratuita e laica, através da Constituição Federal de 1891, estando sob a égide de influência do Positivismo francês, tão fluente nos primeiros anos do Regime Republicano, lançou os fundamentos de um laicismo atrelado a tendências político-administrativas como o federalismo e o presidencialismo. Nessa dimensão, a ideia de ensino, formação e educação caminha junto

com a concepção de progresso, desenvolvimento e construção de uma realidade mais adequada aos anseios existentes e tão almejados.

Nesse contexto, a educação institucional proposta procurava romper ou mitigar as relações e aproximações com instituições religiosas e estabelecer um maior comprometimento com às disposições e intenções estatais e governamentais do período. Assim, a mesma assumiu aspectos referentes as concepções liberais que vislumbram as relações possíveis entre Estado, educação e religião. Sobre essa inter-relação, Ranquetat Jr (2008) destaca que na visão liberal clássica a educação e o ensino devem estar a serviço dos valores cívicos e seculares, não fazendo qualquer referência ao religioso, algo concebido como reservado ao foro íntimo de cada homem

Nessa empreitada, o desenvolvimento de princípios nacionalistas que contribuíssem com a edificação e a consolidação de uma identidade nacional, estando ela em conformidade e aceitação dos pressupostos definidos por uma regime político recém-implantado, foram vieses definidores de um novo projeto educacional. Tal proposta vislumbrava um novo modelo de cidadão, consciente de suas obrigações, agente crítico e transformador de uma realidade, atrelado a um novo período histórico e às pretensões de uma nova formatação de Estado.

Com esse intuito, a disciplina escolar História distanciou-se, consideravelmente, de noções conceituais e conteúdistas tradicionais que a personificavam e a classificavam há tempos, como a História Sagrada (existente desde o período colonial, sobrevivente durante o Império e de forte orientação católica jesuítica) para delimitações como História do Brasil, da América e Universal. Nessa nova orientação, a dimensão laica aproximou mais dos vieses políticos do que científicos, fazendo com que o culto aos elementos pátrios, os valores da cidadania e os princípios indenitários nacionais, sobrepujaram a dimensão historicista comunitária e providencialista cristã, que imbuía interpretações específicas em relação a natureza humana e suas dimensões com o meio social.

Nessa nova dimensão a ser vivenciada pela História, um antigo questionamento sobre a natureza do conhecimento histórico torna-se, necessário e pertinente: o da essência estrutural prevacente e definidora da conotação assumida pela produção histórica. Assim, questionamentos sobre a cientificidade ou o caráter eminentemente literário da História, torna-se importante para se refletir sobre as predisposições e funcionalidades a serem assumidas pela mesma. Pois, na concepção de Barros (2013) o conhecimento científico, inclusive a História, se esta puder assim ser vista, também avança a partir de tentativas, de experimentação, no que concerne ao modo de ver e de dizer as coisas, em direção e a partir de novas indagações.

Desde a Antiguidade grega, ao buscar formulações e apresentar proposições sobre a natureza, dimensão e formatações assumidas pela História como área do conhecimento, o filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) em sua obra *Poética*, destaca que o historiador e o poeta, com efeito, não diferem pelo fato de um narrar em verso e o outro em prosa – poder-se-ia ter transcrito em versos a obra de Heródoto e ela não seria menos história em verso do que em prosa. A verdadeira distinção é a seguinte: um narra o que aconteceu, o outro aquilo que poderia ter acontecido. (ARISTÓTELES *apud* PINSKI, 2003, p. 144). Assim sendo, tal enunciado pressupõe a existência de especificidades pertinentes ao saber histórico, pelos quais o desejo de objetividade e verossimilhança descritiva dos fatos, em muitos momentos, a impõe um comprometimento excessivo com o real, a alijando dos princípios criativos, alegóricos e diletantes que personificam e enriqueceriam a produção poética.

Dessa forma e assumindo esse viés interpretativo, formulações posteriormente oferecidas, como a do medievalista francês Marc Bloch (1886-1944) ao afirmar ser a História uma “ciência na infância” ou a do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) que se dispôs a discutir as especificidades que permeiam a dimensão científica do conhecimento histórico, se dispõe a refutar ou sobrepujar formulações defendem o distanciamento ou impossibilidade das fundamentações científicas do conhecimento histórico. Seguindo essa dimensão encontram-se as proposições do historiador norte-americano Hyden White (1928-2018) que pressupõe um caráter nitidamente literário e ficcional dos estudos e produções históricas, exemplificando, assim, as diferentes compreensões e proposições sobre a natureza e dimensões assumidas pelo conhecimento histórico quanto as suas fundamentações e formulações.

Em meio a isso, uma outra questão torna-se importante para se pensar e discutir as funções formativas assumidas pela História nos meios educacionais, como: quais dimensões e especificidades científicas são possíveis e cabíveis a ciência e a disciplina História nos meios acadêmicos e escolares? As diferenças entre ambas se configuram unicamente pela variação de carga conteudista, pelas disposições metodológicas e pelas fundamentações teórico-conceituais ou também pelas dimensões situacionais que envolvem peculiaridades pertinentes ao ambiente, ao público alvo e o desenvolvimento cognitivo dos personagens envolvidos?

As tentativas de se responder a esses questionamentos passam não apenas pela definição dos princípios e fundamentos norteadores da História como elemento instrucional existente e disponível em Escolas e Universidades, mas também pela dimensão científica, possível a ser assumida e incorporada por ela nessas diferentes e específicas dimensões educacionais. Da mesma forma, nas pesquisas que realizamos na unidade de ensino em estudo, os personagens

do corpo docente e administrativos entrevistados declararam, unanimemente, a importância da existência de fundamentos científicos no ambiente escolar e da possibilidade de existência de componentes curriculares (disciplinas escolares) com esse propósito.

No que diz respeito a disciplina História, na opinião dos docentes Ana, Carlos e Roberto, professores do referido componente curricular na E.E.E.F.M. Retiro Grande, existe a necessidade dela assumir eminentemente aspectos científicos quanto as suas fundamentações teórico-conceituais e procedimentos metodológicos. Porém, esse posicionamento, possuía ressalvas: uma delas é a de não se distanciar totalmente das expectativas da classe discente e de outros membros da comunidade escolar, que em muitos momentos fogem aos fundamentos das ciências humanas e sociais.

O conhecimento científico proporcionado pela disciplina escolar História segundo a concepção dos referidos docentes deve ofertar conhecimentos relevantes para os educandos, fugindo as “visões e noções populares”, termo este utilizado pela professora Ana. Porém a docente destaca que a mesma não pode se apartar totalmente das concepções do cotidiano da comunidade, caso contrário, isso tornaria os conteúdos ministrados menos compreensíveis e inteligíveis aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Tal posicionamento, indiretamente, destaca a necessidade de o conhecimento histórico no ambiente escolar assumir o viés de *conhecimento significativo*, o que na concepção de Hipólide (2012) configura-o como instrumento de construção de uma identidade sociocultural. Além disso, o mesmo, deve tornar-se instrumento importante no desenvolvimento da percepção em relação a dimensão e ambiente que o cerca, na escolha das ferramentas e métodos que auxiliem na interação com uma dada realidade, permeada pelo outro, pelo grupo e pelo oposto.

A justificativa para a manutenção dessa essência popular, cotidiana e informal, estaria, segundo a mesma docente, balizada no despertar e na consolidação do interesse por temas e assuntos ministrados, estando os mesmos, atrelados de alguma forma, a realidade dos alunos. Nesse processo, a conveniência, a familiaridade e a proximidade com certas temáticas, noções e visões de mundo, seriam elementos promotores e facilitadores da percepção, compreensão e produção intelectual por parte dos educandos, em relação a uma dada temática. Mazzeo *apud* Bauman (2011) a isso denominou de uma educação que valoriza o conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável.

No que tange a utilização de princípios científicos nas aulas de História no 6º ano, tendo como foco de análise especial o magistério da origem da espécie humana, utilizando-se as

fundamentações do Evolucionismo (Teoria da Evolução das espécies), foi-nos relatado pelo docente Roberto ser necessária a utilização de fundamentos religiosos, como o Criacionismo (concepção de Criação divina), configurando-se elemento comparativo de visões diferentes sobre uma mesma temática. Segundo o referido docente: “as comparações, as diferenças, as semelhanças, entre o assunto científico e o religioso, ajudam o pessoal a entender o assunto”.

Na mesma direção, a docente Ana declarou-nos entender que a utilização de uma única abordagem explicativa (o evolucionismo) sobre uma determinada temática (a origem da espécie humana) por mais bem elaborada e coerente que seja, imbuí complicações quanto ao entendimento de temas complexos, além de não possibilitar a fluência de debates e diálogos, pelo fato da mesma, naturalmente, gera incompreensões e silenciamentos. Nesse aspecto a professora nos declarou: “as vezes eles não conseguem entender coisas fáceis. Ainda mais um assunto difícil e polêmico como o surgimento do homem”. Além disso, a docente destacou a importância da existência de um elemento comparativo, por mais que de dimensão oposta a uma formulação válida e cientificamente consagrada, como o Evolucionismo, que devido sua complexidade, pode produzir grandes dificuldades de compreensão e interpretação quanto ao surgimento do ser humano.

Outro docente entrevistado, professor Carlos, enfocou, que em sua interpretação, há complexidade evidente nas proposições evolucionistas referentes a origem do Homem, questionando a ampla e adequada capacidade de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em entenderem, adequadamente, seus princípios e formulações. Em muitos momentos destacou sua predisposição a visualizar a evolução da espécie humana como teorização baseada, fundamentalmente, em especulações sem base comprobatória, e ainda carente de fundamentação e solidificação existencial. Tal posicionamento personifica uma concepção bem peculiar e que se distancia da visualização expressa por Barros (2013) sobre teoria, que a contrapõe ao agir intuitivo, ao impulso instintivo, à recepção mística, sendo ela filha da Razão e irmã da Metodologia Científica.

Todos os professores entrevistados (Ana, Carlos e Roberto) declaram posicionamentos em essência semelhantes quanto à possibilidade de se poder processar apenas certa iniciação dos alunos dessa seriação nessa referida temática, levantando questionamentos sobre a adequada relação entre seriação, tema e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Sobre esse aspecto, a docente Ana declarou: “Não tenho certeza se quando falo sobre Teoria da Evolução, os alunos entendem tudo!”. Situações como essa podem instigar questionamentos referentes ao

nível de fundamentação teórica e cientificidade possível de ser assumido por uma disciplina escolar como a História na Educação Básica do ensino público nacional.

Nessa dimensão reflexiva se impõem também questionamentos referentes às aproximações e distanciamentos existentes e possíveis entre a ciência História e a disciplina escolar História quanto as suas fundamentações, aplicações e utilidades. Como elemento de análise e instrumento interpretativo para se entender adequadamente as possibilidades de efetivação dessa relação, encontra-se a polêmica e questionada ideia de “transposição didática”, pela qual uma fundamentação teórico-conceitual pensada e elaborada em uma determinada instância tem suas formulações remodeladas e adequadas a uma dimensão permeada por especificidades e particularidades diferentes da anterior.

Nisso se pode enquadrar a concepção preconizada por Freire *apud* Cortella (2001) quanto ao melhor método a ser utilizado no entendimento de uma realidade, o que subjaz ser aquele garante uma maior proximidade com o objeto em foco, garantindo a mais completa consecução da finalidade, e não exatidão ou aproximação com a verdade. Assim, a História, como outras ciências, estaria disposta e sujeita, a redimensionamentos atrelados ao contexto histórico-social, intencionalidades, público alvo e noções prevaletentes sobre conhecimento, ciência e educação.

Essa disposição de adequação de uma formulação pensada e construída em uma dimensão específica e que possibilite sua utilização e aplicação em uma outra ambientação, como as proposições teóricas-científicas elaboradas em Universidades e centros de pesquisas passíveis a serem aplicadas em unidades educacionais escolares. Isso nos imbuí reflexões sobre conotações a serem assumidas pela concepção de transposição, no que diz respeito a dimensão educacional, estando a mesma passível de fortes adaptações baseadas em reduções, ampliações, generalizações e distorções de uma realidade a ser transposta, debatida e entendida.

Nisso se enquadra a concepção de Cortella (2001) que pressupõe o conhecimento como uma construção cultural (social e histórica) e a escola (entendida como um dos veículos que o transporta) assume um caráter político, às vezes conservador ou inovador, expressando, assim, o modo como esse conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado. Assim sendo, o sentido perceptível, mais que a estrutura, configura-se como fundamento de compreensão, validação e utilização (ou rejeição) do saber em diferentes momentos, espaços e formatações institucionais.

Dessa forma, ao se pensar na utilização de estudos paleontológicos, biológicos e antropológicos referentes às origens e ao desenvolvimento da espécie humana sob a égide do Evolucionismo, no ambiente escolar, tende-se a efetivar questionamentos quanto a efetivação do mesmo. Ainda mais em um local como este onde frequentemente se efetivam problemas educacionais primários, como deficiências de leitura, escrita e interpretação, torna-se possível e compreensível o surgimento de noções de simplificação, generalização e distorção na efetivação da dimensão de transposição didática aplicada nessa dimensão educacional.

Nesse contexto, ensinar, informar, interpretar, repetir e redefinir são ações possíveis de se efetivarem, em um ambiente, geralmente, cheio de problemáticas e passível de adaptações perante suas frequentes dificuldades. Assim sendo, a concepção de “transpor” certa formulação pressupõe, no ambiente escolar, não apenas adaptação conceitual-formal, mas também simplificação de sua estrutura textual e principais enunciados. Essas proposições devem ser exequíveis e compreensíveis à escola e as seriações existentes, podendo haver nelas um ambiente propício a recepções e rejeições de temáticas e formulações propostas, mediante o peso das obrigatoriedades, interesses e dificuldades ali existentes.

Nas formulações e fundamentações que permeiam e personificam as nuances assumidas pelas temáticas propostas e, efetivamente, existentes nas seriações do universo educacional escolar, como o Evolucionismo nas aulas da disciplina História, deve-se quando possível, ser buscada com o intuito de se conhecer as determinantes que delineiam sua proposição, existência e execução. Sendo relevante também se entender e considerar as especificidades que permeiam seriações e níveis educacionais passíveis da aplicação de uma sequência didática, com vistas à iniciação da alfabetização científica de alunos, ainda inclusos em um processo de alfabetização da língua materna (CARLETTO; VIECHENESKI, 2013).

Dessa maneira, os discursos sobre interesse, necessidade e obrigatoriedade podem ajudar na compreensão sobre a importância ou irrelevância a ser assumida por um determinado conhecimento em uma instância educacional-formativa, pensada e executada de forma universal e generalista, mas existente e efetivada em dimensões amplas, diversificadas e muitas vezes divergentes quanto ao seu papel, dimensão e funcionalidade. Nessa dimensão interpretativa a força e eficácia do discurso existente protagonismo, ao entendermos a concepção de Vygotsky *apud* Carletto e Viecheneski (2013) na qual os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente relacionados e passam, necessariamente, pela mediação, onde ambos somente são possíveis por meio das interações sociais de produção, nas quais a linguagem desempenha um papel essencial.

Além disso, a noção existente na comunidade e escola Retiro Grande sobre o que seria o conhecimento científico, sua construção, fundamentação, efetivação e importância, segundo o que pudemos observar e colher através de entrevistas, se aproxima, demasiadamente, de uma concepção precavida e cuidadosa quanto a sua feitura e utilização. A respeito disso, obtivemos afirmações que, de certa forma, aproximam as noções locais sobre a ciência como instância atrelada a laboratórios, ambientes e indivíduos específicos e, com fundamentos complexos e pouco acessíveis.

Em entrevistas realizadas obtivemos afirmações que exemplificam a visão predominante local sobre ciência, sua constituição, método e utilidade. Em declarações repassadas a nós, todos os entrevistados afirmaram e reconheceram a importância do conhecimento científico para a formação do ser humano e para a configuração de uma realidade social melhor e mais condizente a satisfação das necessidades emergentes entre os indivíduos. Porém, um posicionamento efetivo e bem delineado, definindo como o conhecimento científico cumpriria ou ajudaria a configurar essa realidade, foi quase inexistente por parte dos entrevistados.

Além disso, expressou-se de forma moderada e indireta questionamentos quanto à possibilidade e exequibilidade de efetivação do conhecimento científico no ambiente educacional escolar local. Sobre isso, obtivemos a declaração de um profissional do corpo administrativo da unidade escolar, que chamaremos de Pedro, afirmando que: “muitos deles (alunos) têm muita dificuldade de ler e escrever. Muitas vezes falta uma participação constante nas atividades da escola. Não sei se eles se interessariam ou gostariam de produzir conhecimento científico”.

Exemplos como esse, nos demonstram a fluência de concepções que tendem a distanciar ou desassociar a produção e utilização do conhecimento científico do ambiente escolar, sobretudo, na dimensão educacional que envolve as turmas do ensino fundamental. Nessas interpretações, segundo Alves (2004), as noções de ciência e cientistas assumem uma conotação mítica, induzindo o comportamento e inibindo o pensamento, subentendendo a existência de uma classe especializada na arte de pensar de maneira correta e outra imbuída da obrigatoriedade de executar o que os enunciados pregam e determinam como válido.

Dessa maneira, as noções locais predominantes sobre as dimensões assumidas pela ciência tendem a associar a ambientes mais complexos e sofisticados, a personagens entendidos como mais capazes e a necessidades mais específicas. Assim, aproxima-se a noção existente de

ciência ao universo das ciências exatas, ao mesmo tempo, a distanciando da escola, da sala de aula e da estrutura conteúdista de uma disciplina da área das humanidades.

#### **2.4 – O ensino de História e o Evolucionismo.**

A busca pela existência e utilização de uma abordagem e explicação referentes às origens e ao desenvolvimento da grande diversidade de espécies vivas, dentre elas a espécie humana, distancia-se das formulações e fundamentações de cunho metafísico e aproximando-se de princípios e práticas de cunho científico foi, historicamente, a tônica predominantemente assumida pelos estudos e proposições evolucionistas. A busca por métodos específicos de visualização, identificação, interpretação e descrição da complexidade e mutabilidade das dimensões estruturais do meio natural e da inclusão do ser humano nesse contexto, além de afrontar concepções tradicionalmente consagradas, possibilitou também a emergência de inovadoras e instigantes interpretações sobre a natureza humana.

Na base fundamental e conceitual desse novo quadro interpretativo encontra-se a pressuposição de utilização de uma terminologia específica, pela qual a ideia e a concepção de Evolução, sobrepõem-se a noção de progresso físico, aumento corporal ou, unicamente, ganho cognitivo. Nesse liame, o entendimento e a adoção de uma tendência interpretativa que visualize a capacidade adaptativa do Homem com o meio natural, torna-se mola propulsora para se entender o desenvolvimento físico, mental e sociocultural da espécie humana. Porém para o amadurecimento e desenvolvimento dessa capacidade interpretativa quanto ao entendimento dos pressupostos evolutivos e as dimensões a serem abarcadas pelos mesmos quanto ao meio natural, nele incluso a natureza humana, torna-se necessário entender as conotações assumidas pelo termo *Evoluir*, que em sua origem latina assume um literal significado de “desenrolar”, isto é, de passagem progressiva de um estado a outro. (BRANCO, 1997).

O mencionado, exemplifica a amplitude e dimensionalidade de novas formulações e proposições de cunho científico, como o Evolucionismo, que encontraram amplificação no desenvolvimento urbano, industrial e técnico-científico vigente a partir de meados do século XIX. Tais formulações também tiveram que conviver com a desconfiança e, por vezes, relutância de aceitação devido ao peso e consistência de formulações tradicionais, como os

princípios fixistas, criacionistas e teológicos que há séculos se consolidaram nas estruturas e instituições sociais.

Tanto nos meios institucionais sociais formais, como o educacional escolar ou acadêmico, quanto nos relacionados à informação ou entretenimento como o midiático, as nuances interpretativas recaídas sobre o evolucionismo o configuraram como realidade predisposta ao redirecionamento do *status quo* referente ao conhecimento prevalecente sobre as dimensões do universo, da natureza e do ser humano. Isso implicou, frequentemente, em deturpações discursivas e interpretativas quanto aos seus fundamentos, formulações e intencionalidades.

Seja na utilização de imagens em tabloides ingleses do final do século XIX que apresentavam Charles Darwin com o corpo de macaco ou aparência simiesca, na oratória de um padre católico na comunidade em estudo, afirmando jamais se poder comparar o ser humano com: “aquele macaquinho que pula de galho em galho” ou nas declarações dadas por alunos da E.E.E.F.M. Retiro Grande, segundo os quais: “para os cientistas o ser humano veio do macaco”, as formulações evolucionistas estiveram sempre sujeitas as más interpretações, deturpações, distorções e simplificações.

Situações essas puderam ser observadas desde as primeiras disposições de se divulgar e tornar públicas as formulações evolucionistas, sendo elas resultado de um logo processo de pesquisas, análises de dados, comparação de diversas proposições, construção teórico-conceitual e minucioso cuidado na divulgação de seus enunciados. Apesar da imediata repercussão e aceitação pela maioria da comunidade científica da época, os fundamentos da teoria evolutiva, em muitos momentos, foram interpretados e acusados de serem inadequados, imorais e mal-intencionados por lideranças e instituições de cunho político-religioso.

Nesse ambientes e períodos permeados por uma atmosfera conflituosa, alguns defensores e entusiastas das proposições evolucionistas defendidas por Charles Darwin se dispuseram ao desafio de propagar seus estudos e defender seus preceitos frente às oposições ferrenhas emergentes em determinados locais e períodos. Na Inglaterra do final do século XIX, após a repercussão dos estudos evolucionistas darwinistas e os frequentes ataques e refutações aos seus pressupostos, o famoso zoólogo inglês denominado Thomas Henry Huxley (1825-1895) se envolveu em debates efusivos com um destacado opositor as formulações evolucionistas, o bispo da Igreja Anglicana Samuel Wilberforce (1805-1873).

O bispo Wilberforce, tido como exímio orador, em uma conferência se dispôs a “arrasar com os estudos darwinistas”, entendidos pelo mesmo como devaneios e formulações agressivas à tradição e à moral cristã tradicionalmente constituída e prevalecente na estrutura social inglesa. Huxley, presente na conferência, se propôs a fazer apartes às afirmações do sacerdote anglicano. No calor dos debates e das discussões, Branco (1997) destaca uma pergunta feita pela referida liderança religiosa ao presente pesquisador inglês, ao questioná-lo se sua descendência símia viria por parte de seu avô ou de sua avó.

Com o intuito de se posicionar perante o questionamento apresentado e destacar sua contraposição a refutação feita, Branco (1997, p. 56) destaca a resposta dada por Huxley a Wilberforce, que de certa forma personifica o viés particularista das discussões, presente tanto na pergunta surgida como na resposta oferecida:

Reverendo: o homem não tem motivo para se envergonhar de ter um símio por antepassado. Mas se há um antepassado do qual eu teria vergonha, seria, antes, um homem; um homem de intelecto ágil e versátil, que, não contente com o sucesso em sua própria esfera de atividade, se insinua em questões científicas que realmente não conhece, apenas para obscurecê-las com uma retórica sem finalidade e distrair a atenção dos ouvintes do verdadeiro ponto em questão por meio de digressões eloquentes e apelos hábeis ao preconceito religioso.

Nesse repercutido episódio, o embate entre formulações antropológicas e zoológicas com fundamentos religiosos declarados em defesa da fé, exemplificaram a tônica a ser futuramente configurada perante a disputa de espaço no campo do conhecimento entre formulações teórico-científicas e concepções teológico-metafísicas tradicionalmente consagradas. Tal episódio, como tantos outros, pode destacar e permitir reflexões quanto as dimensões institucionais e particularistas assumidas e propagadas nas esferas de discussões, aceitações e refutações pertinentes a utilização (ou não) do Evolucionismo como instrumento de estudo e análise do meio natural e da realidade histórico-social.

No campo educacional estatal ou privado, desde o século XIX até os dias atuais, tornaram-se frequentes discussões, problemáticas e relutâncias quanto ao ensino de formulações evolucionistas em instituições educacionais em diferentes lugares do mundo. Os matizes para a consolidação dessas circunstâncias atrelam-se às fundamentações tradicionais, religiosas ou de cunho particularistas que personificam uma dada época, as ações e posicionamentos defendidos e assumidos por certos personagens e instituições inclusas em um determinado contexto histórico-cultural.

Um dos exemplos mais conhecidos e de certa forma pioneiro quanto a emergência de problemáticas e embates referentes a utilização de formulações evolucionistas no meio educacional, se passou no ano de 1925, na pequena cidade de Dayton, no Tennessee, Estados Unidos da América, quando um professor secundarista se dispôs a utilizar a Teoria da Evolução em suas aulas. O docente John Thomas Scopes (1900-1970) foi condenado à prisão, após destacado processo judicial, por ter ensinado o Evolucionismo aos seus alunos, infringindo uma então recente lei, conhecida como *Butler Act*, aprovada pelo Congresso estadual que estabelecia ser: “ilegal, para um professor de universidade, escola normal e outros estabelecimentos do Estado (...) ensinar uma teoria que negue o relato da Criação divina do homem, tal como revela a Bíblia e ensine, ao contrário, que o homem descenderia de uma ordem animal inferior”. (BRANCO, 1997, p. 06).

O processo judicial que agitou a sociedade americana da época possibilitou a visualização de disposições pertinentes aos posicionamentos, aceitações e rejeições de formulações científicas, em uma sociedade fortemente marcada pelo tradicionalismo e pelo domínio de concepções religiosas. Tal episódio contou com a participação de ilustres e destacados advogados do período, como Clarence Darrow (1857-1938), contratado pela imprensa e por um grupo de correligionários que pretendiam tornar o caso uma questão pública de caráter nacional, sendo o responsável pela defesa de Scopes e William Jennings Bryan (1860-1925), membro do Congresso Nacional, ex-Secretário de Estado e por três vezes candidato à Presidência dos Estados Unidos, responsável pela promotoria e acusação.

Sobre o desenrolar do julgamento, Branco (1997) destaca que apesar de Bryan ter sido fragorosamente derrotado em sua argumentação antievolucionista (chegou a afirmar que o homem não é um mamífero), essa discussão foi anulada, assim como o depoimento do eminente cientista que depuseram no processo, sob a alegação de que não se tratava de discutir o Evolucionismo em si, mas sim a questão de ter Scopes infringido ou não a lei vigente. As sessões foram tão tensas que Bryan sofreu um colapso cardíaco em pleno tribunal, o que o levou à morte uma semana depois do mesmo.

O julgamento de Scopes, ficou popularmente conhecido nos Estados Unidos da América como *o julgamento do macaco*, tornando-se acontecimento marcante e memorável no imaginário popular estadunidense. A respeito disso, no ambiente midiático da sociedade norte-americana, o ocorrido inspirou obras teatrais como *Inherit the Wind* (de 1955), além de produções cinematográficas e televisivas, com o mesmo nome *Inherit the Wind* (em 1960, 1965, 1988 e 1999).

Apesar da posterior anulação da *Butler Act* no Tennessee devido a visualização e entendimento de sua inconstitucionalidade, o ensino e estudo das teorizações evolucionistas em muitos estados norte-americanos continuaram acompanhados por formulações jurídicas dispostas a vigiar, regular e orientar sua existência e utilização nos meios educacionais institucionais formais. Para o aprofundamento de nossas reflexões torna-se valido lembrar e destacar que nos Estados Unidos da América, o Sul, chamado de Cinturão da Bíblia, foi o berço do criacionismo norte-americano e, em 1928, o estado do Arkansas também aprovou lei que proibia ensinar a teoria ou doutrina que diz que a Humanidade ascendeu ou descendeu de uma ordem inferior de animais.

Uma outra lei, que ainda vigora nesses estados e em outras unidades federativas norte-americanas estabelece que toda vez que se ensinar o Evolucionismo nas escolas deve-se destinar um tempo igual ao ensino da Criação segundo a Bíblia. Essa determinação pretende dividir de forma equitativa, o tempo de estudos da Evolução e da Criação nos ambientes escolares locais, imbuindo o mesmo dimensionamento e importância a essas formulações apesar de suas diferentes naturezas, metodologias e fundamentos estruturais.

Tal situação se sustenta e ganha força na realidade social local e nacional devido a marcante presença e atuação de associações criacionistas, como a *Creation Research Society*, sociedade criacionista norte-americana, defensora da ação criadora divina e adepta do chamado *Intelligent Design*. Essa formulação disposta a ser um novo direcionamento científico sobre questões específicas, configura-se mais como uma hipótese pseudocientífica que pressupõe a assertiva de que o universo e os seres vivos possuem certas características que são melhor explicadas pela existência de um elemento causal superior.

A força e a atuação dessas associações e organizações religiosas e/ou pseudocientíficas perante os meios educacionais institucionais formais efetivam-se pela crescente demanda estudantil relacionada às mesmas e a frequente presença e atuação de seus membros e admiradores de suas formulações junto aos meios político-administrativos de vários países. Em algumas instituições educacionais administradas ou existentes sob a tutela de igrejas ou associações religiosas. O Criacionismo se faz presente em aulas e atividades escolares, não apenas como possibilidade interpretativa, mas também como narrativa cabível de comprovação científica.

No que se refere ao Brasil, podemos destacar alguns episódios que exemplificam a fluente e recente proximidade entre religião, Estado, governos, educação e políticas públicas,

além de personificarem relações de certo embate e disputas por espaço de concepções criacionistas e congêneres no meio educacional institucional formal. Tais situações tornaram-se mais frequentes e ganharam maior notoriedade mediante as abordagens e destaques dados pela mídia a acontecimentos relacionados a existência de embates entre o Evolucionismo e o Criacionismo no meio educacional brasileiro.

Relacionado a isso, no ano de 2004, a então governadora do Estado do Rio de Janeiro Rosinha Matheus (popularmente conhecida como Rosinha Garotynho), adepta do criacionismo bíblico como elemento de explicação do surgimento do Universo, do planeta Terra e das espécies vivas (entre elas, a espécie humana) declarou apoio a utilização do Criacionismo em aulas nas escolas de seu estado. Tal posicionamento, coincidiu com a decisão tomada, neste mesmo ano, por 31 professores do Norte Fluminense em utilizarem a interpretação textual da Bíblia como fundamentação teórica no currículo escolar de unidades educacionais dessa região do Rio de Janeiro.

Em entrevista concedida ao jornal O Globo, o professor Jeová Ferreira, de 33 anos, um dos docentes adeptos dessa proposta criacionista, declarou que:

A decisão de ensinar o criacionismo é pacífica entre os professores. A teoria será ensinada como mais uma corrente de pensamento, não será uma imposição, ao contrário do evolucionismo, que é ensinado nas escolas como teoria científica. Os alunos têm o direito de conhecer as diferentes correntes de pensamento. Não creio na teoria da evolução das espécies e, pode botar aí: tenho certeza de que minha avó não era macaca”.<sup>12</sup>

A reportagem realizada ao buscar posicionamentos sobre a intencionalidade de se utilizar fundamentações criacionistas no meio escolar mencionado ouviu o coordenador do Movimento Inter-Religioso (MIR), do Instituto de Estudos da Religião (ISER), André Porto, o qual alertou para o risco de os alunos viverem, na escola, um conflito entre religião e ciência, ao declarar: “A base do ensino é científica. Aprender o criacionismo na escola é diferente de aprender na igreja. Isso confunde o aluno: na aula de biologia ele aprende uma coisa e na de religião aprende outra”.

A referida reportagem também destaca que adeptos do Criacionismo criaram há 30 anos, no Brasil, a Sociedade Criacionista, que divulga o que considera evidências da veracidade dessa

---

<sup>12</sup> Ver: DIMENSTEIN, G. Polêmica sobre criacionismo chega às escolas do RJ. Disponível em: < [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br) > Acesso em: 12 de abr. 2018.

teoria. A mesma apresenta Ruy Carlos de Camargo Vieira, presidente dessa sociedade, o destacando como descrente na evolução das espécies ao criticar o ensino do Evolucionismo nas escolas, considerando a teoria darwinista ultrapassada, ao afirmar que: “Os alunos aprendem, ou desaprendem, que a evolução das espécies é cientificamente comprovada. Isso é ensinado como verdade absoluta. Enquanto o criacionismo é sempre visto como algo mítico”.

Um caso mais recente agitou as discussões referentes ao ensino do Evolucionismo e do Criacionismo nos ambientes escolares brasileiros, a proposta apresentada pelo deputado federal Marco Feliciano (PSC-SP), autor de um projeto de Lei que propõe o criacionismo na grade curricular das escolas. Em reportagem realizada pelo site Terra, se apresenta a discussão desenvolvida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sobre as dimensões a serem assumidas pelo Ensino Religioso no meio educacional nacional, são destacadas as disputas existentes entre personagens e instituições quanto a consolidação de um ensino religioso de viés confessional ou não-confessional na Educação brasileira.<sup>13</sup>

A matéria também vem destacar posicionamentos referentes as visualizações de indivíduos e entidades sobre o ensino do Evolucionismo nas escolas e as possibilidades referentes a inclusão de fundamentações criacionistas nas aulas e na estrutura conteúdista de disciplinas escolares. Foram destacadas, na mesma, as posições assumidas por instituições em uma audiência pública realizada em junho de 2015, em Brasília-DF, como: a da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, defendendo que a escola não pode privilegiar o ensino de uma religião; o da Igreja Universal do Reino de Deus, manifestando-se contrária a existência da disciplina ensino religioso em escolas públicas em nome da natureza laica do Estado e o da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) propondo que o ensino religioso possa ser confessional sem que isso signifique doutrinação religiosa.

Em entrevista realizada pela referida produção jornalística, o deputado e também pastor evangélico Marco Feliciano destaca que o objetivo de sua proposta é que as crianças voltem a acreditar que o universo não é uma criação do acaso, mas de um “arquiteto perfeito”, propõe que a Teoria da Evolução “não tem comprovação” e, portanto, daria margem ao ensino criacionista em paralelo para explicar a origem da vida. Além disso, ao defender sua proposta, Feliciano declara: “se ensinam Darwin, que ensinem Moisés nas escolas”.

---

<sup>13</sup> Ver: TERRA. Feliciano: se ensinam Darwin, que ensinem Moisés nas escolas. Disponível em: < <https://www.terra.com.br> > Acesso em: 20 mai. 2017.

Sobre a proposição do referido deputado, a matéria destaca o posicionamento assumido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) considerando-se contrária a mencionada proposta que visualiza como cheia de “equivocos”. Em documento endereçado à Câmara de Deputados, a SBPC esclarece eventuais confusões feitas por quem coloca o Evolucionismo e o Criacionismo no mesmo patamar e declara que, para a Ciência: “uma teoria é uma explicação compreensível de uma característica da natureza que é apoiada por muitos fatos ao longo do tempo”.

O texto destaca que no caso do Evolucionismo, o conceito de evolução é apoiado pelo registro de fósseis, a pesquisa com DNA e a descoberta de que as espécies têm ancestrais comuns, entre outros achados, que “somam evidências fortes que a evolução pela seleção natural e como a vida na Terra surgiu e se tornou diversa.”. Além disso enfoca que o Criacionismo não é teoria, é crença, e ocorre, segundo o próprio texto que o defende, “por força da fé, dos costumes, das tradições e dos ensinamentos cristãos”.

A matéria publicada destaca também um fato relevante: a concordância entre a SPBC e o Deputado Feliciano quanto a opinião de que não há conflito entre ciência e religião em relação à existência de abordagens evolucionistas e criacionistas no meio escolar. Porém, para a instituição científica, desde que prevaleça e permaneça sempre: “cada macaco no seu galho!”. A partir desse ponto de vista, o Criacionismo poderia ser ensinado em eventuais aulas de religião, facultativas por lei, mas não em disciplinas científicas, com matrícula obrigatória.

Outra situação que alavancou discussões pertinentes à relação entre Estado laico e instituições religiosas, entre educação laica e ensino religioso confessional no Brasil diz respeito ao acordo firmado entre a Santa Sé da Igreja Católica Apostólica Romana e o Governo Federal Brasileiro, assinado entre o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (PT-SP) e o Papa Católico Bento XVI, em novembro de 2008. Em seu artigo 11, § 1º é destacado que: “o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa constitui disciplina dos horários normais de escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação”.

Apesar da clareza do enunciado apresentado, tais pressuposições vieram a levantar questionamentos e insinuações a respeito de uma possível proximidade exacerbada entre o Governo Federal Brasileiro e a Cúria Católica. Dessa forma, foram sugeridas disposições em se estabelecer privilégios e implantar certas possibilidades quanto a efetivação de uma suposta

consolidação da influência católica sobre a formação de crianças e jovens matriculados nas séries do ensino fundamental da educação pública brasileira.

Procurando esclarecer as particularidades e limitações impostas pelo estabelecimento desse acordo, o cônego Carlos Antônio da Silva, presidente do Tribunal Eclesiástico de Aparecida – SP, em matéria disponibilizada pelo site da Comunidade Católica Canção Nova, em janeiro de 2014, declarou que:

Este artigo é um dos mais questionados porque fala do ensino religioso. A Constituição fala da educação religiosa, como um direito do cidadão. Educação religiosa é sempre confessional, não existe uma religião aconfessional. Aconfessional seria transmitir um ensino religioso que servisse para qualquer religião. Isso não existe. O ensino religioso por natureza é confessional. Impor um ensino aconfessional é um absurdo, isso que estaria ofendendo a Constituição.<sup>14</sup>

A justificativa apresentada por essa liderança católica continuou, ao defender a viabilidade da referida proposição determinada, ao destacar que:

Os fiéis católicos que desejarem (porque é facultativo) que seus filhos tenham educação católica, tem o direito de que seus filhos tenham esta disciplina. Então, não será imposto um ensino católico para as pessoas de outras crenças e, nem mesmo, para quem é católico e não quer que os filhos a estudem. Evidentemente não irão se ensinar religião católica para alunos que não sejam católicos. Então que os evangélicos tenham educação evangélica, que os espíritas tenham educação espírita, que os budistas tenham educação budista. Mas os católicos têm o direito de ter educação católica.<sup>15</sup>

Apesar das proposições apresentadas delimitarem a existência e aplicação da disciplina ensino religioso nos ambientes escolares, abordagens e fundamentações religiosas e de cunho criacionistas tendem a adentrar os espaços e dimensões disponíveis à outras disciplinas, inclusive a aquelas dispostas a uma essência histórica e tradicionalmente de viés científico. As proposições colocadas pelos personagens abordados nas referidas reportagens podem sugerir a existência de fundamentações criacionistas não apenas em uma disciplina escolar específica, assim como, não a delimitam a uma série, tema gerador ou bimestre letivo pré-determinado.

---

<sup>14</sup> Ver: CANÇÃO NOVA. Entenda passo a passo o acordo entre Brasil e Santa Sé. Disponível em: < <https://noticias.cancaonova.com> > Acesso em: 13 abr. 2018.

<sup>15</sup> Idem.

No que se refere a disciplina História, as possibilidades de desenvolvimento de abordagens referentes a origem da espécie humana nas aulas processam-se a partir do primeiro bimestre letivo, quanto por orientações curriculares vindas de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação ou do Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Governo Federal se sugere desenvolver estudos sobre o Período Pré-histórico e o surgimento do ser humano em nosso planeta. Essas determinações conteúdistas, oriundas das esferas municipais, estaduais e nacionais, demonstram certa consolidação nas matrizes curriculares, devido suas presenças há tempos, constantes e recentes em novas proposições que pretendem regular o currículo das instituições e unidades educacionais brasileiras.

No que refere a isso, destacamos a elaboração e efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), validada pelo MEC em 15 de dezembro de 2017 e que pretende estabelecer parâmetros e orientações para a elaboração de currículos das instituições de educação básica das unidades federativas brasileiras. O referido documento prega o princípio da necessidade de existência de uma base fundamental comum, universal e imutável, para a consolidação de um meio educacional forte e efetivo no território nacional, mas, ao mesmo tempo, sugere à existência de variações e adequações conteúdistas, mediante às particularidades e especificidades regionais e locais. Em sua introdução, essa nova proposição de orientação curricular destaca que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)6, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 07).

Da mesma forma, no que se refere ao ensino fundamental maior (série finais) esse novo elemento de regulamentação da base curricular da educação básica enfoca o eminente aumento da complexidade conteúdistas e existência de variações temáticas e enfatiza que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem

das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2017, p. 56).

No que se refere as dimensões a serem assumidas pelas disciplinas da área de ciências humanas, referente ao trabalho a ser desenvolvido pelas mesmas em relação a temáticas e nuances conteudista presentes em sua estrutura teórico-metodológica, o documento sugere que:

Os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2017, p. 305)

Já no que se refere especificamente, à disciplina História e suas bases teóricas, conceituais, temáticas, metodológicas e processuais, além dos dimensionamentos a serem assumidos pelo conhecimento histórico, o BNCC sugere que:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2017, p. 347).

O destaque dado por esse recente instrumento de proposição curricular (assim, como por proposições anteriores) à possibilidade de existência de diferentes sujeitos e saberes na construção do conhecimento histórico, pode ser entendido como disposição oficial, de essência legal, dada a efetivação de fundamentações particularistas, tradicionais e religiosas quanto às abordagens referentes à origem da espécie humana nas aulas de História da educação básica. As dimensões interpretativas possíveis de emergirem a partir da análise textual dos pressupostos teórico-conceituais estabelecidos pelo BNCC à disciplina História, suas temáticas e dimensões

de estudo, no ambiente escolar, podem colocar em pé de igualdade as formulações criacionistas e evolucionistas como proposições interpretativas legítimas e legais quanto a origem da espécie humana nas aulas do referido componente curricular.

Isso tende a se processar, apesar das eminentes diferenciações quanto à natureza, processo de construção e dimensões dos fundamentos teórico-conceituais dessas duas propostas de descrição e interpretação do surgimento e desenvolvimento da espécie humana. E, talvez seguindo essa essência interpretativa, se apoie a existência de diferentes visualizações depreendidas por diversos personagens sobre as noções de Evolucionismo e Criacionismo, inclusos em nosso universo de pesquisa.

De simples tentativas humanas interessada em desafiar e diminuir os desígnios divinos referentes à criação do universo, do planeta Terra e do ser humano, até a comparação de se configurarem como ousadas e desrespeitosas pretensões individuais interessadas em explicar aquilo que não lhe cabe ou não se torna possível, concepções obtidas *in loco* sobre as fundamentações e formulações evolucionistas tendem, constantemente, a distanciá-las de sua dimensão histórico-processual. Assim como, o posicionamento de utilização das disposições criacionistas estabelecidas pela força da tradição, do compreensível e da aceitação, aliadas as vertentes conjunturais locais, personificam uma formulação há muito existente e cabível de adentar aos enfoques e abordagens com determinadas intencionalidades no meio educacional escolar local.

A existência dessas duas fundamentações narrativas existentes em relação ao tema, visualizadas no universo e ambiente de pesquisa, apesar das aceitações, refutações, interesses e rejeições que ensejam e despertam, exemplificam o ambiente conflituoso e de disputa que configura a sala de aula e, como um todo, o ambiente escolar. Essência essa, passível de ser observada no desenrolar dos relacionamentos e acontecimentos cotidianos de uma escola ou no transcorrer formal do desenvolvimento de atividades escolares, como uma aula, a qual, em seguida, nos disporemos a descrever.

## **2.5 – O Evolucionismo nas aulas de História do 6º ano: entre a proposição curricular e a capacidade cognitiva.**

Com o intuito de entendermos a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da origem da espécie humana em aulas de História do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Retiro Grande, a partir da utilização das fundamentações do Evolucionismo, nos dispusemos a observar e descrever uma aula ministrada sobre essa temática, na citada seriação e referida instituição de ensino. Aleatoriamente, selecionamos a turma do 6º ano da manhã do ano letivo de 2018, tendo como docente da disciplina História na mencionada turma o professor que denominamos de Charles.

A aula observada foi realizada no dia 21 de março de 2018, das 8:30 h às 10:15 h, compreendendo dois horários de aulas, com um intervalo de 15 minutos (recreio escolar) entre ambos. A atividade realizada contou com 23 alunos presentes, havendo 27 discentes frequentando as aulas e atividades referentes ao ano letivo de 2018. Dos educandos presentes, 16 são residentes na comunidade de Retiro Grande, 04 vêm de uma localidade próxima conhecida como Cabeceira e 03 são oriundos de uma comunidade vizinha conhecida como Jabuti.

A abordagem referente a origem da espécie humana esteve atrelada ao tema gerador (temática central): “A Pré-história e seus períodos” e relacionada ao subtema “A origem do ser humano”, tendo seus títulos e subtítulos transcritos pelo docente no quadro magnético existente na sala de aula. A utilização de um texto escrito por parte do professor, assim como de alguns livros didáticos pelo discentes, apresentaram-se como suportes textuais e didáticos existentes para a efetivação da abordagem conceitual, construção narrativa do tema e fonte de consulta para ambos.

De início, após a habitual distribuição dos discentes pelo espaço da sala de aula, com as carteiras em fila indiana e o notório cuidado depreendido pelo docente em evitar aglomerações dos educandos em pequenos grupos, o que na concepção do professor Charles pode gerar: “bate-papo e conversinhas na hora da explicação. Falta de atenção pro assunto. E isso pode, prejudicar o entendimento da matéria. Dificulta muito, bastante”.

Mediante o que pudemos observar e segundo comentários de alguns alunos, a aula pareceu seguir um percurso rotineiro, ou seja, frequentemente, utilizado. Antecederam o início das atividades referentes a abordagem e discussão da temática a ser estudada, chamada em voz-

alta, por parte do professor, para a verificação da presença dos alunos, pedidos constantes de silêncio à turma e solicitação de abertura de cadernos, livros e atenção no momento de compilação dos assuntos a serem escritos no quadro.

De forma calma e didática, o professor procurou abordar o tema da aula e, existente no texto que possuía e nos livros possuídos por alguns discentes, utilizando o quadro magnético como elemento de transcrição e apresentação de uma espécie de texto-resumo ou estruturação esquemática do assunto/conteúdo principal da aula que estava sendo ministrada. A utilização no quadro de tópicos explicativos da estrutura textual utilizada, segundo o docente, contribuiu com a abordagem e o entendimento das temáticas em questão, pois segundo o mesmo: “Facilita. Demarca o texto. Apresenta os pontos centrais. Ajuda a entender melhor”.

Com esse intuito, o docente efetivou a utilização de sua metodologia abordando, demarcando e esquematizando os seguintes assuntos e conteúdos:

- A temática *A Pré-história e seus períodos* foi esquematizada e abordada nos seguintes tópicos e enfoques: \*O início da Pré-história; \*Os períodos da Pré-história (Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais) e, \*O fim da Pré-história.
- A temática *A origem do ser humano* seguiu o seguinte ordenamento: \*Criacionismo; \*Evolucionismo; \*Os homínídeos (dando-se destaque aos *australopithecus*); \*O gênero homo (enfocando-se o *Homo habilis*; *Homo erectus*, Homem de Neandertal e *Homo sapiens*).

A aula desenvolveu-se como um momento introdutório e de apresentação dos referidos assuntos aos educandos, sendo que era frequentemente focado pelo professor sobre o posterior aprofundamento das temáticas em aulas e momentos futuros. Porém, apesar do seu caráter introdutório e de iniciação, pudemos observar certa familiaridade, por parte de alguns alunos, quanto a alguns termos e expressões utilizados pelo docente, como: pedra lascada, pedra polida, Criação, teoria da Evolução, entre outros.

Da mesma forma, terminologias utilizadas como: nomadismo, bipedismo, sedentarização, homínídeos, gênero homo, seleção natural, assim como as denominações científicas dadas à homínídeos e às espécies do gênero homo (como *Australopithecus*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, etc.), segundo nossa observação, contaram com total desconhecimento por parte dos discentes, levando alguns alunos a suporem se tratar de nomes escritos em língua inglesa. Além disso, os mesmos, apresentaram certas dificuldades de pronúncia dos nomes apresentados na aula, gerando em algumas ocasiões, momentos de risos e rápidas conversas paralelas.

Após a transcrição, compilação e abordagem dos tópicos temáticos apresentados, foi efetivada uma leitura rápida e conjunta do assunto escrito no quadro. Foi estimulada a visualização de algumas imagens existentes nos livros de posse de alguns alunos e, por volta dos 15 minutos finais da aula, foi desenvolvida a apresentação de slides referentes às temáticas em estudo. Esse procedimento final pareceu-nos contar com maior atenção e interesse por parte dos discentes, havendo silêncio e alguns questionamentos por parte dos educandos, mediante o apresentado.

Afirmações e questionamentos, referentes às imagens projetadas em slides, como: “ele era muito feio!” (feita por um aluno, em relação a fisionomia de Charles Darwin), “eles eram assim? Todos peludos?” (apresentada por outro, discente a respeito da constituição física de alguns hominídeos) ou “eles sabiam desenhar!” (à respeito das pinturas rupestres existentes em rochas e paredes de cavernas), constituíram concepções de interesse particular e pitorescos apresentados pelos alunos durante a aula observada. Da mesma forma, informações e enfoques abordados nos slides, relevantes para a compreensão e assimilação dos conteúdos, como a conceituação de seleção natural, explicações sobre os significados dos termos Evolução e hominídeos, não contaram com a atenção e interesse por parte dos educandos.

Sobre a aula realizada, observamos a não utilização de atividades ou exercícios de verificação da aprendizagem e entendimento por parte dos educandos sobre as temáticas, assuntos e conteúdos abordados. Com esse intuito, pudemos verificar a frequente utilização de perguntas e questionamentos por parte do professor sobre a possível compreensão a respeito daquilo que se enfocava. Expressões como: “Tudo bem?”, “Ok?”, “Certo?”, efetivaram questionamentos frequentemente utilizados pelo docente (e nem sempre respondidas pelos alunos) para se buscar uma averiguação rápida e imediata do entendimento da turma sobre aquilo que se estava ensinando.

Com a intenção de se verificar o nível de aprendizagem, por parte da turma, sobre os assuntos que lhes foram abordados durante 90 minutos (cada aula na escola estudada possui duração de 45 minutos), realizamos conversas informais e rápidas entrevistas com os discentes da referida turma em dias e semanas subsequentes à observação realizada em sala de aula. A busca de informações, opiniões e pontos de vistas dos educandos sobre o estudado naquele momento, teve como princípios definidos a informalidade e a rapidez de conversa (com duração entre 05 e 10 minutos). Esses parâmetros foram adotados com o intuito de deixar os discentes o mais à vontade possível, não os inibindo e não os forçando, pela formalidade e longa duração

da entrevista, a dar qualquer resposta no intuito de se “verem livres” de uma possível atividade enfadonha.

Mediante os questionamentos desenvolvidos e as respostas e informações obtidas junto aos alunos sobre a possível aprendizagem obtida pelos mesmos, cabem destacar pontos que consideramos fundamentais para analisarmos e refletirmos sobre essa realidade. Isso buscará a visualização de situações e elementos sobre o desenvolvimento e a adequada efetivação do processo de ensino e aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História sobre a origem do homem na turma, seriação e escola observadas.

Longe de pretendermos desqualificar ou rotular o trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente observado e o nível de cognição dos alunos entrevistados, mas com o intuito de verificarmos possíveis interligações e aproximações entre o ensinado e aprendido, buscaremos estabelecer paralelos e comparações (quando possíveis) entre aquilo que vimos em sala de aula e aquilo que ouvimos dos educandos em nosso peculiar processo de entrevista. E, além disso, entendemos que estabelecer esse quadro comparativo nos possibilitará uma visão mais abrangente e adequada (e não somente delimitada e atrelada ao momento e ao ambiente de sala de aula), sobre o complexo processo de ensino, assimilação e consolidação da aprendizagem, através de questões e situações que pontuaremos e discutiremos a seguir:

- Todos os alunos entrevistados tendem a associar a concepção de evolução das espécies (e, em especial da espécie humana) à noção de aumento de tamanho físico e ganho de massa corporal. A noção de desenvolvimento das habilidades e da capacidade adaptativa, como o bipedismo, a posição ereta, o desenvolvimento da linguagem e a confecção de utensílios, tendem a não ser muito associadas pelos educandos ao desenvolvimento evolutivo da espécie humana.

Talvez, a utilização frequente de uma imagem como instrumento pedagógico (como nos livros didáticos presentes em sala de aula e nos slides utilizados pelo professor) possa contribuir para a consolidação dessa visualização e entendimento: a ilustração de uma escada evolutiva, onde de forma simplificada, processual e linear sugere-se a evolução humana a partir da imagem de um símio até o aparecimento da imagem de um homem.

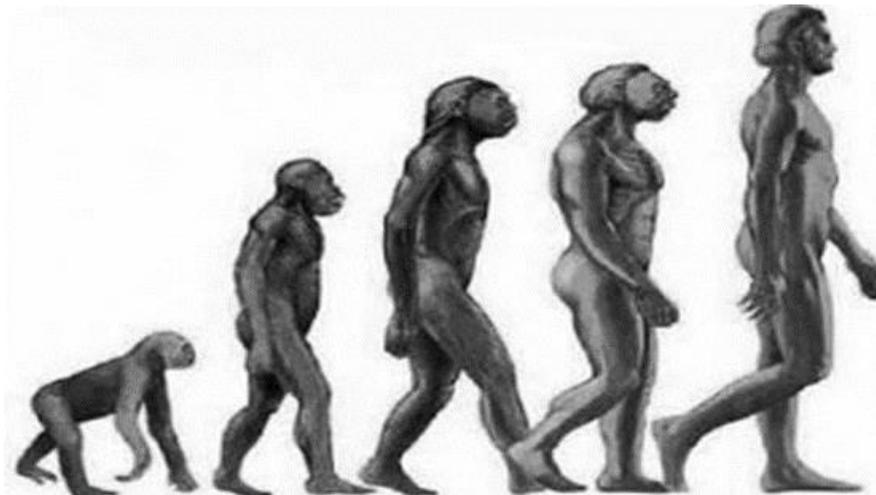


Figura 21: Escada evolutiva apresentada em slides, em aula de História sobre a origem da espécie humana, ministrada em 21 de março de 2018 pelo docente Charles, em turma do 6º ano, da E.E.E.F.M. Retiro Grande. Fonte: professor Charles.

Em contrapartida à ilustração utilizada pelo professor Charles em suas aulas, destacamos a possibilidade de utilização da chamada *Árvore Evolutiva* como instrumento de representação da origem e evolução da espécie humana. Este recurso imagético apresenta-se como mais adequado pelo fato de demonstrar que o ser humano, assim como outros animais, evoluiu (e evolui) em um processo que, esquematicamente, pode ser representado como semelhante a uma árvore.

Esta representação coloca diversos hominídeos, símios e o homem atual em diferentes ramos evolutivos sugerindo a existência de ancestralidade comum entre o ser humano, os hominídeos e os primeiros primatas. Além disso, foge da extrema simplicidade e linearidade que predomina na representação da escada evolutiva, parecendo mais adequada para representar a complexidade que prevalece no processo evolutivo humano.

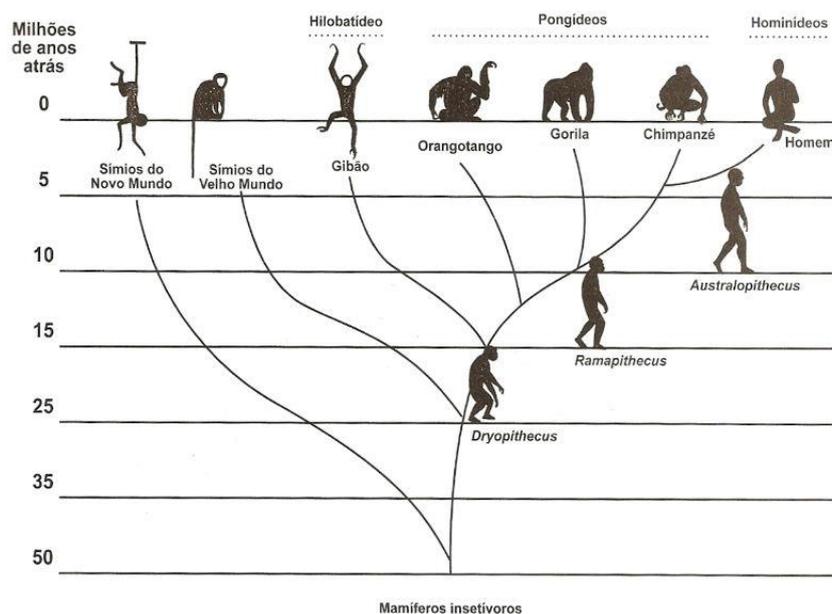


Figura 22: Ilustração da árvore evolutiva (representação do processo evolutivo humano). Fonte: Ilustrando a evolução humana. Disponível em: < [www.darwin.bio.br](http://www.darwin.bio.br) > Acesso em: 20 ago. 2018.

- Todos os alunos com os quais conversamos e entrevistamos possuem a concepção de Teoria como uma simples hipótese especulativa. No que tange as proposições evolucionistas apresentadas e defendidas por Charles Darwin, todos os educandos tendem a entendê-las como formulações pessoais do naturalista inglês interessado em utilizar o conhecimento científico para desafiar ou enfrentar as formulações religiosas existentes sobre a criação do homem segundo os preceitos bíblicos.

A existência de afirmações por parte de alunos entrevistados como: “ele era cientista e não acreditava em Deus”, ou a afirmação feita por uma aluna durante a aula observada: “ele era mentiroso!” (seguida de tímida risada, por parte da mesma), talvez possam exemplificar entendimentos sobre uma essência particularistas dos estudos darwinistas. Além disso, os posicionamentos por parte de alguns discentes quanto a seus desconhecimentos sobre outros cientistas que faziam proposições evolutivas sobre o surgimento da espécie humana foram frequentes.

Talvez isso possam exemplificar as concepções e noções existentes por parte dos discentes quanto aos particularismos das proposições evolutivas, como sendo atreladas a um único indivíduo (Charles Darwin) e a um determinado período histórico (o século XIX). Apesar de que, no elemento textual e narrativo utilizado em sala de aula se ter destacado que: “as primeiras ideias evolucionistas surgiram na Antiguidade, mas passaram a ganhar mais força e

destaque a partir do século XIX, através dos estudos desenvolvidos pelos naturalistas ingleses Charles Robert Darwin e Alfred Russel Wallace”.

- O predomínio da apresentação docente e do entendimento discente de natureza linear e cronológica sobre o processo de descoberta dos fósseis de homínídeos. Não foi verificada durante a aula observada e nem nas entrevistas que realizamos a possibilidade de entendimento de que fósseis mais próximos da espécie humana atual foram há tempos encontrados e fósseis mais distantes do homem moderno foram recentemente descobertos.

Isso talvez exemplifique o predomínio da linearidade cronológico na apresentação das descobertas de fósseis relacionados a ancestralidade da espécie humana, além de, frequentemente, não se fazer referência aos descobridores desses exemplares fósseis. O questionamento apresentado em entrevista por um aluno, talvez ajude a caracterizar esse predomínio metodológico: “Como Darwin conseguiu achar os fósseis de todos esses homínídeos?”

- Observamos a extrema dificuldade por parte dos alunos em entender o princípio de Seleção Natural<sup>16</sup>, tido como grande contribuição dada por Darwin às formulações evolucionistas. A tendência de entendimento da mesma como capacidade de sobrevivência do mais forte fisicamente, ao invés do mais apto a mudanças, foi prevalente.

Além disso, a ideia de seleção de espécies feitas pelo meio natural, demonstrou-se complexa e de difícil entendimento por parte dos discentes. A noção de seleção (escolha) humana pareceu ser usada como tentativa de compreensão da temática pelos alunos, como observamos no seguinte questionamento: “quem escolheu (selecionou) os mais fortes? A natureza? Ela não é gente! Não escolhe nada!”.

- As proposições criacionistas são entendidas por quase todos os alunos entrevistados como totalmente úteis e aceitas para se entender o surgimento da espécie humana na disciplina História ministrada no ambiente escolar. O conhecimento da Bíblia como fonte textual das formulações criacionistas é frequentemente observado junto aos alunos, que justificam a validade de sua narrativa por ter sido definida por Deus. Talvez, atrelado a isso, observamos a posse da Bíblia, por parte de alguns poucos alunos, em ambiente de sala de aula, tendo sua

---

<sup>16</sup> A ação da Seleção Natural consiste em selecionar indivíduos mais adaptados a determinada condição ecológica, eliminando aqueles desvantajosos para essa mesma condição. A expressão *mais adaptado* refere-se à maior probabilidade de determinado indivíduo sobreviver e deixar descendentes em determinado ambiente. A Seleção Natural atua permanentemente sobre todas as populações. Mesmo em ambientes estáveis e constantes, a Seleção Natural age de modo estabilizador e está presente eliminando os fenótipos desviantes. Ver: Seleção Natural. Disponível em: <[www.sobiologia.com.br](http://www.sobiologia.com.br)> Acesso em: 10 maio 2018.

utilização justificada pelos mesmos como instrumento de consulta nas aulas de ensino religioso ou em outras aulas ou atividades em que convir.

Nessa situação, o fato de majoritariamente os alunos entrevistados se declararem religiosos e frequentadores de igrejas protestantes pentecostais, neopentecostais e da igreja católica, possa ser configurado como um fator determinante para a consolidação dessa realidade. Além de estabelecer implicações de cunho religioso sobre o entendimento do contexto disciplinar atribuído a História no ambiente e dimensão escolar.



Figura 23: Aluno do 6º ano da Escola Retiro Grande, em 21 de março de 2018, tendo a Bíblia como componente de seu material escolar. Fonte: arquivo pessoal.

- Observamos ser muito frequente, por parte dos alunos, a existência de concepções e comparações indevidas entre as noções, dimensões e naturezas de Criação divina e Evolução biológica. Ambas são concebidas como formulações elaboradas da mesma forma e com as mesmas intencionalidades, além de serem entendidas como teorizações formais similares, aproximando a concepção popular de teoria (como simples hipótese ou especulação) da concepção de teoria proposta pela ciência (como enunciado bem elaborado, sobre uma data questão ou realidade, fundamentado em bases factuais).

Em relação a isso, obtivemos a seguinte declaração de Carlos, docente da disciplina História: “tanto o Evolucionismo quanto o Criacionismo, são teorias, são ideias, tentativas. Nem um, nem outro são comprovados. São só especulações”. O declarado pelo professor, fez-nos entender que tal dimensão interpretativa sobre Evolução e Criação não fica limitada aos

discentes, mas que pode se configurar como uma das vertentes de interpretação possíveis entre o grupo docente pesquisado, isso podendo influenciar na capacidade interpretativa dos alunos sobre as temáticas em questão.

- A concepção prevalecente entre todos os alunos observados e entrevistados sobre as fundamentações propostas pelo Evolucionismo referentes às origens e o desenvolvimento da espécie humana se assemelham a afirmação da discente que chamaremos de Bruna: “a teoria da Evolução, a ciência, os cientistas dizem que o homem veio do macaco”. A mesma discente, enfocou, também, que: “tiveram uns macacos que evoluíram, se transformaram, foram se modificando. E, surgiu o homem que vive na Terra hoje. É, o que os cientistas dizem”.

Assim sendo, e tendo como base demonstrativa a declaração apresentada, observamos por parte dos alunos a inexistência do conhecimento e entendimento da proposição apresentada pelo Evolucionismo a respeito das origens da espécie humana, pela qual se preconiza que o homem atual e os símios possuem certo “parentesco” (proximidade) devido ambos possuírem uma ancestralidade comum: os hominídeos. Da mesma forma, verificamos entre os professores, a existência de consideráveis dificuldades em se explicar o enunciado proposto pelo Evolucionismo sobre a evolução da espécie humana. Em sala de aula ou em entrevistas realizadas obtivemos explicações e declarações de que o homem atual evoluiu: dos macacos; dos primeiros macacos; dos primeiros primatas ou dos hominídeos.

- Percebemos a existência de certo desinteresse por parte de alguns alunos, observados e entrevistados, quanto às abordagens feitas pelas proposições evolucionistas referentes às origens e ao desenvolvimento da espécie humana. Além disso, conseguimos perceber insatisfações existentes por parte de alguns alunos em relação a essa temática e suas formulações, sejam em posicionamentos e declarações proferidas pelos educandos ou em reações impulsivas ou feitas em forma de divertida em relação ao assunto.

Em sala de aula, observamos duas situações que podem exemplificar esse nosso ponto de vista, após uma abordagem introdutória referente aos fundamentos do Evolucionismo e do Criacionismo, um aluno, a quem chamaremos de Mateus, questionou o professor Carlos, da seguinte forma: “mais qual dessas teorias representa a verdade? Qual delas é a verdadeira?”. Tais colocações e questionamentos, pareceu-nos partirem de uma concepção religiosa de verdade, tida como algo revelado, sem falhas e, por isso, inquestionável. Tal se distancia e diverge da concepção filosófica e histórica de verdade, que segundo Cortella (2001) se

estabelece na relação entre sujeito e objeto expressa no tempo humano que chamamos de história, não sendo absoluta nem eterna.

Em outro momento, após observar a explanação do mesmo docente sobre as formulações evolucionistas e apresentar as proposições de Charles Darwin sobre o processo evolutivo vivenciado pelas espécies, pudemos observar um questionamento (assumindo quase uma conotação afirmativa) por parte de uma aluna, que chamaremos de Amanda, ao referido professor: “esse Darwin gostava de mentir?!”. Tal situação pareceu trazer embaraço ao docente que tergiversou sobre a pergunta feita pela discentes e, nem procurou problematizar seu questionamento, quanto a diferenciação entre erro e mentira, nas tentativas de constituição de uma formulação teórico-conceitual científica.

Estas situações por nós observadas tendem a nos impingir questionamentos quanto a adequada definição e alocação dessa temática como conteúdo de estudos nessa seriação, em virtude da faixa etária e o nível cognitivo dos educandos condizentes a ela. Tal situação pode configurar-se como problemática, pois segundo Freitas Neto (2007) a dificuldade para mostrar o que se pretende com os diversos conteúdos e com sua a proposta de aprendizagem tem afastado o interesse de crianças e jovens pelo conhecimento.

Incluso nisso, questionamentos pertinentes a capacidade reflexiva e de abstração dos alunos, em relação a tais temáticas, tendem a surgir de nossa parte, principalmente, no que se refere a uma seriação e nível educacional escolar local, tão propensos a existência de dificuldades consideráveis de leitura, escrita e, conseqüentemente, de interpretação e produção textual. Partindo desse pressuposto, entendemos que o necessário desenvolvimento interpretativo de uma concepção abstrata passa pelo adequado desempenho de habilidades referentes a atividades escolares fundamentais e elementares.

Mediante isso, aspectos relevantes a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História do 6º ano na unidade escolar e realidade local em estudo serão, posteriormente, por nós destacados e debatidos. Pois entendemos que a dimensão e complexidade que personificam tal realidade estão diretamente atreladas às particularidades que a permeiam e a cercam. Dimensão sociocultural local, estrutura escolar e ambiente educacional são realidades imbricadas, simbióticas e pouco passíveis de adequado entendimento se analisadas de forma separada e deslocada.

### CAPÍTULO III

#### **3. O EVOLUCIONISMO ANTERIOR A CHARLES DARWIN: um instrumento de intervenção pedagógica.**

Conhecer a história das formulações transformistas e evolucionistas e as implicações pertinentes a sua utilização como instrumento de visualização e tentativa de compreensão das origens da humanidade, direcionará os enfoques, discussões e problematizações a partir de agora. A busca pela identificação e compreensão da historicidade, dimensões, nuances e especificidades que formatam o Evolucionismo, sua contextualização sociocultural, assim como seu ensino no meio educacional escolar vem a ser pretendido e trabalhado como eixo explanatório em nosso terceiro capítulo.

Dessa maneira, iniciaremos o mesmo fazendo uma abordagem histórica e conceitual das proposições transformistas e evolucionistas ao longo da história, buscando, com isso, entender os impactos dessas formulações sobre o conhecimento, a estrutura escolar, o meio educacional e os contextos socioculturais. Da mesma forma, buscaremos descrever, adequadamente, a dimensionalidade estudada, pontuando as nuances assumidas por nossos direcionamentos interpretativos, em relação a mesma e, propondo elementos de intervenção nessa realidade.

A busca pela demonstração do entrelaçamento entre meio educacional e dimensões da comunidade local, será pretendido através da explanação dos posicionamentos de diferentes personagens envolvidos nestes contextos. Da mesma forma, descreveremos todo o processo de definição, elaboração, construção e aplicação de nosso instrumento de intervenção pedagógico na realidade educacional escolar estudada, buscando problematizar a situação verificada, rediscutir os fundamentos teórico-conceituais existentes, descrever a aplicação de procedimentos metodológicos pretendidos, e, por fim, relatar e analisar as experiências vivenciados e os possíveis resultados obtidos.

### **3.1 - Das proposições transformistas às formulações evolucionistas: concepções referentes à diversidade da vida e sobre o surgimento e desenvolvimento da espécie humana.**

O ensino de História e sua estrutura teórico-metodológica sempre se encontraram assolados por tendências norteadoras atreladas a estrutura sociopolítica e ao momento histórico em que se processa e formata o saber existente. No que concerne ao magistério da disciplina História no meio escolar, seu desenvolvimento encontra-se direta ou indiretamente influenciado pelas ações de aceitação ou oposição expressas pelos indivíduos envolvidos nesse processo educacional.

No que se refere às temáticas abordadas nas aulas de História de turmas dos ensinos fundamental e médio, alguns enfoques teóricos configuram-se como de extrema relevância e ao mesmo tempo assumem uma situação problemática devido à consonância que certas proposições adquirem junto ao seu público alvo e que, muitas vezes, ultrapassam o ambiente de salas de aula e os muros dessas unidades de ensino. Nesta situação, os enfoques e alcances assumidos por essas formulações tendem a chamar a atenção de personagens diversos, não restritos ao ambiente educacional, desenvolvendo interesses, entendimentos e posicionamentos diversos, frente as fundamentações teórico-conceituais que tem acesso.

Entre as temáticas de ensino em tal situação está à abordagem referente à origem da espécie humana feita através do Evolucionismo, inclusa no tema A Pré-História, temática propensa a assumir diferentes enfoques e a ser recebida (ou não) de formas variadas pelos educandos. Assim sendo, a disposição de trabalho com essa referida temática pode, ao mesmo tempo, engendrar e ajudar a instituir o papel científico a ser assumido pela disciplina História no meio escolar, ou então, se configurar como simples tentativa de se apresentar, de forma puramente informativa, a classe discente, princípios básicos e fundamentais de cunho científico a serem assumidos pela mesma.

Apesar de ambivalência de sentidos possíveis de serem assumidos, a História no meio escolar pode ser entendida e reconhecida como uma ciência social de suma importância para o desenvolvimento intelectual do aluno, quanto estudo que procura observar, analisar e entender não só as dimensões de temporalidades e estruturais sociais, mas também a existência do ser humano como agente e paciente nesses processos e contextos da realidade. Dessa forma, Zamboni (1998) vem a destacar que a identificação do surgimento da espécie humana como proveniente do meio natural e sua permuta como construtora da realidade social faz-se necessária para a imediata visualização do homem com sujeito e objeto da História.

Nesse quadro, ao assumir nosso papel como professor do ensino fundamental e médio da rede de ensino público em Salvaterra e, posteriormente, em Cachoeira do Arari, ambos municípios do arquipélago do Marajó, no Estado do Pará, nos deparamos com situações complexas que se configura o ensino da origem da espécie humana através da Teoria da Evolução Biológica nas aulas de História. Situações essas, frequentemente, assoladas por concepções particulares e opiniões diversas dos discentes sobre o surgimento do homem na Terra, cujo prisma fundamental perfaz o campo das fundamentações tradicionalistas e de cunho religioso.

Dentre tais visualizações, a existência de pré-noções e pré-conceitos, entendimentos distorcidos, generalistas ou parciais, predomínio de particularismos pessoais e religiosos e a incompreensão quanto as fundamentações, objetivos e importância de se estudar esta temática pelos alunos, personificam as ações e proposições a serem defendidas pelos professores de História que se dispõem a essa empreitada. Tal situação se acentua, sobretudo, nas turmas de 6ª ano, onde entendemos ser uma seriação onde ainda se está iniciando o processo de maturação e adaptação institucional do discente com o meio escolar, o que em História se efetiva, segundo Cabrini (1987, p.15), devido nessa série ser marcado efetivamente o início da vida escolar dos educandos no universo do saber histórico.

Dentre as oposições frequentes, observa-se a constante existência de noções distorcidas e particularistas que tentam (des)qualificar as proposições evolucionistas sobre a origem do homem das mais diversas formas, que vão desde a noção de devaneio, invencionice ou simples hipótese especulativa incomprovada e irresponsavelmente defendida por “cientistas malucos”. Na comunidade e no ambiente escolar onde desenvolvemos a pesquisa, obtivemos afirmações taxativas e particularistas ao definirem as formulações evolucionistas como: “coisa de ateu”, “coisa de quem quer desafiar Deus” ou “ideia inspirada por forças malignas”.

No contexto sociocultural que personifica a comunidade e a Escola Retiro Grande as formulações majoritariamente entendidas, utilizadas, disseminadas e aceitas quanto as origens e desenvolvimento da espécie humana, estão atreladas às fundamentações criacionistas judaico-cristãs, tendo o prisma interpretativo evangélico (protestante) pentecostal e neopentecostal como prevacente. Da mesma forma, os escritos bíblicos são entendidos como fundamentações narrativas mais adequadas à apresentação e compreensão do surgimento do ser humano na Terra.

Com a intenção de verificarmos a amplitude e profundidade do conhecimento dos entrevistados quanto os fundamentos do Criacionismo judaico-cristão, além da afinidade dos

mesmos com formulações criacionistas oriundas de diversas manifestações religiosas, pudemos verificar o quase total direcionamento unívoco ou desconhecimento das disposições referentes a Criação em outras religiões. Nas entrevistas que realizamos, pudemos observar o majoritário desconhecimento sobre os fundamentos criacionistas existentes em religiões indígenas, de matriz africana ou, também, monoteístas, como o Islamismo.

Ao questionarmos um discente do 6º ano do ensino fundamental da Escola Retiro Grande, que chamaremos de Alexandre, sobre seu conhecimento a respeito das formulações criacionistas existentes em diferentes religiões, obtivemos a seguinte resposta: “não, não sei o que eles pensam. Acho que eles acreditam que foi Deus quem criou o homem, sim. Só que não sei bem...”. Com a intenção de estabelecermos uma análise comparativa entre diferentes posicionamentos discentes existente na unidade de ensino, entrevistamos um aluno do ensino médio, que chamaremos de Pedro, onde efetivamos o mesmo questionamento, obtendo a seguinte resposta:

Os índios acreditam em um deus chamado Tupã. Ele está ligado à natureza, aos animais, a chuva, e outras coisas. A religião deles tem curandeiros, pajés. Os africanos acreditam em vários deuses, também ligados à natureza. Eles usam magia e mexem com espíritos. Sobre os islâmicos (muçulmanos) eu não sei muito, não. Parece que eles têm um livro sagrado parecido a Bíblia e tem um líder chamado Maomé. Não sei o que eles falam sobre a criação do homem e do Mundo. Eles participam de muitas guerras, revoltas e muitos praticam o terrorismo. A gente vê muito isso na televisão.

Mediante o que conseguimos observar e obter em nosso processo de pesquisa, verificamos que a concepção existente na comunidade local e na Escola Retiro Grande quanto às formulações criacionistas pertinentes a manifestações religiosas que, de certa forma, se distanciam ou diferenciam dos fundamentos judaico-cristãos é quase inexistente. Além desse desconhecimento predominante, conseguimos observar eminentes rejeições ou declarado desinteresse pelas formulações criacionistas oriundas de religiões não-cristãs, como pudemos verificar na declaração dada pela discente que chamaremos de Marcela: “o que interessa é o que a nossa religião diz a respeito disso, professor. As outras a gente não segue, não frequenta. Então, a gente não sabe o que eles dizem”.

Da mesma forma como configura-se o quase total desconhecimento local sobre as proposições criacionistas existentes em religiões não-cristãs, observamos na comunidade e escola pesquisadas o predominante desconhecimento sobre a existência de formulações criacionistas anteriores aos postulados defendidos por Charles Darwin durante o século XIX.

Além disso, verificamos que muitos dos entrevistados não o conhecem ou que atribuem todas as proposições e enunciados evolucionistas à pessoa de Darwin.

Em relação a esses dois aspectos observados obtivemos as seguintes declarações: “a teoria da evolução foi criada por um cientista. Não sei o nome dele. Quem ele era. Ele disse que o homem veio do macaco” (sic) (declaração dada por Henrique, aluno do 6º ano da Escola Retiro Grande). E, a seguinte: “não sei como esse homem (*Darwin*) conseguiu achar todas essas ossadas (*fósseis de homínidos*). Como ele cavava (*escavava*) e, conseguia encontrar tudo” (declaração expressa por Diana, aluna do 6º ano da Escola Retiro Grande).

Mediante as especificidades que configuram essa realidade e visando diminuir as dificuldades, oposições e incompreensão de alguns discentes às proposições e formulações provenientes do Evolucionismo, como fundamentação científica, e como o mesmo se dispõe a entender a origem da espécie humana, propomos a apresentação nas aulas de História de fundamentações transformistas ou evolucionistas anteriores às defendidas durante o século XIX por Charles Robert Darwin. Tal proposição se dispõe a orientar questionamentos e posicionamentos que tendem a enquadrar esse naturalista britânico, muitas vezes, como primeiro e/ou único defensor da Teoria da Evolução e, por isso, taxado como criador de uma teoria hipotética, particularista e carente de fundamentação e comprovação consistentes.

Mediante isso, entendemos como importante e necessário apresentarmos aqui as formulações, propostas e enunciados transformistas e evolucionistas anteriores a Darwin com o intuito de demonstrarmos, de certa forma, sua amplitude, dimensionamento e historicidade, afim de que isso se configure como um elemento de fundamentação teórica e reflexão e passível utilização em um ambiente educacional como a sala de aula. Além disso, a abordagem que agora faremos, visa demonstrar as emergências, negações, rupturas e continuidades pertinentes ao pensamento transformista/evolucionista estando o mesmo atrelado a diferentes épocas, personagens e contextos socioculturais.

A apresentação de proposições transformistas e evolutivas anteriores a Darwin, que se deslocam no tempo e no espaço, e que não se restringem apenas à evolução humana, mais sim a de outras espécies vivas e da própria estrutura geológica de nosso planeta, surgiram desde as formulações de pensadores greco-romanos até as emergentes fundamentações de cunho transformistas surgidas junto a pensadores renascentistas e entre respeitados teólogos católicos medievais. Isso estimulou o desenvolvimento de uma dimensão historicista, processual e cumulativa em relação as fundamentações teórico-conceituais relacionadas às concepções

transformistas/evolutivas, com os fundamentos de sua constituição e relação desenvolvidas com os contextos histórico-sociais.

Além disso, tal enfoque se dispõe a contribuir com o desenvolvimento de um entendimento mais adequado das proposições evolucionistas, além de poder amenizar a visão distorcida e muitas vezes depreciativa sobre as pesquisas e proposições que têm como foco a Teoria da Evolução. Pois, segundo Branco (2001), tais formulações vêm de certa maneira romper com concepções tradicionalistas e de caráter religioso que impõem versões específicas sobre o surgimento do homem, do planeta Terra e do Cosmos, tão caros a certos indivíduos, dimensões institucionais e contextos socioculturais.

Com esse intuito, destacamos a possível utilização inicial de abordagens condizentes com as fundamentações teóricas surgidas na Antiguidade, como as defendidas, no século VI a.C., pelo filósofo grego Anaximandro (611 a.C.-547 a.C.), que ao defender a existência de uma substância primordial indefinida e denominada de “Ápeiron” (o ilimitado) apresentava a sua tendência transformista ao defender que tudo o que é gerado retorna a sua origem. Segundo essa proposta a emergência e ausência de certos entes se faziam pela modificação de estado de seus corpos, engendrada por um frequente processo de transformação, o que pressupunha uma geração oriunda de um processo de separação ou segregação referentes às mais diversas instâncias dos mesmos, o que o levava a defender que o princípio da “Physis” (Natureza) era o apeíron (o ilimitado), o que a punha em um movimento contínuo e perpétuo.

Da mesma forma, outra noção de transformação latente dos entes já havia emergido anteriormente, na Grécia Antiga, através de Tales de Mileto (624 a.C.-548 a.C.) considerado o fundador da escola filosófica jônica, e que pressupunha o papel fundamental do elemento água na natureza, que através de seu ciclo de movimento nasceria as mais diversas formas de vida animal e vegetal. Em suas formulações, Tales atribuía à água a condição de elemento de origem de todas as coisas, o que a transformava no fundamento primordial e que estabelecia o surgimento e a proximidade de todos os objetos existentes, estes diferenciados essencialmente por um processo contínuo de transformação. Dessa maneira, segundo Chassot (1997, p. 33), ele foi o primeiro a oferecer uma explicação geral da natureza sem invocar o poder sobrenatural.

Já no mundo romano, podemos utilizar como referência as proposições transformistas do poeta Ovídio (43 a.C.-17 d.C.), que ao abordar sobre a origem do mundo, dos deuses e dos povos, representava-a sempre por mudanças e transformações surgidas desde o princípio dos tempos em que o Caos predominava em todas as coisas até o tempo do general e ditador vitalício Júlio César, o que pressupunha uma versão mitológica sobre a história natural. A esse poema,

o mesmo Ovídio denominou-o de *Metamorfoses*, palavra de origem grega que significa “transformações”, mudança entendida como condição natural e constante de existência e desenvolvimento de todas as coisas.

Voltando ao mundo grego, destacamos o grande Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) que propôs em seu livro *Geração e Corrupção* ideias transformistas que pressupõem o entendimento das transformações como elementos cruciais na definição do surgimento dos seres existentes. Seguindo essa linha de raciocínio, o mesmo afirmava que aqueles que reconhecem a unidade do universo e que tudo se origina de um único elemento, são também obrigados a identificar a geração com a transformação e dizer que aquilo que nasce na verdade não faz mais que transformar-se sendo, por isso, que Empédocles formulou essa proposição afirmando que não há nascimento de nenhuma coisa, mais apenas mistura e troca de elementos misturados (ARISTÓTELES apud BRANCO, 1997).

Segundo suas afirmações, Aristóteles dispunha de um entendimento de mundo como se o mesmo seguisse um ordenamento cíclico e a infinita variedade de vidas existentes se atrelasse a esse dimensionamento. Essa disposição pode ser entendida como sujeição de aceitação da progressão contínua das espécies, estando atreladas à existência de uma escada da Natureza, que evolui dos organismos mais simples para os mais complexos.

Seguindo o mesmo princípio de identificação da transformação como elemento de constituição dos seres vivos e, ao mesmo tempo, apresentando um evidente distanciamento em relação às proposições teológicas e metafísicas prevalecentes na época, o filósofo e poeta romano Lucrécio (98 a.C.-55 a.C.) buscava distanciar-se de formulações que pressupunham uma ação criadora imediata e intencionalmente direcionada. Da mesma forma, afirmou em seu longo poema *Da Natureza* que o princípio fundamental que deve ser utilizado para o entendimento do surgimento de todo ser existente é o de que nada pode ser criado do nada por ação de uma potência divina.

Dessa forma sua concepção de evolucionismo se apresenta na afirmativa de que a evolução do mundo inteiro é fruto do tempo; as coisas passam, necessariamente, de um estado a outro, e nada permanece semelhante a si mesmo; tudo se vai, tudo se altera, tudo se metamorfoseia pela vontade da natureza. Esta existência se transforma em pó ou se enfraquece pela velhice, enquanto outra cresce em seu lugar, saída do lodo. É, pois assim, que o mundo todo evoluiu no tempo e que a Terra caminha de estado em estado (LUCRÉCIO apud BRANCO, 1997).

Durante o medievo, as proposições transformistas, se fizeram presentes, apesar de extremamente carentes de fundamentações racionalistas ou de cunho estritamente científico, como nas afirmações de Ulisse Aldrovandi (1522-1605), médico e naturalista italiano, que durante sua vida intelectual se dispôs o reunir e estudar diversas coleções botânicas e zoológicas. Em suas formulações e escritos afirmava ter visto frutos cair das árvores, à margem de rios, e se transformar em patos, o que pressupunha uma concepção extremamente distantes das fundamentações evolucionista atuais, o atrelando a uma visão imediatista e a uma concepção distorcida de evolução entre espécies e reinos diferentes.

Anteriormente a isso, mas ainda durante o período medieval, fugindo à tendência de que tais formulações surgiriam apenas através de proposições singulares e de tendências pré-científicas atreladas apenas ao pensamento secular, emergiram proposições transformistas quanto à geologia do planeta Terra no próprio seio da Igreja Católica Romana. Em pleno século XIII, Alberto, O Grande (1193-1280), padre dominicano da cidade de Ratisbone, hoje localizada na Alemanha, então mestre e instrutor de Santo Tomás de Aquino, admitiu a possibilidade de transformações e modificações sucessivas na forma dos continentes, atribuídas a processos muito lentos e gradativos.

Da mesma forma, Leonardo da Vinci (1452-1519), famoso artista plástico, arquiteto e inventor italiano propôs suas concepções transformistas que diretamente questionavam uma das principais definições dogmáticas da Igreja, o episódio do Dilúvio Bíblico, como fator determinante da estrutura geológica atual do planeta e das espécies vivas que nele se encontram. Sobre tal concepção, Da Vinci afirmava, segundo Branco (1997, p.17) que: “ se o dilúvio bíblico tivesse ocorrido e transportado às conchas desde o mar, elas seriam encontradas no limite de uma só camada”.

Dessa forma se ao dilúvio for atribuída à produção dessas camadas seria também necessário afirmar que ocorreu um dilúvio a cada ano. O que oporia frontalmente as proposições relativas à origem das espécies vivas na Terra, tendo como base o catastrofismo, às fundamentações religiosas referentes à criação do mundo, do homem e das demais espécies vivas.

Dando prosseguimento às formulações evolucionistas, emergiram, posteriormente, durante o século XVII, as proposições do inglês Robert Hooke (1635-1702), que ao estudar fósseis ao microscópio, trabalho que em grande parte contribuiu para o seu futuro reconhecimento como descobridor da célula. O mesmo admitia a ideia do surgimento de várias espécies a partir de uma única, atribuindo às mudanças e variações do solo, do clima e da

alimentação que se encontram e que absorvem os seres vivos, como elementos determinantes para o processamento de mudanças em seus corpos.

Antes disso, outra contribuição importante para o surgimento e a consolidação dos estudos sobre a situação das espécies vivas no meio natural foi o desenvolvimento das pesquisas de Carl Von Linné (1707-1778), naturalista sueco considerado o fundador da história natural moderna. Através de suas pesquisas, Lineu (como costuma ser chamado em português), conhecido como o “pai” da taxonomia moderna, classificou milhares de espécies de plantas e animais, dando um impulso significativo às ciências como a botânica e a zoologia, e a edificação conceitual da ecologia, como atualmente vêm ser conhecidas.

Seu posicionamento sobre as origens das espécies vivas apresentava uma evidente afinidade com a ideia de evolução, o que o levava a entender, em uma visão hierarquizada, a existência dos organismos inferiores como elementos submissos aos organismos superiores. Mas, apesar disso, suas afirmações apresentavam-se também permeadas por concepções de cunho religioso, como afirma Branco (1997), que o faziam entender o mundo como uma realidade essencialmente estática e criada por Deus, e que determinava o homem uma instância final.

Quanto à admissão empírica e aprofundada da existência de modificações e transformações nas espécies vivas ao longo dos tempos podem-se citar como referência os estudos do naturalista francês Georges-Louis-Marie Le Clerc de Buffon (1707-1788), que afirmava: A forma da espécie animal não é inalterável: ela pode mudar e até mesmo transformar-se completamente, acompanhando a mudança do meio onde vive. As espécies menos perfeitas, mais delicadas, mais pesadas, menos ativas, menos protegidas, já desapareceram ou desaparecerão com o tempo (BUFFON *apud* BRANCO, 1997).

Em sua concepção e proposição teórica baseada em suas observações e na leitura e escrita de diversos tomos sobre História Natural, Buffon, contestava a idade atribuída a Terra pelos escritos bíblicos, admitindo a existência de uma idade muito mais antiga para a mesma. Dessa forma, ele mesmo, apresenta-se como o primeiro a propor uma teoria transformista unificada da natureza, através de sua obra *Épocas da Natureza* em que propõe um lento processo de transformação do universo inteiro, evidenciado na observação dos fósseis e na comparação de animais de diferentes regiões do planeta.

Com o desenvolvimento e o fortalecimento das fundamentações de cunho científico na Europa, a partir dos séculos XVII e XVIII, vem ganhar cada vez mais força o Evolucionismo como proposição teórica e interpretativa para as discussões sobre as origens e fatores

determinantes para a presença e diversidade das espécies vivas na Terra e para a própria natureza situacional do planeta. Além das formulações especulativas filosóficas a busca por bases concretas, factuais e passíveis de comprovação experimental, passaram a ser princípios norteadores das novas formulações emergentes.

Dessa forma, na conferência de abertura dos cursos do Museu de História Natural, na Universidade de Paris é apresentada uma proposição evolucionista, feita pelo conferencista e destacado naturalista francês Jean-Batiste de Monet (1744-1829), que possuía o título de “cavaleiro de Lamarck” e quem, futuramente, viria a ser reconhecido como o “pai da Biologia” por ter sido o primeiro a empregar o termo Biologia para designar o conjunto de disciplinas dedicadas aos estudos sobre os seres vivos e, segundo Chassot (1997) apresentar bases importantes para a classificação biológica. Em seus métodos de pesquisas, Lamarck estabelecia a procura pelo conhecimento aprofundado do meio físico e do modo de vida das espécies estudadas, tidos como elementos centrais na procura da identificação ideal da natureza e dos processos de desenvolvimento dos seres vivos, o que instituía como foco principal a ser estabelecido pela pesquisa biológica.

Tal formulação, atrelada a métodos de pesquisa peculiares quanto ao estudo do meio natural, levaram Lamarck a propor uma teoria de cunho transformista para a análise e classificação grupal dos seres vivos baseada especialmente na presença de diferenciações e semelhanças entre as espécies, tendo em vista a amplitude de complexidade existente nas mesmas. Na formulação lamarckista emergente à defesa eminente de transformações proeminentes a todas as espécies vivas se fazia frequente o que lhes pressupunha a aquisição de uma dada complexidade estrutural edificada de forma lenta e gradual com o passar do tempo.

Mediante tais proposições, as afirmativas lamarckistas perpassavam uma ideia bastante contraditória em relação das definições religiosas existentes na época. Sendo que suas observações o levavam a identificar uma evidente semelhança entre a estrutura biológica interna de todos os seres vertebrados, em especial os mamíferos, o que fundamentalmente incluía o homem. Isto eminentemente punha em discussão o papel assumido pelo homem através da ação criadora do divino, que o pressupõe como elemento principal e superior as demais criaturas vivas, devido, o fato de o homem apresentar-se como elemento feito a imagem e semelhança de seu Criador.

No eixo dessa discussão, a presença de uma religiosidade imbricada ao intelecto de Lamarck aparecia como elemento conciliador de concepções aparentemente opostas, o que representava a assimilação por sua parte de uma concepção conciliadora existentes em

instâncias comumente divergentes. Sobre isso, Branco (1997) relata que Lamarck, visto como religioso e reverente para com a narrativa bíblica, afirmava que o próprio processo de transformações sucessivas foi o resultado da sabedoria infinita que reina sobre todas as coisas da natureza.

Seguindo as propostas transformistas então emergentes, surgem as concepções do naturalista francês Étienne Geoffroy de Saint-Hilaire (1772-1844), defensor das ideias lamarckistas e da mutabilidade constante das espécies vivas. Em sua principal obra, *Philosophie Anatomique*, lançou a ideia do equilíbrio dos órgãos, ao afirmar que o crescimento ou diminuição de um prejudica ou beneficia os outros. Apesar das polêmicas e discordâncias que suas proposições levantaram ao longo do tempo, alguns de seus conceitos, no entanto, vêm sendo comprovados pela ciência moderna. Dessa forma, Saint-Hilaire configurou-se como o precursor da teoria das mutações, apesar de diferentemente de Lamarck acreditar na existência de mudanças bruscas nos organismos dos seres vivos, o que pressupunha uma unidade da composição orgânica.

Outro pensador anterior ao darwinismo e defensor da existência de mudanças nas estruturas orgânicas dos seres vivos foi o poeta alemão Johan Wolfgang Goethe (1749-1832), mente privilegiada que realizou conceituadas pesquisas nos mais diversos campos do conhecimento como a óptica, a geologia, a mineralogia, a botânica e a zoologia. Isto o levou a fazer descobertas importantes, como a da existência do osso intermaxilar no crânio humano, além de elaborar uma teoria das cores alternativa à do grande físico inglês Isaac Newton (1642-1727). Em suas afirmações sobre a natureza, Goethe a concebeu como uma totalidade orgânica e viva, em profunda conexão com o mundo espiritual, o que deixava claro a existência de uma forte concepção religiosa por parte do mesmo.

Em todos os domínios da realidade (principalmente na natureza), Goethe trabalhava com dois conceitos básicos: arquétipo e metamorfose. São os arquétipos ou ideias universais que conferem coerência a natureza. E, por sua vez, é a metamorfose (transformação) desses princípios espirituais que produz a enorme variedade das formas individuais encontradas no mundo. Ele considerava que havia, sim, uma diferença fundamental entre o homem e os animais superiores. Mas essa diferença era de ordem anímica e espiritual.

Do ponto de vista da arquitetura do corpo físico, Goethe acreditava uma linha de continuidade, que permitia apenas variações e especializações. Essa maneira de ver o mundo se aproximava muito das concepções filosóficas platônicas e neoplatônicas, mas Goethe não

chegou a ela por meios de especulações filosóficas, mas sim através de observações atentas e sem preconceitos sobre a natureza.

No desenvolvimento de seus estudos sobre o meio natural, o geólogo escocês Charles Lyell (1797-1875), considerado um dos fundadores da estratigrafia, através de sua obra *Princípios de Geologia*, baseado em pesquisas sistemáticas feitas em trabalhos de campo erigiu a Teoria do Uniformitarismo, na qual afirma que os processos naturais que ocorrem no presente ocorreram também no passado de forma semelhante. Dessa maneira, Branco (1997) afirma que Lyell defendia que a maioria dos processos de transformação de grande extensão da superfície da Terra, sempre ocorreu e continua ocorrendo de maneira extremamente lenta e, mais ou menos, contínua.

Ainda durante o século XVIII surgiu no meio científico um sobrenome que viria a marcar profundamente os estudos sobre a evolução das espécies vivas. Na época, as proposições surgidas emanaram de Erasmus Darwin (1731-1802), físico, poeta, biólogo, botânico e abastado médico inglês, avô do famoso Charles Darwin e possuidor de um pensamento tido como revolucionário no que tange ao campo político e das pesquisas científicas. Erasmus expressava sua forma peculiar de entender o mundo social e natural defendendo efusivamente a Revolução Francesa como movimento político-revolucionário, criticando categoricamente a escravidão, venerando as práticas sexuais e não se importando com as convenções sociais.

Sua contribuição direta para as pesquisas científicas que vislumbravam o entendimento sobre a origem das espécies vivas foi exposta em sua principal obra denominada *Zoonomia* onde inspirado por Lamarck, defendia que os animais não seriam resultado de uma criação divina, mas sim por um processo de geração espontânea. Esse posicionamento representava a sua proposta de existência de uma evolução gradual de animais e plantas, além de propor uma seleção sexual entre os animais, em que os machos mais fortes e ativos deveriam propagar a espécie visando seu aprimoramento. Além disso, destacava que em certos momentos as variações ambientais provocariam certas respostas por parte dos organismos existentes em determinados ambientes.

Portanto, para ele as transformações se processavam nos seres vivos através de hábitos provocados por necessidades emergentes de seu contato imediato com o meio natural. Isso o impunha a pioneira crença na herança de caracteres adquiridos, e o reconhecimento de sua teoria como primeira hipótese consistente, universal e abrangente da existência de um princípio de evolução entre as espécies.

Anterior ao surgimento das proposições de Erasmus Darwin, a busca pelo conhecimento e entendimento dos fatores existentes e determinantes na natureza para a existência de variações de espécies animais e vegetais, começou a ser serenamente apresentada pelas proposições do químico, advogado, médico e geólogo escocês James Hutton (1726-1797). Criador da teoria do Atualismo, base de toda a geologia moderna, Hutton afirmava que os fenômenos que podem ser observados no presente teriam ocorrido de modo análogo em eras geológicas passadas, pressupondo o desenvolvimento contínuo e progressivo dos fenômenos geológicos.

Buscando entender a situação das espécies vivas, Hutton apresentava em sua obra *Elementos de Agricultura* um eminente conhecimento sobre variabilidade e interação entre espécie-ambiente. Além disso, em seu discurso teórico apresentado fica nítida a noção de aceitação por parte do mesmo quanto à variação das espécies entre si, e a possibilidade de conservação dessas “modificações vantajosas” para a melhor adaptação das mesmas ao ambiente através da transmissão de especificidades aos seus descendentes.

As afirmações teóricas de Hutton foram reforçadas em sua obra *Uma Investigação sobre os Princípios do Conhecimento e sobre o Progresso da Razão, do Sentido à Ciência e Filosofia* que se propunham a demonstrar como a natureza é capaz de originar indivíduos de uma mesma espécie com diferenças entre si. O que o levava a argumentar a perfeição existente nos desígnios do meio natural, sugerindo que os criadores de animais e de plantas deveriam tirar proveito da existência dessas variabilidades, promovendo o cruzamento de espécies com melhores características. Segundo ele, isso explicaria a evolução das habilidades de caça em cães, levando-o a defender que a natureza agiria da mesma forma, selecionando os indivíduos que melhor se adaptem ao ambiente em que vivem, possibilitando, o melhoramento natural de uma determinada espécie, sugerindo assim, a existência de certa seleção natural.

Posteriormente ao surgimento dos enfoques e proposições de Hutton que caminhavam para uma pioneira suposição da existência de uma escolha por parte do meio natural, quantos aos indivíduos mais aptos e capazes de garantir sua sobrevivência no mesmo, são apresentadas ao mundo os postulados do médico inglês William Charles Wells (1757-1817). Em seus ensaios sobre as variações da cor humana, Wells esboçava o princípio da seleção natural ao defender a existência de adaptações de indivíduos a climas locais, o que dessa maneira o levava a especular sobre a possível ocorrência de tal princípio pertinente ao meio natural sobre os humanos.

Da mesma forma, e concomitante ao rumo de tais afirmações, emergem com forte fluidez, apesar de baseadas em uma argumentação científicista rápida, as proposições do botânico inglês Patrick Matthew (1790-1874). Em sua obra *Construção Naval e Arboricultura*,

Matthew supõe a existência de seleção natural em plantios de árvores, esta sendo engendrada pela descendência comum e pelo gradualismo.

Esses pressupostos abordados e destacados, apesar da brevidade do enfoque dado, colocam em evidência que as formulações científicas elaboradas por Charles Robert Darwin (1809-1882), naturalista britânico mundialmente reconhecido como “pai” da Teoria da Evolução das Espécies, não se deveram a um entusiasmo particularista e imediatista ou a um *insight*, estalo ou faísca criativa impulsionada pela necessidade de busca de uma novidade por parte de seu autor. Segundo Chassot (1997, p.135) sua trajetória mostra os fantásticos caminhos que percorre a ciência para corroborar uma teoria, ou, até, fazê-la esboroar.

A estruturação das proposições evolutivas de Darwin, longe de estarem única e exclusivamente atreladas as suas observações e pesquisas feitas na famosa viagem do veleiro Beagle da Marinha Britânica e na redação de sua mais conhecida obra *A Origem das Espécies* (1859), se encontra em consonância com um constante aspecto referente à construção da ciência ao longo do tempo: o processo cumulativo que marca o saber científico, resultado dos constantes processos de pesquisas, estudos e de reflexões humanas sobre a natureza, a realidade e a si mesmo.

Além disso, convém destacar que para que Darwin chegasse as suas formulações e tomasse como satisfatórias suas conclusões, entendendo-as como consistentes e passíveis de divulgação foi de fundamental importância o conhecimento que o mesmo teve dos estudos de Thomas Malthus (1766-1834), publicados em 1798, com o título *Um Ensaio sobre a Teoria da População*, considerado por muitos e por Chassot (1997, p.137) como: “o livro que Darwin leu, e que lhe ofereceu uma base teórica para que desenvolvesse sua teoria”.

Segundo as formulações malthusianas uma determinada população tende a crescer mais rapidamente que a quantidade de alimentos que a mesma necessita para sobreviver. Sendo que a população cresce em progressão geométrica e os alimentos crescem em progressão aritmética. Assim sendo, a desproporção entre a quantidade de indivíduos e a de recursos alimentares geraria situações problemáticas resultando no desequilíbrio de recursos e na extrema dificuldade de manutenção e perpetuação de uma dada população. Conhecendo as ideias de Malthus, Darwin imediatamente utilizou-as em seus estudos aplicados aos reinos animal e vegetal, o que deixa claro o caráter cumulativo que perpassou as propostas evolutivas darwinianas.

Contrapondo-se as visualizações que constroem o ideário de um imediatismo prevalecente entre as pesquisas, constatações, elaborações teóricas e publicações de resultados

pertinentes ao Evolucionismo proposto por Darwin torna-se relevante o conhecimento dos estudos e conclusões de outro naturalista inglês, Alfred Russel Wallace (1823-1919). Profundo pesquisador e estudioso das espécies vivas do arquipélago malaio, Wallace engendrou um processo de pesquisa e observação do meio natural, que o impeliu especulações de certa forma semelhantes às conclusões e pressupostos defendidos por Darwin.

Durante os 20 anos de estudos e da elaboração de sua teorização evolutiva, Darwin se viu impactado pelas conclusões de Wallace sobre as forças definidoras do desenvolvimento do processo evolutivo, sendo essas estritamente relacionadas às proposições darwinistas a partir de um ponto comum a busca pela identificação das forças causadoras de definidoras do processo evolutivo das espécies vivas. O que levou Darwin *apud* Chassot (1997, p.138) afirmar que: “... se Wallace tivesse consigo o meu esboço escrito em 1842, não teria um sumário melhor!”. A consistência e o impacto dos estudos de Wallace sobre as formulações de Darwin traduziram-se na apresentação conjunta de resumos sobre as proposições dos dois naturalistas em uma reunião da Linnean Society de Londres, o que pressupôs a apresentação de uma nova teoria biológica como de autoria de Darwin-Wallace e tendo como foco convergente o processo de Seleção Natural.

É válido destacar também que Wallace esteve no Brasil entre 1848 e 1852 e na Amazônia desenvolveu importantes pesquisas e estudos em regiões do baixo Rio Amazonas localizadas entre Belém e Santarém, incluindo o Rio Tocantins. Sobre isso, Souza (2014) destaca que na Amazônia, Wallace manteve contato direto com a grande diversidade de florestas tropicais, com povos indígenas e muitos habitantes das vilas e fazendas que visitou. Relata também que Wallace coletou, estudou, desenhou e investigou os hábitos, morfologia e distribuição territorial de uma grande variedade de espécies animais e vegetais.

Ao retornar a Inglaterra Wallace escreveu sobre suas experiências ao longo dos rios amazônicos. Um dos principais frutos de seus trabalhos, aqui desenvolvidos, foi a obra *Viagens pelo Amazonas e Rio Negro*, publicado em 1853 e reeditado em 1889.

Ao visitar o arquipélago do Marajó, Wallace observou especificidades locais e deu destaque para aspectos relacionados às dimensões naturais que caracterizam a região. Destacou em seus escritos que pretendia fazer, o mais breve possível, uma excursão à grande ilha de Marajó, para capturar algumas curiosas e raras aves aquáticas que se encontravam pela região. Isso sendo possível, segundo ele, após ter obtido a permissão para visitar as fazendas de gado, localizadas na ilha (WALLACE, 2004).

Ao descrever sua viagem pelo Marajó, Wallace (2004) relata que o arquipélago tem na sua parte oriental planícies de pouca vegetação, começando a floresta propriamente na sua parte ocidental. E, que ao passar pela parte ocidental da ilha pôde notar uma súbita mudança no colorido das águas do Amazonas e do rio Pará. Seus enfoques e abordagens desenvolvidas sobre a Amazônia e, especificamente, sobre o Marajó podem sugerir que suas viagens por essas regiões tiveram considerável importância para seus estudos biogeográficos, que o ajudariam na formulação de sua hipótese de seleção natural.

Outro aspecto que pode ser salientado no que diz respeito ao surgimento das propostas evolutivas darwinianas e suas divulgações no meio público e acadêmico, refere-se ao papel assumido por outros cientistas da época, como o zoólogo inglês Thomas Henry Huxley (1825-1895), eminente entusiasta e defensor da divulgação imediata das formulações evolucionistas de Darwin. Huxley ficou conhecido como o “bulldog de Darwin” por, em oposição à evidente timidez e parcimônia de Charles Darwin, ter se tornado frequente defensor das propostas darwinistas, como nos embates ocorridos com o bispo anglicano Samuel Wilberforce, árduo opositor das ideias evolucionistas e declarado contestador das formulações de Darwin.

É importante destacar que as proposições evolucionistas darwinistas assumiram considerável relevância em relação as pesquisas e estudos a serem desenvolvidos sobre as origens e processo evolutivos das espécies vivas e do ser humano que determinaram impulsos significativos no surgimento e desenvolvimento de duas ciências: a paleontologia e a paleoantropologia. Essas duas áreas de estudos, além de impulsionarem a disposição de trabalho com fósseis, desempenharam importante papel na reconstituição da história da Terra e forneceram elementos que corroboram com a teoria da evolução.

Mediante a fusão entre as ciências da terra, como a geologia, e as ciências biológicas, a paleontologia veio contribuir para o conhecimento do passado geológico tendo como base a análise de fósseis vegetais e animais. Seus estudos abrangem todos os aspectos da biologia de antigas formas de vida, como: forma e estrutura, padrões de evolução, relação taxonômica com as atuais espécies vivas, distribuição geográfica e inter-relações com o meio ambiente.

Em relação a paleontologia, Faria (2012, p. 297) destaca que essa nova forma de abordar a ideia de progresso na natureza recebeu várias interpretações até o momento do surgimento da síntese evolutiva moderna, que pouco espaço deixou para a existência de outro elemento orientador da evolução, que não fosse aquele proposto por Darwin. E que os impactos do processo que ficou conhecido como revolução darwiniana repercutiram em diversos campos do

conhecimento humano, principalmente em áreas como as ciências que estudam ou utilizam dados sobre a história da vida (FARIA 2012).

Da mesma forma, os avanços proporcionados pelo darwinismo à paleoantropologia, foram significativos para a compreensão da natureza humana, ao se entender que a pesquisa paleoantropológica é de grande importância para o estudo da ancestralidade humana devido à grande riqueza de evidências fósseis e à sua ligação direta com o passado de nossa espécie (ROBSON; WOOD *apud* SANTOS, 2014). Assim sendo, os estudos e formulações evolucionistas se configuraram como fundamentos edificadores da paleoantropologia como injeção entre a paleontologia e a antropologia física, mediante seu caráter multidisciplinar.

No que tange diretamente à evolução humana, os estudos paleontológicos e paleoantropológicos nos indicam que, segundo Leakey (1981) em algum momento do passado, partilhamos como os símios um ancestral comum. E, de uma maneira simples, podemos imaginar que os descendentes deste ancestral comum evoluíram por dois caminhos, por um lado produzindo os antropoides modernos, e por outro fazendo surgir os ancestrais humanos, os homínídeos.

Destaca ainda que os humanos possuem um profundo desejo de compreender suas origens e as proposições evolucionistas são elementos que podem contribuir nisso. E, esta “inquietação última” nos imbuí questionamentos não apenas sobre nosso passado, mas também sobre a continuação de nossa sobrevivência.

Devido isso, segundo Leakey (1981) após décadas de notáveis descobertas em paleoantropologia, nossas origens como espécie podem, pela primeira vez, ser apresentadas com bases científicas. Assim, há alguma esperança de que um dia todas as pessoas, a despeito do seu credo ou cultura, poderão aprender algo sobre a unidade da humanidade e nosso passado comum.

A respeito das afirmações evolucionistas apresentadas por Darwin e/ou outros teóricos evolucionistas vale destacar que as mesmas poderiam ter assumido um maior grau de acuidade científica se tivessem acesso, na época, aos trabalhos de um padre agostiniano austríaco dedicado aos estudos sobre árvores frutíferas e espécies vegetais específicas, como as ervilhas. Nesse caso, nos referimos sobre as observações sustentadas pelo consistente conhecimento sobre História Natural obtido na Universidade de Viena, por Gregor Mendel (1822-1884).

No bojo de suas observações, Mendel supôs, a partir de pesquisas feitas nos jardins de seu monastério, que características de plantas (como a cor, por exemplo) devia-se a elementos

hereditários, o que pode ser entendido nos dias atuais, como genes. Tal proposta aferida por Mendel o levou a formular leis sobre os ditames determinantes para o processamento da hereditariedade em plantas, sendo que, segundo Branco (1997), o mesmo se efetivaria através dos processos de segregação, uniformidade e recombinação genética, efetivados eminentemente ao acaso.

Seus estudos que durante tempos se mantiveram no anonimato, só vieram efetivamente emergir ao conhecimento público e acadêmico no começo do século XX, sendo determinado o reconhecimento sobre os mesmos como elementos cruciais para o futuro desenvolvimento da genética e, conseqüentemente, para o fortalecimento das formulações de cunho evolucionista. Mediante o apresentado, fica evidente que o processo de estruturação do Evolucionismo se deu de forma cumulativa e gradual, sendo que a definição de seus pressupostos, fundamentações teóricas e delimitação conceitual não estiveram presos a uma única época, estrutura social específica ou personagem destacado. Isto possibilita a identificação de suas nuances e pressupostos nos estudos e reflexões de diversos pensadores em diferentes períodos históricos.

Devido isto e entendendo que, entre as várias funções a serem assumidas pela Escola, uma delas diz respeito à preparação de indivíduos críticos capazes de entender e interpretar a realidade em que vivem, deve-se identificar a disciplina História como um importante instrumento de efetivação dessa proposição educacional. E para isso, a disciplina História, segundo Knauss (2007) deve fazer do conhecimento uma produção humana, em que se instale a ruptura com o senso comum, a partir de bases racionais e científicas.

Assim sendo, a apresentação de maneira clara, satisfatória e não sectária dos fundamentos utilizados pelo Evolucionismo no enfoque ao surgimento da espécie humana em nosso planeta deve primar pelo bom senso, pela discussão ponderada e pela adoção espontânea de um posicionamento pessoal do educando sobre sua relação com o estudado e a importância disso para sua vida atual e futura. Porém, nesse ínterim o debate não pode ficar a mercê de particularismos extremistas e a possibilidade de estudo não pode ficar refém de um dogmatismo excludente.

Por fim, a explanação satisfatória sobre os objetivos e intenções da Teoria da Evolução quanto à origem do homem devem enquadrar o aluno num universo tantas vezes mal compreendido e distorcido: o da racionalidade científica. Universo esse, onde alguns indivíduos nunca se iniciam ou se iniciam e imediatamente se distanciam devido sua curta passagem pelo meio educacional, tendo como cenário as turmas de ensino fundamental e médio das redes do

ensino público nacional, onde a apresentação dos conhecimentos históricos pode e/ou deve ser feita através da utilização de preceitos científicos pertinentes às ciências humanas e sociais.

Assim sendo, destacar a importância dessa área de compreensão junto ao educando não implicaria no menosprezo de suas concepções religiosas que buscam focar o mesmo tema, pois, entendemos que a pluralidade de enfoques, assim como a dúvida e a reflexão são possibilidades criadoras e enriquecedoras do conhecimento disciplinar escolar. Além disso defendemos que ciência e religião podem coexistir paralela e harmonicamente, inclusive dentro de um mesmo indivíduo, desde que respeitem limites a elas estabelecidos e, que ao invés de certezas absolutas estimule análises, discussões e reflexões.

### **3.2 - O Evolucionismo e seus impactos sobre a sociedade, o conhecimento, o meio educacional e a estrutura escolar.**

Ao tentar destacar a importância e o impacto assumido pelas proposições científicas em meio as estruturas institucionais e sociais, Branco (1997) estabelece fundamentações baseadas em uma análise comparativa entre duas teorizações dispostas a explicar as nuances condizentes com as origens, organização e desenvolvimento de determinadas estruturas existenciais e que causaram profundos abalos nas convicções filosóficas humanas: a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico (1473-1543) e a teoria evolucionista de Jean Batiste Lamarck (1744-1829).

Ambas formulações, de certa forma, questionaram e abalaram formulações a séculos consagradas e entendidas, até então, como inquestionáveis, quanto às origens, criação, posição e hierarquia a serem assumidas pelo ser humano e pelo planeta Terra em relação ao Universo e ao meio natural. A suposição de perda de certa centralidade e destaque por parte do Homem e do planeta que habita em relação a dimensão universal e natural que se encontram inseridos, irrompeu certos desagrvos momentâneos e ampliados para a posteridade quanto a certos *status quo*, até então, visto como imutáveis.

Os desdobramentos, aprofundamentos, amplificação e consolidação de teorizações científicas como as mencionadas, tendem a efetivar-se segundo o processo gradual e cumulativo que fundamentam as formulações científicas, sendo-as frutos de um progresso técnico-metodológico, de uma historicidade conceitual-reflexiva, além de *insights* momentâneos,

peçoais e conjunturais. No referido, a progressão conceitual de ambas esteve atrelada a comprovação cabal através de estudos posteriores desenvolvidos por personagens, como Galileu Galilei (1564-1642) e Charles Darwin (1809-1882).

Kuhn (1998) ao refletir sobre os impactos estabelecidos por formulações científicas que de certa maneira questionam dimensões interpretativas, tradicionalmente, estabelecidas e consolidadas, propondo novas interpretações ontológicas e problematizadora de certa estrutura essencial, classificou esse processo como Revolução Científica. Sendo a mesma, segundo ele, marcada pela eminente e perceptível transição e consolidação de um novo paradigma explicativo, interpretativo e conceitual. Ao refletir sobre esse fenômeno, ele destaca que o mesmo altera a perspectiva histórica de uma dada comunidade, que se dispõe a experimentá-lo, estabelecendo, assim, uma mudança perceptiva, tendendo a afetar a estrutura das formulações condizentes aos períodos pós-revolucionários.

Destaca ainda que, sendo a revolução científica um deslocamento da rede conceitual através da qual os cientistas veem e interpretam uma realidade, ela torna a tradição científica normal emergente não somente incompatível, mas quase sempre incomensurável com aquela que a precedeu. Assim, é necessária para o adequado entendimento desse complexo processo uma revolução historiográfica no estudo da constituição e desenvolvimento do conhecimento científico, estando esse processo revolucionário ainda em seus primeiros estágios.

Além das percepções e discussões internas ao meio e instituições de cunho científico, quanto às metodologias, bases conceituais e processos constitutivos a serem apreendidos por uma nova proposição e fundamentação científica, torna-se frequente a fluência de concepções peculiares e muitas vezes distorcidas em relação ao eminentemente proposto em diferentes instituições sociais. Tal quadro se efetiva, segundo Cortella (2001), devido o predomínio de um “inconsciente coletivo” no mundo ocidental, sobre as noções de ciência, temporalidade e funcionalidade das instituições sociais, sendo ainda muito marcadas pelo cientificismo preconceituoso dos séculos passados e a obsessão progressiva evolutiva.

Esses dimensionamentos tendem sempre a ver o Passado como sinônimo de atraso e ignorância inocente. Da mesma forma, visualiza a Verdade como conquista inevitável da racionalidade progressiva e a Ciência como instrumento de redenção de toda a humanidade.

Da mesma forma, exemplificando tendências contextuais e direcionamentos peçoais, Branco (1997) destaca que na sofisticada e preconceituosa era vitoriana inglesa, contexto histórico-social de emergência das formulações evolucionistas darwinistas, uma declaração

proferida pela esposa do bispo de Worcester, expressa o alcance do impacto religioso, social e pessoal das proposições de Darwin sobre a possível descendência simiesca da espécie humana, ao declarar que: “descender de macacos! Esperemos que não seja verdade. Mas, se for verdade, é preciso que ninguém fique sabendo disso!”.

Tal objeção de caráter pessoal particularista e não unicamente teórico-conceitual, sociocultural ou institucional tende a personificar concepções existentes entre alguns membros que pudemos entrevistar na comunidade e na Escola Retiro Grande. Em relação a isso, na concepção referente ao surgimento da espécie humana e as formulações evolucionistas, de um pastor evangélico neopentecostal que chamaremos de Marcelo, obtivemos: “a verdade sobre a criação do homem está nas sagradas escrituras, na Bíblia, mais especificamente no livro de Gênesis. As explicações científicas sobre isso não têm comprovação, são puras especulações”.

Ao dirigir nossos questionamentos a um professor da disciplina Física, que chamaremos de Fernando, foi-nos relatado: “eu aceito a teoria do Big Bang. Pra mim é mais aceitável. Compreensível. Não aceito a Teoria da Evolução. É muito hipotética. Não consegue me convencer, não”.

As tendências particularistas que determinam aceitações, rejeições ou reconfigurações de teorizações científicas tendem a assolar não só instituições sociais e indivíduos, mas também diferentes áreas de conhecimento, incentivando a obtenção de formulações teórico-conceituais, impingindo adaptações quanto às suas nomenclaturas, estruturas, aplicabilidades e intencionalidades. Nessa dimensão, enquadrámos os apontamentos, formulações e adaptações feitas quanto a utilização e aplicação das proposições evolucionistas desenvolvidas por destacados teóricos dos séculos XIX e XX, como Herbert Spencer (1820-1903), Francis Galton (1822-1911) e Edward Wilson.

Segundo Branco (1997), ao apontar em suas obras *Primeiros princípios* e *Princípios de Biologia* que a medida que os organismos foram se tornando mais complexos, observou-se uma diminuição dos efeitos indiretos da seleção natural, dando lugar as influências diretas, “conscientes”, fruto da edificação do homem civilizado, Spencer pressupôs a interferência direcionada no processo de evolução humana. O mesmo, imbuiu às formulações evolutivas aspectos políticos, sociológicos e ideológicos ao pressupor que a criação de leis sociais de proteção aos “menos aptos” forçaria a sobrevivência das “raças inferiores”, dos criminosos e dos indivíduos de condições sociais precárias.

A partir dessa linha de raciocínio, Spencer destacava a possibilidade de indivíduos indesejáveis sobreviverem e prevalecerem nas sociedades humanas, mediante a diminuição dos obstáculos à sua reprodução e manutenção. Devido isso, ele apregoava a necessidade de manutenção das leis naturais de luta pela vida, sem a existência de favorecimentos institucionais aos mais fracos, débeis e ineficientes. Seus pressupostos tiveram forte impacto social e aceitação por parte de entidades, indivíduos e tendências interpretativas governamentais, estimulando concepções racistas e preconceitos sociais.

Da mesma forma, Galton, por sinal, primo de Darwin, ao edificar sua teoria da *eugenia* pressupunha o princípio da “depuração de raças”, pela qual a ausência de políticas assistencialistas aos “problemáticos e defeituosos” edificaria uma sociedade mais perfeita, eficiente e propensa a um adequado desenvolvimento. Concepções essas, basilares do chamado Darwinismo Social, distanciavam suas fundamentações e direcionamentos dos pressupostos, eminentemente, descritivos e analíticos do Darwinismo sobre o meio natural. Isso, segundo Branco (1997) ao invés de exaltar os princípios morais oriundos do desenvolvimento da inteligência e da cultura, voltados para a edificação de uma sociedade que assistisse os menos favorecidos, imbuíu a existência de princípios norteadores e justificadores de uma sociedade seletiva propensa à supressão dos menos “aptos” e “inferiores”.

Nesse liame, a emergência de formulações pertinentes à definição da chamada Sociobiologia engendrou pressupostos relativos a adaptação de concepções darwinistas a injunções pertinentes a análise e interpretações de contextos socioculturais. Assim, Edward Wilson em sua obra também intitulada *Sociobiologia* defende que a rivalidade e competitividade entre homens e grupos humanos constituíram a principal força motriz de evolução da sociedade.

A pretensão de Wilson em criar uma teorização única que possibilitasse o entendimento da formação e desenvolvimento das sociedades, destacava o predomínio de princípios puramente genéticos na evolução do comportamento humano. Assim, os genes determinariam a configuração de tendências à agressividade, ao conformismo, ao altruísmo ou outras manifestações imanentes às relações ligados as dimensões individuais e aos contextos sociais conjunturais. Isso justificaria o emprego de fundamentos e técnicas de engenharia genética na edificação de uma “sociedade ideal”, o que Stephen Gould (1941-2002) chamou de *zoocentrismo*, ao definir o exagero interpretativo na utilização da carga genética como elemento definidor da complexidade e diversidade das estruturais socioculturais.

A utilização e a adaptação dos fundamentos evolucionistas adentrou também, por mais incrível que possa parecer, no campo dos debates filosóficos relacionados a estudos teológicos, incentivando o que Di Mare (2002) denominou de interpretação espiritualista da Evolução. Sobre o desenvolvimento desse direcionamento filosófico-teológico pautado nos fundamentos das proposições evolucionistas darwinistas, Di Mare destaca a aproximação e a troca de ideias entre o biólogo e político britânico Julian Sorell Huxley (1887-1975) e o padre jesuíta e cientista francês Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955).

Para Chardin, nos fundamentos de seu método fenomenológico-científico, que almeja o desenvolvimento de uma hiperfísica ou “Física do Espírito”, a ideia darwinista de “sobrevivência do mais apto” personifica um sentido obstinado de conservação, de sobrevida, que na sua concepção representa um triunfo momentâneo da vida sobre a morte. Para ele, segundo Di Mare (2002) a sobrevida representa o acesso do indivíduo à vida consciente coletiva, ultrapassando a vida consciente individual, preparando o mesmo para a “supervida”, que se inicia na obtenção de uma consciência coletivista e se consuma para além da morte.

A concepção predominante de Evolução em Chardin pressupõe que o Universo não está apenas em evolução, mas é uma evolução. Evolução essa que ultrapassa as aparências, os limites físicos e orienta a uma progressão direta e plena para a espiritualidade. Dimensão espiritual essa, que na natureza humana, se consuma e aperfeiçoa no Pessoal, cuja realização suprema se efetiva na concepção de um Cristo-Universal (Cósmico), ou seja, um centro psíquico e espiritual, mas também absolutamente real, de reunião e consolidação universal de ideias e consciência de existência.

Na realidade local pesquisada, essa disponibilidade de aproximação e diálogo entre fundamentos teológico-religiosos e teórico-científicos tornou-se quase, imperceptível por nós. As discrepâncias e distanciamentos possíveis entre uma proposição religiosa e uma teorização científica, ambas fundamentações que se dispõe a declarar, explicar e refletir sobre as origens da espécie humana, foram postas, por muitos personagens, como concepções díspares com oposições diametrais entre seus fundamentos e pretensões.

Tal situação pode ser exemplificada com as declarações proferidas por dois líderes religiosos locais, e que apregoam não só a efetividade, mas também a necessidade de que haja o distanciamento entre essas concepções: o primeiro, que chamaremos de Felipe, ministro (orador) de uma igreja evangélica neopentecostal, declarou: “não tem nada a ver. Não há proximidade entre uma verdade revelada e uma invenção do homem. Uma tentativa de desafiar

ou questionar uma explicação já existente”. E a segunda, que chamaremos de Priscila, liderança religiosa/comunitária local ligada à Igreja Católica, que afirmou: “é, acho sim, não tem nada a ver. São duas explicações diferentes. Mais eu fico com a explicação dada pela Bíblia, a Criação. Ela existe a muito tempo e é uma das bases de nossa fé”.

Ao adentrarmos o meio educacional escolar, observamos a presença dessas duas formulações quanto as intencionalidades de se abordar o surgimento do Homem no planeta Terra. Porém, as mesmas são configuradas como projeções oriundas de duas dimensões diferentes quanto as suas origens, ordenamentos e efetividade de presença: as determinações/proposições curriculares e conteúdista vindas de instâncias gestoras/organizadoras educacionais e as crenças/concepções particulares de indivíduos/instituições, direta ou indiretamente, inseridos no meio educacional escolar.

Ao discutir a entrada e a consolidação dos fundamentos científicos nos meios sociais e, especificamente, no escolar Di Mare (2002) destaca que até o século XIX, devido ao amplo desenvolvimento da ciência à época, o homem passa a se convencer da excelência do método científico como instrumento para se conhecer a realidade das coisas e isso, impõe uma nova visão e peso sobre o meio educacional institucional formal. A partir desse momento, a Educação antes fundamentada na cultura humanística, tende a ser reformulada e passa a incluir os estudos científicos no curricular escolar.

Essa tendência renovadora, passa a contar com adeptos e entusiastas, assim como, com opositoristas reacionários, desconfiados e incertos perante os novos rumos a serem seguidos pelo meio educacional formal, quanto a sua estruturação, prismas de fundamentação, efetivação e aceitação perante as novas demandas emergentes no meio social. A consolidação dessa nova realidade explicativa estará ligada as ambivalências cabíveis de serem assumidas, pela mesma, perante a formatação tradicional que configura e personifica as estruturas prevaletentes em um determinado meio.

Dessa forma, Cortella (2001) destaca que sendo o Conhecimento uma estruturação cultural (social e histórica) e a Escola (um veículo que o transporta) tendo um comprometimento político de caráter conservador e/ou inovador, o mesmo se legitima através das formas que esse Conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado. E, completa ainda, que mediante a complexidade e a desigualdade que permeia as relações sociais, o resultado da ação científica não atinge o conjunto da humanidade da mesma forma, com a mesma intensidade e

condições de usufruto; pois ainda estamos imersos em uma distribuição desigual e discriminatória dos benefícios dessa obra, resultado da coletividade humana.

No que tange a disponibilidade de aceitação ou simples reflexão sobre a possível utilidade de um conhecimento de cunho científico, como o Evolucionismo, no meio escolar, observamos que historicamente o mesmo esteve sujeito a ser mensurado e avaliado não por sua fundamentação metodológica e teórico-conceitual, mas também pela sua possível inserção e convivência com um discurso, tradicionalmente, aceito como válido. A tendência durkheimiana de se entender o processo educacional como a consolidação da influência efetiva das gerações passadas sobre as gerações mais novas, pode lançar luzes e permitir reflexões sobre as barreiras enfrentadas pelas teorizações científicas, onde elas, mesmo de forma não-intencional, acabam impondo embates entre o inovador e o que, anteriormente, sempre foi aceito.

Na comunidade e unidade escolar estudada, a força de elementos e concepções tradicionais locais tende a personificar as dimensões narrativas e discursivas prevalentes em estruturas institucionais existentes no cotidiano comunitário e, por conseguinte, no meio escolar local. Porém, o entendimento das nuances e dimensões que tendem a personificar essa realidade pode e deve nos imbuir de reflexões que nos permitam transpor as noções corriqueiras de velho e novo, útil e inútil.

Segundo Cortella (2001), quando em Educação se analisa o passado, é preciso se fazer uma distinção entre o *tradicional* e o *arcaico*. O *tradicional* é o que deve ser resguardado, protegido até por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o *arcaico* é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquilo que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias.

Além disso, os entendimentos possíveis sobre essas instâncias, tendem, no imaginário local, a aproximar instituições, como igrejas e escolas, quanto aos seus papéis e funcionalidades nesta estrutura social, em que a busca por certezas e o conhecimento da “verdade”, devem justificar e legitimar as atividades religiosas e escolares ali existentes. Essa interpretação observada localmente, imbuí sobre o termo Verdade uma dimensão mais próxima daquilo que se faz aceitável e utilizável do que aquilo que se mostra lógico e comprovável, mediante as necessidades, utilidades e intencionalidades existentes.

Assim, a problemática que se consolida e personifica essa realidade interinstitucional está relacionada a concepção interpretativa prevalente de Verdade, que tende a aproximar (e confundir) as dimensões estruturais fundamentais relativas a igreja, escola, religião, ciência,

dogmas, teorizações, revelação e construção do conhecimento. O discurso e a dimensão interpretativa majoritária local, condizente com a noção prevalecente de Verdade, a imbuí como benesse divinamente revelada, a tornando amplamente aceita e inquestionável. Sem se ter ampla noção disso, essa tendência prevalecente se distancia da concepção científica de Verdade, que a concebe como enunciado aceito, porém passível de validade momentânea, devido ser uma realidade metódica e processualmente construída.

Ao problematizar a etimologia do termo Verdade, Cortella (2001) discute que além da palavra latina *Veritate* que se configura como raiz da palavra Verdade em língua portuguesa. O termo carrega em si as nuances do termo grego *Alétheia*, onde a junção do prefixo *a* (que indica *não*), com o verbo *létho* (ato de esquecer), impõe ao conceito de Verdade a noção de *aquilo não-esquecível*. Essa proposição faz sentido e encontrou campo em nosso espaço, contexto e universo de estudo, onde o não esquecimento daquilo que perdura e faz sentido em uma dimensão sociocultural comunitária, prefigura a dimensão de verdade aceita e prevalecente.

Da mesma forma, as noções prevalecentes sobre conhecimento na realidade escolar e comunitária local, tendem a separar e distanciar as formulações definidoras e edificadoras de um determinado saber, devido sua proveniência e a efetividade utilitária do mesmo, mediante aquilo que pretendem apresentar, ensinar, repercutir e consolidar. Dessa forma, aquilo que provém de enunciados teórico-científicos provenientes de produções bibliográficas e componentes curriculares tendem a ser entendidos, muitas vezes, como estranhos e totalmente dissociados das dimensões representativas e interpretativas. Isso configura os sentidos existenciais e o imaginário local, nos quais as relações familiares, religiosas e de pertencimento comunitário tendem a assumir a dianteira nas relações institucionais e interpessoais.

Na realidade pesquisada, falar e discutir sobre ciência é ter que se aproximar, problematizar e esclarecer concepções predominantes que tem a associar a produção do conhecimento científico a um universo distante. Isso o prefigurado e o diretamente relaciona à área das ciências exatas e naturais, ao ambiente dos laboratórios e a pretensão humana de desafiar aquilo que já foi tradicionalmente validado e estabelecido como correto e verdadeiro. Em relação a esse aspecto interpretativo que pudemos observar, Cortella (2001) destaca que o mesmo também é reforçado pela representação mágica e transcendental com a qual o conhecimento, em muitos momentos, é apresentado no meio escolar, onde prevalece uma visão estática, que se aproxima do entendimento de senso comum sobre a natureza e a essência da Ciência.

Nesses contextos, a Ciência e os cientistas são apresentados como entidades quase divinizadas, atreladas a experimentos fantásticos (impossíveis ou demoníacos), realizados em ambientes assépticos e, totalmente, distanciados das influências e necessidades do cotidiano. Na edificação desse quadro, inclui-se os enfoques e abordagens pertinentes às origens, pretensões e fundamentações de algumas teorizações científicas, nas quais elementos externos ao meio escolar, como as pré-noções oriundas de casa, das igrejas e da mídia, orientam visualizações e configuram interpretações sobre a Ciência e suas utilidades, a imbuindo de um caráter triunfalista.

Nesse direcionamento, encontramos nosso objeto de estudo, que devido as forças tradicionais, institucionais e conjunturais locais, que personificam e impulsionam os imaginários, visualizações e interpretações disponíveis, tendem a se relacionar com o Evolucionismo de forma e maneiras bem peculiares. Dimensões essas que personificam essa fundamentação teórica como uma simples formulação hipotética (uma mera especulação, ideia apresentada) oriunda das pretensões particulares de um único personagem, proveniente de um certo local e de uma determinada época e temporalidade.

Nesse contexto, no direcionamento de nossas análises, nos sentimos instigados a refletirmos sobre as possíveis relações entre o Saber e os Sentidos, entre aquilo que é capaz de ser apresentado e ensinado, e aquilo que é possível de ser entendido e aprendido. Pois como é destacado por Cortella (2001) os valores e os conhecimentos não possuem existência autônoma, dependem dos significados oriundos das ações humanas e, o significado simbólico dessas referências existenciais não é unívoco, pois é moldado em termos estruturais, pela cultura que se encontra incluso, pela sociedade e pela história da cultura existente.

### **3.3 - O Evolucionismo e seu ensino/aprendizagem em História: conhecendo realidades e propondo intervenções.**

Procurando entender as dimensões, nuances e especificidades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da origem da espécie humana através da utilização do Evolucionismo nas aulas de História das turmas do 6º ano do ensino fundamental da Escola Retiro Grande, nos dispusemos a realizar observações, efetivar entrevistas e desenvolver conversas informais com indivíduos relacionados a essa realidade. A busca por informações consistentes e relevantes

quanto a efetivação e funcionamento desse enfoque temático e dessa prática pedagógica no meio escolar local, buscou ultrapassar os limites convencionais impostos pela formalidade investigativa e pela delimitação metodológica unívoca.

Nossa busca por elementos informativos e interpretativos, procurou fugir de um planejamento engessado e sujeito a se distanciar das ambivalências que permeiam esse complexo contexto sócio-cultural-educacional. Assim, realizamos conversas informais com docentes, discentes e corpo administrativo da unidade escolar, efetivamos a aplicação de questionários previamente elaborados e buscamos a obtenção de dados e impressões em aulas de História ministradas com essa temática na referida seriação. Esse processo de pesquisa procurou se sobrepor a força e pressões da eventualidade, da apresentação formatada e alegórica de um frequente enredo do cotidiano escolar, sobretudo, às nossas pré-noções e preconceitos sobre o tema, antes já pesquisado por nós em outros momentos, locais e dimensões institucionais-educacionais.

Ao observarmos as aulas de História ministradas sobre a origem do homem através dos enfoques evolucionistas, verificamos que o enfoque narrativo explanatório e explicativo, da referida temática, configurou-se como abordagem metodológica predominante. E de certa forma, dialogando com o enquadramento narrativo delineado e proposto por Rusen (2001), que configura e interpreta as dimensões narrativas como tradicional, exemplar, crítica e genética, as disposições observadas as atrelaram às necessidades do momento, de efetivação e cumprimento de uma funcionalidade institucional-educacional.

A necessidade de se fazer entendido, partindo do pressuposto de que para se efetivar de forma satisfatória um processo de ensino e aprendizagem é necessário que haja comunicação, informação e entendimento de ideias, formulações, enunciados, possibilitando, com isso, reflexões, pareceu-nos ser a grande mola propulsora do desafio didático-pedagógico que nos dispusemos a conhecer, interpretar e entender. Pois, na necessidade historiográfica de se configurar um texto, Barros (2013) ao analisar as proposições de Paul Ricouer (1913-2005) sobre essa questão, destaca a emergência de problemáticas na relação entre tempo e História, em que a escrita historiográfica necessita conciliar dois tipos diferentes de tempo: o “tempo da ação” e o “tempo lógico da narrativa”, aproximando e reordenando as dimensões pertinentes à história-efetiva e a história-conhecimento.

Sobre isso, verificamos a insistente procura e efetivação de uma abordagem clara, compreensível e satisfatória, que possibilite uma direta relação e aproximação entre aquilo que

se pretende dizer (abordar e explicar) e aquilo que se pretende que seja entendido (aprendido e apreendido). Nessa empreitada, a utilização de textos de livros didáticos e da internet, de resumos e exercícios no quadro magnético ou tópicos e imagens, apresentadas em slides através de um projetor, se efetivaram e procuraram viabilizar um processo de ensino e aprendizagem imediato, direto e satisfatório.

O predomínio de uma narrativa linear, atrelada a datas, personagens, descobertas científicas e enunciados teóricos, consolidou a tentativa de configurar a existência de um enfoque explicativo esclarecedor de uma teorização complexa e predisposta a apresentar uma visualização, localmente pouco adequadamente conhecida e encharcada de pré-noções distorcidas de suas fundamentações, pressupostos e intencionalidades. Isso se enquadra naquilo que Simiand *apud* Hartog (2011) chamou por história-narrativa e a descreveu como aquela que reserva o primeiro plano aos indivíduos e aos acontecimentos, que efetua seus questionamentos sob a pressão das ciências sociais, para quem o objeto da ciência já não é o indivíduo, mas os grupos sociais; tampouco a sequência dos acontecimentos em sua superficialidade, mas o repetitivo e a série.

Ao refletirmos sobre a realidade observada e a compararmos com essa proposição e abordagem, conseguimos verificar o caráter rotineiro, processual, unívoco e, quase, inalterável que o ensino de História assumiu, em certos momentos, nas aulas referentes a temática pesquisada. Tendência essa, ao nosso ver, pouco propensa a alterações conceituais e metodológicas, mas sujeita as formulações, concepções e interpretações externas aos fundamentos teórico-conceituais oriundos da pesquisa científica. Nisso, a insistência de expressões como: “homem-macaco”, “indivíduo meio homem e meio macaco” ou “homem que veio do macaco”, personificaram, por parte dos educandos, a fluência e a consolidação de concepções externas ao meio institucional e disciplinar escolar, e que adentram o ambiente escolar, as salas de aulas e as discussões conceituais dos componentes curriculares.

Dentre os recursos metodológicos textuais utilizados e observados, verificamos que o livro didático ainda se configura como principal elemento teórico-conteudista presente nas aulas de História onde se efetua abordagens referentes a essa temática. E, para que possamos nos enquadrar nesse contexto e, nos posicionar, adequadamente, quanto às dimensões, direcionamentos e possibilidades condizentes a efetivação e consolidação do uso do livro didático no meio social e na estrutura escolar educacional nacional e local, precisamos concordar e coadunar com alguns pressupostos sugeridos por Munakata (2012), dentre eles: que em uma sociedade capitalista (como a nossa), assim como o livro, o livro didático é

produzido para o mercado. Isso fazendo com que o mesmo não se encontre imbuído de intencionalidades e de uma materialidade, baseadas, unicamente, em interesses educacionais. E, assim sendo, ele é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola, com suas demandas, funcionalidade estrutural e institucional, interesses e objetivos.

No bojo de suas pretensões pedagógico-educacionais, as obras didáticas existentes no ambiente escolar pesquisado e utilizados pelo corpo docente local, apesar da variação de autores, editoras, formato textual, designer gráfico, possuem algumas similitudes quanto as suas bases fundamentais quanto suas estruturas textuais, gráficas, imagéticas, narrativas e conteúdista-conceituais. Assim, verificamos a frequente existência de reduções, simplificações, distorções, generalizações e comparações de estruturas teórico-conceituais, com o intuito de se tornar uma estruturação complexa em algo inteligível e aprazível a professores e alunos, de uma seriação com baixa faixa etária discente e enquadrada como pertencente à fase inicial do segundo ciclo do ensino fundamental.

Dessa forma, em consonância com esse contexto educacional e seguindo o limiar de sua dimensionalidade institucional, segundo Munakata (2012) a escola institui um espaço e uma temporalidade quanto aos seus instrumentos e sua funcionalidade, que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e culturas que lhes são específicas. E, nisso, o livro didático deve ser enquadrado. Ser incluso em um mercado específico: a escola. Sendo a instituição escola entendida como um mercado, a mesma determina usos específicos do livro didático, são só mediados por seus objetivos e intencionalidades, mas também por sua estrutura e materialidade.

Assim sendo, dos materiais didáticos dos docentes das turmas de 6º ano da escola Retiro Grande, utilizados nas aulas de História sobre a origem da espécie humana tendo como fundamento teórico o Evolucionismo, verificamos o predomínio do uso de apostilas e livros didáticos como instrumentos textuais para a efetivação das abordagens e desenvolvimento de possíveis discussões referentes a temática em questão. Mediante isso, tivemos acesso, observamos e analisados um livro didático, que se efetivou como instrumento utilizado com maior frequência por professores e alunos nas atividades educacionais relacionadas a esse tema, no mencionado componente curricular na referida seriação.

Assim, dentre os livros didáticos utilizados pelos professores de História das turmas de 6º ano da escola Retiro Grande, identificamos a utilização majoritária da obra intitulada *Projeto Araribá - História*, de autoria, organização e publicação da Editora Moderna de São Paulo,

tendo a Prof. Maria Raquel Apolinário (bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo – USP) como editora responsável. A obra didática é constituída de 136 páginas, dividida em 8 unidades temáticas, abordando assuntos referentes à uma introdução aos estudos históricos, à Pré-história e a Idade Antiga, segundo a frequente e tão questionada divisão tradicional da História: o modelo quadripartite francês, proposto durante o século XIX.

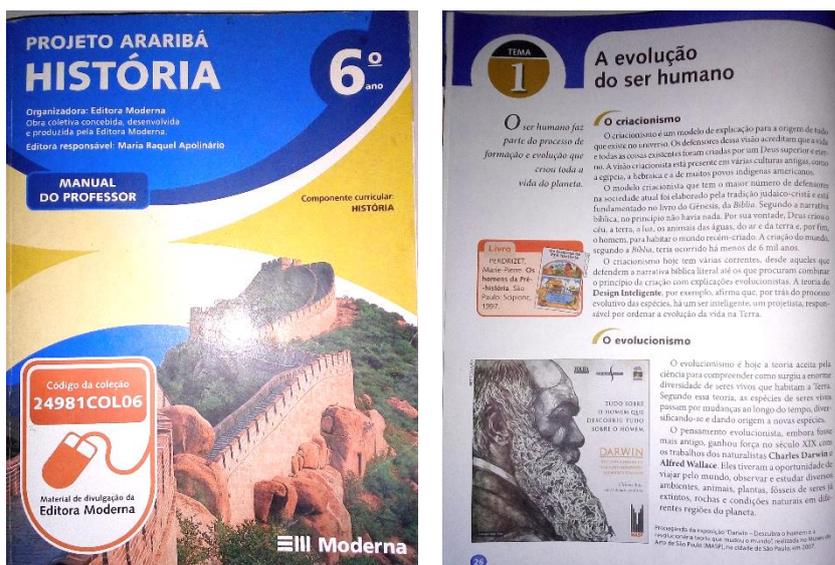


Figura 24: Livro didático *Projeto Araribá – História*, do 6º Ano. Editora Moderna. Capa e página 26. Fonte: arquivo pessoal

Nessa obra verificamos a existência de especificidades estruturais, textuais e teórico-conceituais, que talvez possam explicar e justificar o predomínio de utilização da mesma nas aulas dessa temática, na referida seriação e componente curricular. Para uma melhor apresentação, discussão e reflexão sobre o que observamos, pontuaremos, a seguir, as especificidades observadas:

- Na referida obra prevalece um texto reduzido, resumido e bem delimitado quanto ao intuito de se fazer a apresentação das origens da espécie humana utilizando-se temas, subtemas e imagens em capítulos, seções e tópicos que se dispõe a fazer essa abordagem temática. Exemplificando isso, a unidade 1 dessa obra didática é intitulada *As origens do ser humano* e o tema 1 da referida unidade intitula-se *A evolução do ser humano*, destacando-se, diretamente, direcionamentos e objetividades nas abordagens a serem desenvolvidas.

- Apesar do título utilizado no tema 1 dessa obra didática (*A evolução do ser humano*) o texto inicial dessa seção intitula-se *O criacionismo*, onde se apresenta o livro de Gênesis da Bíblia

como modelo criacionista mais utilizado na sociedade atual, tendo a tradição judaico-cristã como fonte dessa concepção. No texto faz-se rápidas referências a visões criacionistas existentes em culturas antigas, como a egípcia, hebraica e dos povos indígenas americanos, além da proposição feita pela teoria do *Design Inteligente*<sup>17</sup> que procura aproximar fundamentos criacionistas e evolucionistas para explicar a origem das espécies vivas, dentre elas a espécie humana, em nosso planeta.

- As abordagens evolucionistas existentes na obra direcionam-se a figura de Charles Darwin (1809-1882), utilizando-se, inclusive, recurso imagético para isso, apesar de se abordar que as formulações evolucionistas são anteriores ao século XIX e se fazer rápida referência aos estudos evolucionistas do naturalista britânico Alfred Russel Wallace (1823-1913).

- A existência de uma abordagem extremamente resumida sobre o processo de *Seleção Natural*, sendo seu enunciado principal, apresentado na página 27 da obra, como edificado pelas estudos e conclusões de Darwin e Wallace, determina que: “os seres mais bem adaptados ao ambiente, ou seja, que têm características que os permitem sobreviver e reproduzir, transmitem suas características às próximas gerações, enquanto os menos adaptados tendem a desaparecer.”

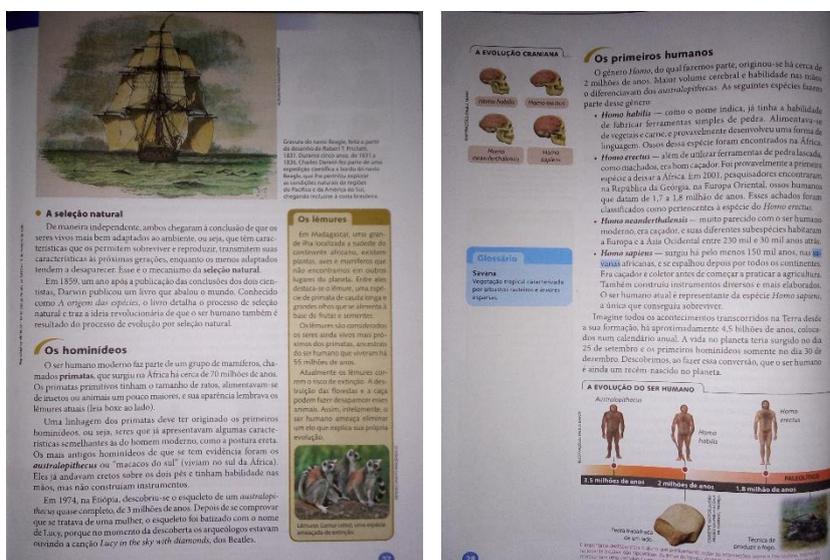


Figura 25: Livro didático *Projeto Araribá – História*, do 6º Ano. Editora Moderna. Páginas 27 e 28. Fonte: arquivo pessoal

<sup>17</sup> O *Design Inteligente* é uma proposição criacionista sobre a origem do universo, do planeta Terra, das espécies vivas, dentre elas a espécie humana. Definido por seus defensores como a ideia de que “certas características do universo e dos seres vivos são melhor explicadas por uma causa inteligente”. Esta “causa inteligente” é muitas vezes assumida como sendo Deus. Apesar disso alguns tentaram retratar o *Design Inteligente* como sendo uma teoria científica incipiente, quase pronta para se juntar à corrente principal da ciência. Oponentes dessa ideia argumentam que o *Design Inteligente* não passa de um criacionismo disfarçado. Ver: SABER CIÊNCIA. Design inteligente: é científico? Disponível em: < [saber-ciencia.technico.ulisboa.pt](http://saber-ciencia.technico.ulisboa.pt) > Acesso em: 31 ago. 2018.

- Referências textuais e imagéticas feitas a viagem realizada por Darwin, de 1831 a 1836, no navio HMS Beagle da marinha britânica, em uma expedição científica, tida como fundamental para o aprofundamento de suas observações, mensurações e conclusões sobre as influências ambientes na definição de especificidades das espécies observadas. Porém, na referência feita a sua mais conhecida obra *A origem das espécies* (de 1859), não é destacado que apesar de ter sido eminentemente influenciada pelas pesquisas e estudos desenvolvidos nessa viagem. Tal obra só veio ser publicada mais de 20 anos após a conclusão desse episódio expedicionário.

Além disso, não é destacado que essa obra de Darwin faz referência a evolução de diferentes espécies vivas, mas não dá destaque direto e aprofundado a evolução da espécie humana. Formulação e destaque esse, que virá surgir e predominar nos enfoques desenvolvidos por Darwin em sua obra *A Descendência do Homem e Seleção em Relação ao Sexo* (de 1871), onde desenvolve melhor sua teoria da seleção sexual e explica, mais detalhadamente, a origem do ser humano.

- No tópico *Os homínídeos* (também na página 27) é dado maior destaque ao *Australopithecus*, apresentada como a mais antiga espécie de homínídeo, tendo seu primeiro exemplar descoberto em 1974 na depressão de Afar, localizada na cidade de Hadar, na Etiópia. Nessa abordagem não é feita qualquer referência a espécie *afarensis*, na qual o exemplar do gênero *Australopithecus* encontrado foi classificado.

Além disso, nessa seção, não é feita qualquer menção a possíveis espécies de homínídeos mais antigas que o *Australopithecus*, como o *Sahelanthropus tchadensis*, espécie de homínídeo descoberta em 2002 pela equipe de Michel Brunet, na região de Sahel, nas imediações do Chade, que limita o território do Saara do sul. Sobre isso, entendemos que a possível existência de referências a descoberta recente dessa espécie de homínídeo possibilitaria o desenvolvimento de certa noção de continuidade e progressão nas pesquisas paleontológicas, fundamento relevante para a construção, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos estudos e teorizações evolucionistas.

- Predomínio de uma narrativa linear de fatos, descobertas, personagens e enunciados referentes a elaboração e definição dos fundamentos das formulações evolucionistas. No curso dessas abordagens utiliza-se, nessa obra didática, o uso de imagens como a da escada evolutiva e da evolução cerebral dos homínídeos, buscando-se demonstrar o aumento corporal e da caixa

craniana de diferentes espécies de homínídeos, como exemplo imagético do processo evolutivo efetivado em diferentes exemplares da ancestralidade humana.

Essa abordagem e representação imagética, em nosso entendimento, pode configurar-se como problemática, podendo imbuir aos discentes a concepção de evolução biológica atrelada a noção de crescimento ou aumento corporal e não de adaptação as condições ambientais de uma determinada dimensão espacial, permitindo, com isso, sua preservação e reprodução futura. A exemplificação e possível utilização de referências a espécies de homínídeos como o *Homo floresiensis* poderia ajudar a evitar essa interpretação, devido essa espécie do gênero *Homo* ser temporalmente posterior ao *Australopithecus*, *Homo habilis* e *Homo erectus*, possuir baixa estatura e dimensão estrutural corporal, estando diretamente adaptada as condições ambientais de seu habitat, a Ilha de Flores, na Indonésia.

A utilização dessa obra didática em sala de aula atrela-se, além de sua leitura por parte dos docentes e discentes, também a construção de tópicos temáticos (pontos centrais) de seus textos no quadro magnético, pela qual na concepção de um dos professores entrevistados (Roberto) busca-se: “apresentar, destacar e entender as partes principais, mais importantes, fundamentais para a compreensão do assunto”. Tal colocação docente, pode ser incluída no enfoque apresentado por Choppin *apud* Munakata (2012) que destaca serem diversas as funções assumidas pelo livro didático na escola, sendo as principais:

- a) *A Função Referencial*, definindo e apresentando o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b) *A Função Instrumental*, sugerindo a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes a sua referida disciplina escolar;
- c) *A Função Ideológica e Cultural*, buscando a validação e consolidação da linguagem, da cultura e dos valores das classes dominantes;
- d) *A Função Documental*, contendo e divulgando documentos textuais e icônicos, podendo a relação a ser desenvolvida junto os mesmos, desenvolver a criticidade dos discentes.

A explanação e afirmação da produção textual presente na obra didática e a inclusão de enfoques textuais de suporte, como apostilas e textos oriundos da internet, por parte dos docentes, configurou-se como prática frequente no transcurso das aulas observadas. A inclusão de enfoques, questionamentos ou ilações pessoais por parte dos docentes ou dos discentes,

pouco foi observado por nós no decorrer das atividades didáticas desenvolvidas durante as aulas.

Nisso a abordagem oral predominante nas aulas observadas pareceu-nos, de certo modo, distante de uma possível discussão reflexiva capaz de estabelecer diálogos entre as postulações textuais e os recursos imagéticos utilizados. No contexto verificado, texto e imagem pareceram-nos desconexos e apartados de uma possível relação dialógica entre aquilo que se narra e aquilo que se vê, existindo nessas duas instâncias, textos com poucas propensões à representações e exemplificações figurativas e imagens que falam por si só.

Isso pode configurar-se como uma situação disciplinar-escolar problemática, pois segundo Lavis *apud* Fonseca (1998) a importância das imagens como recurso pedagógico tem sido destacada a mais de um século por editores e autores de livros escolares de História, pois as crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. E, é por isso, que os livros de História estão repletos de imagens, com o intuito de estimular os alunos a fixarem as imagens, podendo isso, desenvolver a inteligência das crianças ao mesmo tempo que sua memória.

Da mesma forma, a importância disciplinar, institucional, educacional e social dada ao estudo da origem da espécie humana através do Evolucionismo varia entre cumprir aquilo que instituições, orientações e políticas educacionais determinam como necessário, válido e importante de ser estudado e aquilo tido como interessante, curioso e aprazível de ser verificado e entendido. Nessas dimensões, se encontram as afirmações e colocações feitas pelos diversos personagens inseridos nessa realidade educacional e institucional, pelas quais obrigações profissionais e concepções pessoais tendem a formatar e direcionar opiniões e posicionamentos similares e divergentes.

Nas colocações que obtivemos, verificamos as nuances da importância assumida e compreendida quanto a essa temática, nas quais as dimensões de obrigação, dever, prazer e desinteresse, personificaram as relações e disposições de diferentes indivíduos com o tema em questão. Das afirmações obtidas, verificamos a validação do estudo da temática das formas mais variadas, que vão desde o fato de: “valer ponto, vai cair na prova!” como nos relatou um aluno do 6º ano, que denominaremos de Henrique, ou então: “é importante conhecer o que os cientistas falam sobre a origem do homem.”, como nos destacou um docente das disciplinas Biologia e CFB (Ciências, Físicas e Biológicas, componente curricular das turmas do ensino fundamental), que chamaremos de Tomás, membro do corpo docente da escola Retiro Grande.

Do que conseguimos observar e analisar dentro e fora do ambiente de sala de aula, as dificuldades de absorção e compreensão de proposições e formulações teórico-conceituais foram constantes e de relevância considerável nas aulas e atividades desenvolvidas em nosso ambiente de pesquisa. Esse dimensionamento permutou-se como uma das situações-problemas identificadas para se efetivar de forma adequada, responsável e eficiente o processo de ensino e aprendizagem da origem da espécie humana através do Evolucionismo não só nas aulas de História do 6º ano, sendo isso, verificado também nas conversas, discussões e debates pertinentes ao ambiente escolar local.

As dificuldades e distorções em se compreender o que é uma teoria, como se constrói e fundamenta o conhecimento científico, o que pretendem enfocar enunciados conceituais como Especiação, Evolução, Seleção Natural, Capacidade Adaptativa, Hominização, tendem a configurar a existência de um árduo trabalho por parte dos professores que preconizam efetivar, adequadamente, o ensino da temática em questão. Além de, formatar e nos possibilitar noções prévias do caráter problemático e deficiente da compreensão, interpretação e validação desse tema pelo universo discente, o pragmatismo e a praticidade engendram a necessidade e a importância daquilo que se deve estudar e dar atenção.

Sobre esses aspectos existentes e os associando as dimensões interpretativas condizentes às noções de teoria e fundamentação conceitual observadas, compreendemos que as mesmas se distanciam das formulações sugeridas por Barros (2013), que os entendem como modos de aprender o mundo. Nos quais, a teoria se contrapõe à ação pela intuição, à recepção mística do revelado, e a outros tantos modos de conhecer e se movimentar no mundo. Pois, a Teoria é intrínseca à Razão e a Metodologia Científica, sendo uma forma específica de apreender e se movimentar no mundo, através da compreensão do contraste existente entre o teórico e o intuitivo.

Devido isso, a predominância de enfoques e concepções simplificadas (ou distorcidas) tende a personificar as concepções existentes e predominantes, pelas quais a Ciência é uma pretensão da soberba humana e uma tentativa de desafiar a Deus e não uma dimensão específica de busca pelo conhecimento. Nesta concepção, teoria é uma simples hipótese (ideia pessoal) e não um enunciado meticulosamente elaborado e baseado em fatos demonstráveis. Evolução seria crescimento, aumento corporal, e não adaptação física às condições ambientais. Seleção Natural pregaria a vitória do mais forte e não a sobrevivência e reprodução dos mais aptos as adaptações provenientes das mudanças ambientais.

Em meio a isso, a noção prévia de que as formulações evolucionistas dependeram única e exclusivamente das pesquisas, estudos, formulações, enunciados e pretensões de um certo naturalista inglês do século XIX, tende a implicar, segundo a compreensão local, sobre o Evolucionismo, uma conotação de formulação imediatista, individualista e particularista. Nisso o entendimento de busca pela realização pessoal de um indivíduo, personifica-se na tentativa de desafio e derrubada de formulações tradicionais, verdadeiras e, indubitavelmente, válidas e sagradas, desconhecendo e rejeitando a historicidade e cumulatividade que personificaram e impulsionaram a edificação de uma nova estruturação e proposição teórica.

Isso tudo, estabelecendo latente distanciamento de concepções como a preconizada por Barros (2013) que supõe a Teoria como surgida do desenrolar de um padrão discursivo e argumentativo, e cada nova sujeição encaixa-se a um novo momento, que se dispõe a interconectar pensamentos e experiências. Nessa dimensão, a busca pela comprovação de informações através de materiais e impressões, efetiva-se por intermédio de inferências e da análise de consequências de formulações momentâneas, originárias e subsequentes a pensamentos e formulações anteriores.

Com a intenção de possibilitar instrumentos de informação, análise e reflexão sobre a dimensão histórica, conjuntural, estrutural e de progressão conceitual das formulações e proposições evolucionistas é que pensamos o instrumento de intervenção pedagógica (produto final) de nossa atividade de pesquisa e elaboração de trabalho dissertativo. Em nossa proposta, que apresentaremos e discutiremos a seguir, entendemos que a apresentação da diversidade e ambivalência de formulações transformistas e evolucionistas pode amenizar concepções distorcidas e/ou errôneas sobre a proposição referente a origem da espécie humana e possibilitar a compreensão de como se estrutura uma formulação científica e qual a importância de sua existência, utilização e adequada compreensão.

### **3.4 - O Evolucionismo anterior a Charles Darwin: uma temática reflexiva e um instrumento de intervenção pedagógica.**

Qual a importância e utilidade de se abordar e compreender, adequadamente, as formulações e proposições evolucionistas referentes à origem da vida e, em especial, ao surgimento e desenvolvimento da espécie humana? Quais capacidades, avanços e habilidades

cognitivas e reflexivas a compreensão dos preceitos do Evolucionismo pode possibilitar ao ser humano, sobretudo, às crianças e adolescentes em processo de formação educacional no ambiente escolar?

A busca pela compreensão e entendimento dessas questões podem engendrar reflexões sobre a importância da existência do Evolucionismo como matiz teórico-conteudista existente em uma disciplina escolar, como a História, e no contexto específico e peculiar de seriações e níveis educacionais escolares, como as turmas do 6º ano do ensino fundamental. Estando esta contextualização propensa a uma maior complexidade, quando esses universos e dimensões encontram-se envolvidos em um contexto, ambiental e espacial, que estabelece diálogos e entaves, perceptíveis, entre a tradição e a novidade, a obediência e a ousadia, a formalidade e a naturalidade e, entre a obrigação e a satisfação em relação a aquilo a ser ensinado e aprendido.

A efetivação da existência do Evolucionismo nas aulas de História do 6º ano, se justificaria de quais formas? Pela sua importância funcional/institucional, configurando-o como temática curricular necessária (ou imprescindível) para a formação escolar? Como aproximação do estudo das humanidades na escola, junto às descobertas e formulações científicas que se alargaram e se expandiram a partir do século XIX? Como formulação curricular/conteudista complexa, trabalhosa, a se configurar como obstáculo a ser transposto para se obter uma boa média? Ou, como instrumento argumentativo e reflexivo capaz de estimular o ser humano a buscar entendimentos sobre o mundo que o cerca, sobre os outros e, acima de tudo, sobre si mesmo?

Um dos prismas que orienta nossas observações sobre a dimensão educacional/institucional local pesquisada, pressupõe o uso e o entendimento do Evolucionismo como um elemento teórico-metodológico. Sendo ele passível de desenvolver não apenas habilidades educacionais formais, como a capacidade de decorar e repetir uma frase que descreva um enunciado teórico-conceitual específico ou a indicação ordenada de datas e nomes de personagens e de obras científicas produzidas.

Mas precipuamente, o Evolucionismo pode se configurar como instrumento de compreensão das origens da espécie humana, dos desafios enfrentados pela mesma ao longo do tempo, das relações possíveis de serem estabelecidas na relação homem-natureza. Como isso, podendo contribuir para o aprimoramento das relações interpessoais e institucionais existentes, orientando-as e, destacando a necessidade de seu aperfeiçoamento, para a edificação e desenvolvimento de um melhor cidadão e, conseqüentemente, de uma melhor sociedade.

Nesse caminho o enfoque de aspectos referentes a valorização da vida, mediante as dificuldades enfrentadas pela espécie humana em seu processo de contato, relação e afirmação em relação ao meio natural, pode e deve ser visto como uma possibilidade real de enquadramento temático e reflexivo. Nisso, o entendimento das limitações biológicas e temporais da natureza humana e a importância da capacidade adaptativa para enfrentar esses desafios.

Assim sendo, a visualização das potencialidades e habilidades do ser humano (apesar dos limites naturais e existenciais existentes) podem tornar-se elementos de grande valia. Isso torna necessário a tentativa de efetivação de uma formação disciplinar escolar consciente, crítica e transformadora e que, segundo Branco (1997) pressuponha e, também dê destaque, a uma *evolução moral* da espécie humana, onde na concepção de Darwin, se processaria a substituição progressiva das atividades instintivas por uma evolução do caráter intelectual.

Essa proposição pode estabelecer as bases de um estudo científico, humanista e ambientalista, pela qual a importância do indivíduo e do social se coaduna com a do meio natural, através de uma relação responsável e fenomenológica. Isso podendo se efetivar através do enquadramento e uso do termo *Ecologia*, proposto por um eminente divulgador do darwinismo, Ernst Haeckel (1834-1919), através da aproximação da sua origem grega (*Oikós* = casa, *Logos* = estudo), onde se baseie na disposição de entendimento da Natureza como nosso grande lar, cuja noção latente do termo *Homem*, necessária para isso, esteja atrelada a noção de pluralidade e diversidade cultural.

Dessa forma, visa-se estabelecer orientações para a configuração de uma inter-relação indissociável entre as dimensões naturais e sociais, com isso, possibilitando a compreensão de uma noção de cultura, dentre tantas disponíveis, que a configura como tudo aquilo que é criado pelo homem e que possui uma significação prática e/ou simbólica para o mesmo. Tal concepção pode ajudar a entendermos a proposição de Cortella (2001) de que o ser humano é um produto cultural, pelo fato do Homem não nascer humano e, sim tornar-se humano através da vida social e histórica existente no interior da cultura.

Com esse intuito, torna-se importante a existência de enfoques e abordagens, que deixem claro não apenas os percursos, dificuldades, desafios, criações e possibilidades resolutivas, de cunho material, desenvolvidas pelo ser humano, mas também as suas necessidades imediatas e de essências simbólicas e significativas. Isso pouco ou quase nunca se processou nos momentos descritivos, explanatórios e de narração da origem da espécie

humana, de seu desenvolvimento e de constituição da dimensão sociocultural. O impulso às reflexões referentes às possíveis representações e simbolismo a serem desenvolvidos pelo ser humano, no transcurso da evolução da espécie, da vida e da mente humana, pouco ou quase nenhum espaço possuiu nas aulas de História por nós observadas.

A passagem da vida arborícola para a do contato direto com o chão, o desenvolvimento do bipedismo e da linguagem, a gradual consolidação do sedentarismo, a descoberta e o domínio do fogo, assim como, a produção de armas de pedra ou de metal, são acontecimentos que parecem carregar significados práticos intrínsecos e nenhuma representação simbólica significativa a ser problematizada. Enfoques ou ilações referentes a quais significâncias representativas tais acontecimentos puderam ter trazido a espécie humana, tenderam a não aparecer, nas abordagens e atividades que pudemos observar.

A noção de que no seu surgimento, evolução e desenvolvimento, a espécie humana não prejudicou ou destruiu a Natureza, mas adaptou-se a ela, transformando-a, em seu proveito, alterando-a e, por que não, modificando a si mesmo, poderia estimular e orientar consciências infanto-juvenis, biológica e cronologicamente novas, ainda pouco intoxicadas com as padronizações sociais, e se adequadamente, estimuladas e orientadas, propensas a uma boa aprendizagem. Isso poderia imbuir, não apenas a substituição da compreensão do mito moderno da Natureza intocada pela suposição de eficácia da noção de manejo sustentável, mas também na identificação do ser humano como agente e paciente nesse processo, por ser mais um elemento procedem e incluso nessa realidade.

Mediante isso, a suposição das influências ambientais, sociais, simbólicas, pessoais e subjetivistas, podem ser utilizadas não apenas na tentativa de compreensão da construção e estruturação dos preceitos, valores, princípios e concepções metafísicas e religiosas, mas também na presunção de se identificar e entender as forças definidoras da construção de uma fundamentação teórico-conceitual. Pois, concordamos com Alves (2004) em sua disposição de que um fato só tem significação na medida em que acrescenta ou diminui as fundamentações de uma teoria, sendo, por isso, buscadas apenas, as bases factuais, decisivas para a confirmação ou negação de uma teorização.

Assim sendo, quais fundamentos historicistas e conjunturais impulsionaram certas inquietações e proposições emergentes na Antiguidade, algumas suposições surgidas no Medievo e várias observações, arguições, disposições e formulações propostas na posteridade? A busca por respostas referentes a questionamentos existentes no tempo ou dúvidas emergentes

no momento, tiveram papel fundamental nessas configurações? A configuração de uma visualização predominante ou a definição de uma nova proposta interpretativa faz-se, unicamente, pela intencionalidade do sujeito ou pela existência e influência do objeto disposto?

Com o intuito de nos posicionarmos e direcionarmos, adequadamente, quanto a esses questionamentos, torna-se necessário estabelecermos uma nuance interpretativa frente as forças historicistas e conjunturais que tendem a personificar e impulsionar a realidade. E, seguindo esse propósito faz-se necessário incluirmos a visualização disposta por Ortega y Gasset (1883-1955) que a ser mencionado por Knauss (2007) sugere que a realidade não é algo dado, oferecido, mas sim uma construção que o homem faz com o material que vem a possuir. Isso fazendo com que toda a produção do conhecimento, deva a ser entendida a partir da relação do conhecimento com os objetos existentes do mundo que pretende aprender.

Tendo como base essa orientação e, buscando direcionar nosso objeto de estudo, procuramos estabelecer questionamentos e discussões, quanto à possibilidade de se efetivarem injunções e proximidades entre ideias, fundamentos e concepções criacionistas, transformistas e evolucionistas. O surgimento e a disposição de formulações que abarcam essas duas dimensões interpretativas tem ganhado espaço e força, como os fundamentos dispostos pelo *Intelligent Design*, proposição disposta a apresentar formulações referentes ao surgimento do Universo, do planeta Terra, da vida e da espécie humana. Disposição esta, vista por seus defensores, como modernizada, renovadora, pluralizada e livre de amarras metodológicas e conceituais tradicionais; mas entendida, por seus detratores, como formulação pseudocientífica, envolta em intencionalidades não condizentes aos da comunidade científica mundial.

Com o intuito de seguir esse dimensionamento, um livro lançado em 1996, nos Estados Unidos, e em 1997, no Brasil, intitulado *A caixa-preta de Darwin*, de Michael Behe, um bioquímico que se propõe a expor algumas das concepções de sua disciplina, afirmando que elas jogam por terra a teoria da evolução de Darwin, se dispôs a aproximar, avaliar, hierarquizar, validar e descartar fundamentos e concepções criacionistas e evolucionistas. Nesse projeto, pouco se observa a intencionalidade de se salvaguardar as nuances e diferenças pertinentes a natureza da origem de dados e informações, de percurso metodológico e da noção de verdade, condizentes a instituição religiosa e a científica.

Ao tentar defender e justificar a necessidade de utilização de uma nova formulação teórico-científica sobre as origens, Behe apela pela necessidade de aceitação das demandas e concepções de uma maioria, que entende como válido aquilo que lhe faz sentido. Sobre esse

aspecto, Martins (2001, p. 235) destaca o apresentado por esse autor, quanto às razões para se fazer a troca conceitual proposta por ele (das concepções darwinistas pelas de um planejador inteligente), situando um argumento que invoca a generalidade de uma crença como razão suficiente para sua aceitação: “pesquisas de opinião demonstram que mais de 90% dos norte-americanos acreditam em Deus, e que cerca da metade comparece regularmente a ofícios religiosos. Com toda essa manifestação pública, por que a ciência deveria achar difícil aceitar a teoria que dá respaldo àquilo em que, de qualquer modo, a maioria do povo acredita?”.

Longe de pretendermos forçar a visualização de relações e aproximações indevidas entre as proposições criacionistas e evolucionistas, buscamos averiguar junto aos personagens entrevistados e inclusos no ambiente educacional escolar local, além de suas visualizações sobre os fundamentos do Criacionismo e do Evolucionismo, a possível existência de compreensões, por parte dos mesmos, sobre viáveis proximidades entre essas duas correntes explicativas sobre a origem do homem. Dessa maneira, apresentaremos agora afirmações que rejeitam e corroboram isso, e que podem exemplificar concepções latentes, por nós percebidas, e que podem personificar as noções de distanciamentos necessários e as de proximidades possíveis, entre ambas as formulações, apresentadas por diferentes indivíduos.

Ao questionarmos os três docentes da disciplina História (Carlos, Roberto e Ana) da unidade de ensino pesquisada, sobre a possíveis existência de relações diretas ou associações indiretas entre as formulações criacionistas e as evolucionistas, obtivemos respostas diferentes e dissonantes quanto suas visualizações, interpretações e compreensões sobre as bases, formatações e direcionamentos assumidos e existentes pelas mesmas. Na concepção da docente Ana: “criação divina e evolução são explicações diferentes, totalmente diferentes, que tentam falar sobre as mesmas coisas. Uma usa a versão da Bíblia ou de outros lidos religiosos considerados sagrados em outros lugares e religiões. Já a Evolução é baseada na ciência”.

Para a mesma docente, uma explicação científica, como a Teoria da Evolução: “é fruto do avanço da ciência. E surgiu, procurando romper com o predomínio das explicações religiosas”. Outro docente entrevistado (Prof. Carlos) possui uma compreensão, em alguns pontos, aproximadas com a da docente, anteriormente citada, no que diz respeito a existência de certos distanciamentos e diferenciações consistentes entre as dimensões e os enunciados do Criacionismo e do Evolucionismo. Porém, o professor entrevistado declarou que, em seu entendimento: “são explicações semelhantes em algumas coisas, sabe? São baseadas nas dúvidas do ser humano, na busca por respostas, explicações, sobre como surgiu a vida, o

planeta, o homem. Porém, são explicações que usam elementos de respostas diferentes: uma usa Deus e a outra usa a Ciência”.

Com o intuito de estabelecer ainda uma maior proximidade possível entre as proposições criacionistas e evolucionistas, obtivemos a colocação dada pelo docente Roberto, que declarou: “não existe conflito entre essas duas explicações. Uma usa a religião e a outra o conhecimento científico. Elas têm origens e conteúdos diferentes. Porém, tem objetivos iguais. Como tudo surgiu e aconteceu. Pra mim, elas não devem se combater. Elas se complementam”.

Apesar da existência de certas discordâncias, todos os professores entrevistados ressaltaram certa preocupação, em relação a certos descontentamentos e desinteresses demonstrados parte de alguns alunos, quanto ao estudo das proposições evolucionistas. A exemplo disso, nos foi relatado pelo Prof. Carlos: “é desnecessário o descontentamento ou a rejeição a se estudar Evolução. É um assunto importante. Interessante. E é bom a gente saber o que a ciência diz sobre o surgimento da humanidade. Seria muito bom que todos entendessem isso”.

Nas opiniões e concepções que conseguimos obter, verificamos que o entendimento da importância que personifica a temática em estudo, vem se associar a disposição de uma visualização pouco frequente no ambiente social e cultural local: o de entender a origem da vida e do ser humano, a partir de um prisma e concepção científica, não atrelando as disposições e compreensões existentes aos desígnios, vontades e intencionalidades divinas e metafísicas. Da mesma forma, o entendimento desses formulados perfazem a noção prevaiente sobre teorização e formulação conceitual, como pura especulação de caráter hipotético atrelado a injunções, puramente, pessoais. As concepções prevaientes tendem a distanciar-se, sobremaneira, da concepção sugerida por Barros (2013) que entende a teoria como uma visão de mundo, através da qual, cientistas e estudiosos, de qualquer área do saber, conseguem enxergar a realidade, ou os seus objetos de estudo, de formas específicas, seja qual for seu campo de conhecimento ou atuação.

Perante o predomínio dessas concepções interpretativas, um questionamento referente a presença, utilização e efetivação do processo de ensino e aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História sobre a origem da espécie humana, pode se impor e configurar o viés reflexivo e argumentativo sobre essa temática: qual a relevância, não só pessoal, mas social da existência de uma satisfatória abordagem e de um adequado entendimento da mesma no meio educacional escolar? A justificativa mais, plausível, para a existência de tal questionamento, talvez esteja

na pressuposição feita por Barros (2013) ao sugerir que uma vez tornado visível e reconhecido como novo espaço científico ou forma de expressão, cada campo disciplinar (ou campo de saber), passa-se a se constituir como patrimônio de todos os que podem ou pretendem conhecê-lo ou praticá-lo.

Com o intuito de desvelar os fundamentos de edificação desses questionamentos, vislumbramos pensar a temática e a problemática em questão, sobre o prisma da Pedagogia histórico-crítica, que pressupõe um processo de ensino e assimilação, pautado não apenas no conhecimento estrutural e funcional das dimensões disciplinares escolares, mas, sobretudo, na análise crítica social dos conteúdos existentes e ministrados no ambiente escolar. Sob essa disposição, um conteúdo lecionado valida-se mais pelo significado sociocultural que assume perante os personagens condizentes ao ambiente escolar, do que pela seu papel, posição e função assumida em um roteiro conteúdista-curricular atrelado a atividades disciplinares, seriais e escolares.

Da mesma forma, sua existência, utilização e consolidação efetiva-se pela disponibilidade de possibilitar uma visualização e noção histórica, social e cultural de sua construção, que pode e deve efetivar sua importância e utilidade, pois segundo Saviani *apud* Duarte (1998) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ao problematizarmos a relevância da existência de uma fundamentação teórico-científica no ambiente escolar, como o Evolucionismo, buscando entender sua importância não apenas disciplinar escolar, mas sobretudo a histórico-cultural. Tal direcionamento nos aproximou das concepções do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) ao afirmar, segundo Duarte (2017), que as grandes descobertas do gênio humano só são possíveis em condições determinadas de épocas determinadas, mas elas nunca se extinguem nem se desvalorizam, na posteridade, juntamente com as épocas que as geraram.

Essa análise feita por Bakhtin, continua Duarte (2017), pode ser aplicada a todos os campos do conhecimento humano e pode ser tomada como base para uma pedagogia que valorize o ensino, na escola, daqueles conhecimentos que tenham se tornado patrimônio

universal da humanidade. Dentre estes, em nosso entendimento, se inclui o Evolucionismo, como teorização predisposta a sugerir fundamentações e, possibilitar reflexões, referentes a origem das espécies vivas, entre elas, a espécie humana.

Nesse contexto entendemos como necessária a visualização do ensino disponível e a aprendizagem efetivada do Evolucionismo nas aulas de História do 6º ano da Escola Retiro Grande, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (também conhecida como Crítica Social dos Conteúdos), pelo fato da mesma se dispor a refletir e entender o processo educacional não apenas baseado nos paradigmas formais e rituais institucionais visando a efetivação de uma adequada formação escolar. Mas, sobretudo, nas palavras de um de seus idealizadores, Saviani (2011), que a entende como o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a maneira pela qual o ser humano produz sua existência no tempo.

Assim sendo, abordaremos e refletiremos, a partir de agora, sobre a realidade pedagógico-educacional observada, as formulações teórico-conceituais assumidas e implementadas quanto a referida temática estudada, as particularidades e implicações referentes ao seu processo de ensino e aprendizagem, além de apresentarmos os princípios norteadores e o processo de elaboração do instrumento de intervenção pedagógica, que nos dispomos a construir. Por fim, descrevemos o processo de implementação do mesmo, relatando as experiências que pudemos vivenciar, analisando a participação dos discentes nesse processo, o desenvolvimento das metodologias aplicadas, mensurando, analisando e refletindo sobre os resultados obtidos.

### **3.5 - Redimensionando teorizações, aplicando metodologias, descrevendo experiências e analisando resultados.**

Há tempos, desde o início de minha vida escolar no segundo ciclo do ensino fundamental (ou ensino fundamental maior), em épocas que se iniciava esse período educacional escolar na 5ª série do então chamado Primeiro Grau, sempre que possível, uma temática me chamou a atenção e despertou intenso interesse nas aulas de História: as abordagens referentes a origem da espécie humana, através da utilização do Evolucionismo, com os consequentes posicionamentos e questionamentos referentes as mesmas.

Em nossas observações iniciais, apesar da imaturidade pertinente a minha idade e da pouca capacidade analítica e reflexiva condizente a ela, sempre averigui a existência de interesse, desinteresse, questionamentos, argumentações, aceitação, rejeição, por mais tímidas e moderadas que sejam, sobre essa temática ministrada em sala de aula. Observávamos que os posicionamentos pertinentes, por parte dos discentes, a esse tema, não se limitava, unicamente, as conotações e sentidos dispostos ao mesmo no ambiente escolar e na configuração de seu processo de ensino e aprendizagem.

A existência de injunções extraescolares e disciplinares, por parte dos discentes, frequentemente, foi por mim observada, pelos quais os posicionamentos assumidos perante o que se ministrava, configuravam reações pertinentes a incompreensões ou a não aceitação daquilo que parecia destoar do ambiente cotidiano, do convívio familiar e social dos discentes. Da mesma forma, verificávamos que a aceitação e disposição de estudo do tema, configurava-se pelo interesse de se conhecer algo novo, nunca antes visto, ou se já visto e ouvido falar, agora impulsionado por um enfoque e uma narrativa escolar, em momentos, contando com o suporte de imagens (referentes à Evolução da espécie humana), tidas como interessantes e divertidas pela classe estudantil.

Ao adentrarmos a carreira docente, pudemos observar, a partir de um novo prisma, a complexidade, as especificidades e particularidades que permeiam essa realidade no meio educacional escolar, nas quais disposições profissionais, legais e institucionais configuram direcionamentos pertinentes ao desafio de ensinar, de forma adequada e satisfatória, conteúdos e temáticas consideradas fundamentais e condizentes com uma formação escolar ideal. Sobre isso, Fonseca (2006) destacou que, em relação aos professores de História, espera-se que os mesmos conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos necessários, para a efetivação de uma aprendizagem de um conhecimento histórico efetivo, significativo e relevante.

Tanto como discente ou docente, tive, com certa frequência, a possibilidade de observar situações e refletir sobre as condições que prefiguram certas reações, dificuldades, indisposições e rejeições condizentes aos fundamentos, enfoques e proposições referentes à efetivação (ou não) da aprendizagem do Evolucionismo nas aulas de História referentes a origem da espécie humana. Entre as situações existentes, uma configurou-se com relevância pertinente a ser analisada, problematizada e, por mim, trabalhada: a concepção de que as proposições evolucionistas estiveram presas a um único personagem (o naturalista inglês Charles Darwin), a uma dimensão de conhecimento e período histórico específicos (o

cientificismo do século XIX) e, por isso, possuir uma essência particularista, hoje sem sentido e alicerçada numa frágil fundamentação. Com o desenvolvimento de minha formação acadêmica, e o processo de pesquisa sobre a temática em questão atrelado a ela, me dispus a produzir e aplicar um instrumento de intervenção pedagógica com o intuito de possibilitar informações e reflexões sobre o historicismo pertinente as formulações evolucionistas, procurando mitigar as dificuldades, incompreensões e distorções referentes ao individualismo, particularismo e a delimitação e limitação temporal das mesmas. A esse instrumento denomino de *O Evolucionismo anterior à Darwin*, em que busca fazer uma abordagem histórica e conjuntural das formulações criacionistas, transformistas e evolucionistas, enfocando diferentes épocas, personagens e contextos socioculturais.

A princípio os direcionamentos, intencionalidades e disposições de construção desse instrumento de intervenção pedagógica sofreram diversas alterações entre sua idealização e formatação final. A intenção inicial de se elaborar um slideshow foi repensada devido a simplicidade do projeto. A disposição de construir um vídeo sobre o tema, com a participação dos discentes, foi inviabilizada devido a timidez dos mesmos, assim como certa desconfiança e relutância por parte de seus pais e responsáveis.

Mediante essas situações, desenvolvemos um vídeo com a utilização de animações gráficas, imagens e informações dispostas em pequenos textos, enfocando concepções mitológicas e religiosas diversas sobre o surgimento do planeta Terra e das espécies vivas, entre elas, a espécie humana. Assim procuramos apresentar, os primeiros enfoques e formulações transformistas e evolucionistas com proposições referentes às origens e ao desenvolvimento dos seres vivos.

Foi utilizado como referencial teórico-bibliográfico para a elaboração deste instrumento de intervenção pedagógica, quatro obras relacionados a discussões pertinentes as origens de nosso planeta, da vida existente e do ser humano. Foram elas:

- *A Concepção da Teoria Evolutiva desde os Gregos*, de autoria de Rocco A. Di Mare, publicada pela Editora EDIPUCRS, em 2002;
- *A Ciência através dos Tempos*, de autoria de Attico Chassot, publicada pela Editora Moderna, em 1997;
- *Evolução das Espécies – O pensamento científico, religioso e filosófico*, de autoria de Samuel Murgel Branco, publicada pela Editora Moderna, em 1997; e,

- *O Universo – Teorias sobre sua Origem e Evolução*, de autoria de Roberto de Andrade Martins, publicada pela Editora Moderna, em 1994.

O referido instrumento de intervenção pedagógica busca fazer uma abordagem cronológica, linear, progressiva e processual de diferentes proposições criacionistas, transformistas e evolucionistas, surgidas desde a Antiguidade até a Contemporaneidade, apresentando diferentes visualizações mitológicas, religiosas, filosóficas e científicas sobre as origens. O mesmo apresenta formulações e proposições vindas de diferentes lugares, culturas e personagens, distribuindo as informações em períodos históricos tradicionalmente conhecidos, tendo como delimitação final, as proposições, formulações e estudos evolucionistas desenvolvidos pelo naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882).

A disposição fundamental desse instrumento pedagógico concentra-se na busca por oferecer e repassar informações pertinentes as ideias, proposições e formulações relacionados as concepções transformistas e evolucionistas anteriores ao século XIX e aos postulados darwinistas. Com isso, estimulando reflexões referentes ao processo histórico e cumulativo que levou à edificação do Evolucionismo como fundamentação teórico-científica que se dispõe a explicar a origem da vida e da espécie humana.

A definição de roteiro, estrutura textual, seleção de enunciados, definição de autores e suas formulações, assim como o percurso das abordagens a serem feitas, foi determinado e estabelecido por mim, desde que defini a temática a ser estudada e elaborei o projeto de dissertação e produto final. A construção da arte gráfica ficou sobre responsabilidade de Paulo José de Souza Cordeiro, aluno do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.

O instrumento de intervenção pedagógica apresenta enfoques e abordagens mitológicas e religiosas criacionistas sobre a origem do homem e do mundo, surgidas desde a Antiguidade, como o mito babilônico do Enuma Elis, uma lenda indígena amazônica na língua Nheengantu e a versão criacionista bíblica, presente no Livro de Gênesis. Adentra pelas primeiras ideias e proposições transformistas surgidas, como as apresentadas pelos filósofos gregos Tales de Mileto (624 a.C.-548 a.C.), Anaximandro (611 a.C.-547 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). Apresenta, também, as formulações vindas dos pensadores romanos Ovídio (43 a.C.-17 d.C.) e Lucrécio (98 a.C.-55 a.C.), e passeia pelo período medieval, destacando o padre dominicano Alberto, O Grande (1193-1280) e o médico e naturalista italiano Ulisse Aldrovandi (1522-1605), e suas concepções.

No que se refere as primeiras concepções evolucionistas surgidas na Modernidade e na Contemporaneidade, esta ferramenta se dispõe a apresentar os estudos e formulações desenvolvidas pelo pesquisador sueco Carl Von Linné (Lineu) (1707-1778), pelos naturalistas franceses Georges Buffon (1707-1788) e Jean-Batiste de Monet (Lamarck) (1744-1829), pelo médico escocês William Wells (1757-1817), pelo naturalista galês Alfred Russel Wallace (1823-1919) e, logicamente, os estudos evolucionistas desenvolvidos pelo naturalista inglês Charles Robert Darwin (1809-1882). O instrumento pedagógico procura também apresentar os elementos, historicamente, construídos pela humanidade no intuito de entender, dominar e utilizar, em seu proveito a Natureza (a Mitologia, a Religião, a Filosofia e a Ciência), buscando, com isso, discutir e problematizar suas especificidades e as possíveis similitudes e intencionalidades existentes entre ambos.

No que tange a formatação e apresentação das informações constitutivas de nosso instrumento pedagógico, buscamos implementar a utilização de uma linguagem e estrutura narrativa simples e direta, mas que permita, através de seus enfoques e enunciados, a existência de possíveis problematizações, estimulando, assim, o desenvolvimento de reflexões sobre as mesmas. Outro aspecto que vislumbramos na definição da estrutura textual de nosso instrumento foi a constituição e definição de um produto destinado aos alunos do 6º ano, mas que, ao mesmo tempo, quando procurado, possa ser utilizado por discentes de outras seriações.

A respeito desse último aspecto abordado, averigui durante o processo de pesquisa, que o enfoque sobre a origem da espécie humana através do Evolucionismo, configura-se como uma temática lembrada, discutida e, quando possível, estudada pelos alunos de outras séries do ensino fundamental e médio da Escola Retiro Grande. Em conversas informais que tive com alguns discentes, verifiquei a existência de certo interesse, atenção e questionamentos por parte dos mesmos em relação ao Evolucionismo, como nos relatou uma aluna, que chamaremos de Adriana, do 3º ano do ensino médio: “o senhor pesquisa isso? Eu lembro desse assunto quando estudei ele lá no 6º ano. É legal, interessante. É a Teoria da Evolução, né?”.

Declarações como esta, me estimularam a pensar na definição e elaboração de um instrumento pedagógico que possuísse uma dimensão multisseriada e que pudesse ser utilizado em seriações posteriores ao 6º ano do ensino fundamental. Da mesma forma, vislumbrei a construção de um produto cabível de utilização em outras disciplinas escolares além da História, pois sei que enfoques e abordagens referentes as formulações evolucionistas são ou podem ser efetivadas em componentes curriculares como Biologia, Sociologia e Filosofia.

A aplicação de nosso instrumento de intervenção pedagógica efetivou-se nos dias 06 e 13 de junho de 2018 nas turmas do 6º ano dos turnos da manhã e tarde da Escola Retiro Grande, na comunidade de Retiro Grande. Nos dias de aplicação de nosso produto, verificamos que as turmas contavam com a presença de todos os alunos que frequentam regularmente as aulas e participam das atividades educacionais.

O início da aula na qual apliquei meu instrumento de intervenção pedagógica se processou através da realização de abordagens referentes a origem da espécie humana em nosso planeta. Nas mesmas fiz enfoques sobre a existência de proposições e explicações mitológicas e religiosas sobre a origem do universo, de nosso planeta e das espécies vivas, dentre elas, a espécie humana.

No prosseguimento de minhas abordagens, dei destaque para o surgimento de proposições e formulações transformistas, surgidas desde a Antiguidade, como primeiras tentativas de se explicar a origem da vida e do ser humano, de uma forma racional, tendo como base a especulação empírica e a argumentação filosófica. Busquei, com isso, fugir às explicações, puramente, teológicas e metafísica, tendo como base a ação criadora de uma ou várias divindades.

Na continuidade incluímos e apresentei as primeiras tentativas de se construir uma estruturação teórica com base em princípios de cunho evolucionista, expressas em formulações que, sugeriam e pressupunham, o surgimento e desenvolvimento de várias espécies vivas através da existência de um lento processo evolutivo, impulsionado por forças naturais determinantes para a sobrevivência daqueles indivíduos de espécies mais aptas de se enquadrarem nesse processo natural. Em todas as abordagens realizadas, procurei focar a multiplicidade de proposições, enfoques e formulações explicativas quanto às proposições criacionistas, transformistas e evolucionistas, visando, também, estabelecer fundamentos definidores das especificidades que permeiam e formatam cada um desses dimensionamentos.

Ao concluirmos nossa abordagem inicial, pedi aos discentes que se manifestassem quanto a existência de possíveis itens e aspectos de maior interesse seus em relação ao abordado ou de dificuldades de entendimento ou questionamentos referentes ao que enfocamos. Perante o manifestado pelo discentes, consegui observar a existência dos seguintes questionamentos e problemáticas interpretativas, dos mesmos, sobre as formulações e proposições transformistas e evolucionistas referentes a origem da espécie humana (segundo nossa percepção e viés interpretativo):

- Por que usar uma explicação científica para explicar a origem do universo, do mundo, dos seres vivos, dentre eles a do ser humano, se já existe uma explicação religiosa, consagrada e já existente há bastante tempo?
- As explicações transformistas e evolucionistas visam na verdade desafiar o poder de Deus e colocar em dúvida as concepções criacionistas, por isso, são ideias e abordagens mais ateístas, do que científicas.
- As proposições transformistas e evolucionistas surgiram em uma época específica e são fruto dos interesses e da ousadia de muitos cientistas. Essa época seriam os dias atuais, a ideia de “modernidade”, de “época moderna”, de período atual, em que os cientistas, por não serem mais em Deus ou buscarem desafiá-lo (e desrespeitá-lo), constantemente, criam teorias e posições científicas que o insultam ou desagradam.

Mediante esses posicionamentos e questionamentos, e buscando imbuir problematizações e reflexões sobre os mesmos, comecei a utilizar nos instrumentos de intervenção pedagógica, um vídeo com informações, animações e projeções gráficas, denominado de: *O Evolucionismo anterior a Charles Darwin*. A apresentação do mesmo, se efetivou em sala de aula, com a utilização de aparelho de Datashow e de sistema de áudio (caixas de som). Para obtermos a máxima atenção dos discentes organizamos a sala de aula de uma forma que a distribuição de carteiras aproximasse os educandos das imagens e sons projetados, não os amontoassem em uma determinada dimensão espacial da sala de aula, gerando desconforto e possibilitando conversas paralelas durante a aplicação de nosso instrumento educacional.

Com essa mesma intencionalidade, evitei incluir no vídeo a gravação de uma narração sobre as informações dispostas, optando pela utilização de um fundo musical suave e que, de alguma forma, torna-se o momento propício para a minuciosa observação e reflexão do exposto. Esse direcionamento foi definido no intuito de que, posteriormente, individual e coletivamente, pudesse estimular os educandos a lerem os textos apresentados e analisássemos as estruturas textuais, quadro a quadro, identificando questões centrais e refletindo sobre as imagens e informações apresentadas.

Após os quase quatorze minutos de duração da exibição de nosso instrumento de intervenção pedagógica, pedimos que os alunos se posicionassem em relação ao que haviam acabado de assistir e, se possível, lançassem novos questionamentos ou posicionamentos sobre o que, a partir do vídeo assistido, passaram a entender sobre as proposições criacionistas,

transformistas e evolucionistas referentes a origem da espécie humana. Dentre as declarações expressas, destacamos aquelas que, segundo nosso entendimento, se posicionaram como confirmações ou refutações diretas e indiretas de nossos pressupostos fundamentais e basilares no intuito de entender a realidade estudada.

Uma colocação feita pela aluna Marcela, do 6º ano da manhã, de certa forma, confirmou nossa suposição de que muitos alunos dessa seriação, desconhecem a existência de versões religiosas criacionistas, que não sejam as de matriz judaico-cristã. Sobre isso, a discente nos declarou: “pensei que a explicação sobre a criação do mundo e do homem só existisse na nossa religião. No Cristianismo. Na nossa fé. Não nas outras. Eu não conhecia o que eles outros diziam. Mas é bem diferente da nossa”.

Mediante isso, entendemos que o desconhecimento por parte dos educandos, da existência de outras proposições criacionistas, pode levar a versão judaico-cristã a ser entendida como verdade unívoca, inquestionável ou com pouca disponibilidade reflexiva e dialógica com outras ideias de Criação. Isso pode dificultar o desenvolvimento de pluralidade de ideias, de respeito e tolerância cultural e religiosa no ambiente escolar. Essa noção veio ser reforçada pela declaração do aluno Otávio, do 6º ano da tarde: “já existiam histórias e explicações sobre o surgimento da Terra e do Homem antes do que diz a Bíblia? Será? Eu não sabia disso. Não sei, não. Mas pode ser”.

A noção de que as formulações e proposições científicas são tentativas modernas ou atuais de se explicar as origens, tendo a ciência como fundamento teórico-metodológico, foi percebida por nós, na declaração da discente Fernanda, do 6º ano da tarde: “essas explicações científicas são bem antigas. Não são de hoje, de agora. Na Grécia já tentavam explicar a criação do mundo e do ser humano pela ciência”.

Colocações como essas tendem a exemplificar a noção interpretativa de se entender as formulações científicas sobre a origem da vida e da espécie humana, como modismo, frutos de interesses modernos ou pós-modernos de se dar novas explicações com o intuito de suplantar as anteriores existentes. Outra colocação reforçou essa visualização, como a apresentada pelo aluno Pedro, do 6º ano da tarde: “por que surgiram essas versões científicas? Na bastava a religiosa? A verdade? A das escrituras? Mas o homem sempre tenta dar uma opinião ou criar alguma explicação”.

O desconhecimento da existência de formulações e proposições transformistas e evolucionistas anteriores ao darwinismo, inicialmente especulado e por nós observado, pode

ser exemplificado pela colocação feita pelo educando Gustavo, do 6º ano da tarde, que declarou: “olha só! Tiveram outros cientistas antes do Darwin que explicaram com a ciência o surgimento do homem. Pensei que tivesse começado com esse homem, tudo isso”. A chegada a uma conclusão como essas, pode contribuir para a diminuição da fluência de noções que associam o surgimento do Evolucionismo a apenas um período histórico, a um contexto sociocultural específico, estando ligado a interesses e objetivos particularistas.

Apesar do trabalhoso procedimento de elaboração, construção, edição e formatação de nosso instrumento de intervenção pedagógica e da boa aceitação, percebida por mim, por parte dos educandos em relação a ele, percebi que o mesmo pode e deve se configurar como elemento introdutório na apresentação de informações e no estímulo das reflexões que pretende desenvolver. O peso tradicional das explicações e argumentações religiosas sobre as origens da espécie humana tende a se suplantarem sobre as fundamentações científicas, principalmente, em uma pequena comunidade tradicional interiorana, como observamos na declaração nos dada pela aluna Luana, do 6º ano da manhã: “achei o vídeo muito legal. Muito bacana. A parte das explicações religiosas e científicas são boas. Eu acredito mais nos ensinamentos que vem da religião. Eu aprendi que eles vêm de Deus. Eu aprendi assim”.

Mas apesar das barreiras, entaves e dificuldades existentes em se entender a natureza, intencionalidade, utilidade e importância de formulações científicas sobre a origem da espécie humana, como o Evolucionismo, pudemos perceber, por parte dos alunos, a existência de certo interesse em relação aos fundamentos e as origens do pensamento evolucionista. Sobre esse aspecto, podemos relatar a fala apresentada pela aluna Camila, do 6º ano da tarde: “conhecer as outras ideias científicas é muito legal. O Darwin não foi o único cientista a tentar explicar o surgimento do homem usando a ciência. Tiveram outros também”.

Em razão do que pretendemos, elaboramos e efetivamos na aplicação de nosso instrumento de intervenção pedagógica e mediante os resultados imediatos que obtivemos, ficou-nos claro que a efetivação de um adequado processo de ensino e aprendizagem das fundamentações evolucionistas referentes a origem da espécie humana nas aulas de História não pode ficar restrito ao trabalho e as atividades pedagógicas desenvolvidos em uma única seriação. Mas, quando possível deve enquadrar-se nas discussões existentes nas salas de aulas de diversas seriações e que se disponham a debater, refletir e entender as dimensões, especificidades, utilidades e importância dos estudos e formulações evolucionistas para a humanidade.

Esse caminho contínuo, processual, dialógico e passível de efetivar-se através da adoção de princípios pedagógico-educacionais relacionados a interdisciplinaridade, pode e deve buscar a diminuição das distorções compreensivas e interpretativas em relação aquilo que se entendem e aquilo o que uma fundamentação teórico-conceitual realmente diz. A busca por se evitar ou mitigar distorções, reduções, generalizações ou incompreensões por parte dos educandos em relação a qualquer temática, assunto, conteúdo ou formulação disciplinar escolar, deve justificar-se e efetivar-se, pela necessidade dos alunos se posicionarem, consciente e adequadamente, sobre aquilo que estudam a assumem sentidos e significados para os mesmos. Isso pode ser considerado possível e efetivado através de um adequado processo de ensino e, conseqüentemente, uma satisfatória aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido e que se dispôs a conhecer as dimensões assumidas pelo conhecimento histórico escolar na E.E.E.F.M. Retiro Grande a partir do estudo do processo de ensino e aprendizagem da origem do homem através do Evolucionismo nas aulas de História do 6º ano do ensino fundamental teve que seguir por direcionamentos diversos devido à complexidade que personifica o universo e o ambiente de pesquisa. Seus encaminhamentos, assim como os resultados obtidos estiveram totalmente atrelados às especificidades que personificam à estrutura educacional escolar e ao ambiente comunitário local.

Mediante o pesquisado, verificamos que o contexto sociocultural estudado, o ensino escolar, assim como o da disciplina História, nele incluso, encontram-se marcados pela presença e forte influência de tendências externas ao ambiente institucional escolar e aos direcionamentos educacionais provenientes de determinações político-governamentais ou proposições vindas de centros acadêmicos, de pesquisa e de orientação pedagógica. Assim, na conjuntura educacional escolar analisada, a História ensinada tem sua base teórico-conceitual científica parcialmente limitada pelo peso das influências dos direcionamentos tradicionais e das demandas sociais existentes.

Nesse sentido a dimensão de um enfoque temático existente na disciplina História, como a origem da espécie humana por intermédio das proposições evolucionistas vê-se assolada por constantes e perceptíveis incompreensões, reduções, generalizações e distorções referentes as suas proposições e fundamentos, tanto da parte discente quanto da docente. Situações essas que influenciam e implicam em problemáticas e dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que se dispõe a ser efetivado.

Nesse quadro específico, fundamentações teórico-conceituais como Ciência, Teoria e Evolução tendem a ser mal compreendidas e atribuídas aos ambientes de laboratórios específicos às áreas das ciências exatas e naturais, à noção de pura especulação hipotética e a ideia de desenvolvimento biológico ligado ao aumento corporal e progressão física, respectivamente. Da mesma forma a produção do conhecimento histórico é entendida como não atrelada, distante e pouco possível de ser efetivada a partir do ambiente escolar, cabendo a este apenas o papel de ensinar (repassar) conteúdos elaborados em outras instâncias e instituições.

Assim sendo, a dimensão pedagógico-metodológica que personifica o ensino e aprendizagem do Evolucionismo na disciplina História no contexto educacional escolar pesquisado, tende, em alguns momentos, a aproximá-la, nem que seja de forma comparativa, de formulações e proposições criacionistas, tão caras e valorizadas na realidade local. Situação essa que se efetiva, em nosso entendimento, devido ao peso e influência das concepções tradicionalistas, oriundas de aspectos tradicionais, do convívio familiar e da religiosidade local que adentram e se tornam tão fluentes no ambiente escolar.

Devido isso, o instrumento de intervenção pedagógica, por nós proposto, desenvolvido e aplicado, demonstrou resultados imediatos junto aos discentes sobre a amplificação dos seus entendimentos referentes ao historicismo condizente a existência de proposições e formulações evolucionistas. Da mesma forma, pareceu-nos ter sido melhor entendido e absorvido, pelos educandos, fundamentos e proposições condizentes a teoria da evolução biológica que se dispõe a explicar, cientificamente, a origem e desenvolvimento da espécie humana.

A eliminação (ou diminuição) imediata de algumas incompreensões, generalizações, reduções e distorções referentes às bases e pressupostos evolucionistas foram por nós observadas, mediante a utilização de nosso instrumento pedagógico. Porém, mediante os resultados obtidos, chegamos à conclusão de que a consolidação de bases consistentes quanto a perfeita compreensão e adequada utilização da teoria da Evolução, por docentes e discentes, perpassa pelo trabalho contínuo, a longo prazo, efetivado em diferentes seriações e atividades de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

O intuito de sanar situações problemáticas que consolidam entendimentos que associam as proposições evolucionistas apenas a Charles Darwin (1809-1882) e a produção científica do século XIX, assim como, a existência de noções distorcidas sobre o que é uma teoria, no que se fundamenta o conhecimento científico e o que propõe a teoria da Evolução, norteou nosso trabalho. Isso tudo, procurou dar uma ressignificação ao estudo do Evolucionismo junto aos discentes locais, procurando tornar essa temática e seus direcionamentos, como elementos significativos para a compreensão da espécie humana e dos sentidos assumidos pelo conhecimento histórico escolar local, passível de assumir um viés científico.

Entendemos também que um tema tão complexo, propenso a debates, questionamentos e problematizações, não pode ficar restrito a abordagem em uma seriação específica, como o 6º ano do ensino fundamental. Quando solicitada e possível, a temática referente a origem da espécie humana através do Evolucionismo, pode e deve ser alvo de reflexões que

problematizem o surgimento da humanidade, os aspectos de seu desenvolvimento e os elementos determinantes para a constituição da natureza humana e sua relação com o meio social e natural em que vivemos.

O desenvolvimento dessas compreensões, em nosso entendimento, pode promover novas percepções sobre a importância e a utilidade do conhecimento histórico, tanto como elemento formador da consciência humana e de demonstração de sua inserção em diferentes contextos histórico-sociais. Da mesma forma, pode possibilitar a visualização das relações existentes entre a ciência e a disciplina História, cabíveis de existirem sem hierarquização institucional ou exclusivismo quanto a produção, difusão e repasse do conhecimento histórico.

A temática estudada possibilitou-nos o entendimento que a disciplina escolar História assume dimensões, tendências e direcionamentos específicos mediante o contexto sociocultural em que se encontra inserida. Sua existência como elemento educacional significativo pode efetivar-se de forma variada, dialógica e adaptada. Isso sem a mesma precisar se prender a direcionamentos que apregoem a conservação invariável de seus fundamentos entendidos como válidos e imutáveis ou a propensão de assumir uma plasticidade tendenciosa e a qualquer custo que distorçam as funções da História, como ciência ou disciplina, assim como das ações desenvolvidas pelo professor/historiador.

Por fim, a temática e o direcionamento teórico-metodológico no qual se fundamentou este estudo permitiu-nos o desenvolvimento de reflexões referentes as dimensões a serem assumidas e quais fundamentos podem ser defendidos a respeito da disciplina História no ambiente escolar. Local este onde a presença de diversos personagens e a fluência de várias tendências e intencionalidades podem configurar, distorcer ou transmutar os fundamentos e estruturas de uma área do conhecimento quanto a sua utilização, sentido e importância.

Sobre esse aspecto, ao refletir sobre os impactos estabelecidos pelos fundamentos dos estudos e proposições evolucionistas sobre as origens e a natureza da espécie humana, Dobzhansky *apud* Leakey (1981) destaca que a relevância da biologia e da antropologia é suficientemente evidente. Porém, em seu orgulho, o homem pretende se tornar um semideus. Mas, ele ainda é, e provavelmente, permanecerá em boa parte, uma espécie biológica. Seu passado, todos os seus antecedentes, são biológicos. Para compreender a si mesmo, ele precisa saber de onde vem e o que o guiou em seu caminho. Para planejar seu futuro, como indivíduo e mais ainda como espécie, ele precisa conhecer suas potencialidades e limitações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de História na Era Vargas. *Rev. bras. Hist.* vol. 18 n. 36 São Paulo, 1998. Disponível em: < [www.scielo.br](http://www.scielo.br) > Acesso em: 23 jan. 2018.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *História, a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da História*. Bauru: Edusc, 2007.

ALVES, R. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Loyola, 2000.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O Sentido da Escola*. 3ª Edição. Editora DP & A. São Paulo, 2002.

BALDIN, N. *A História dentro e fora da escola*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

BARBOSA, T. M. F. Dinâmica dos sistemas de produção familiares da Ilha de Marajó: o caso do município de Cachoeira do Arari. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Animal) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade federal do Pará, Belém-PA. 2005.

BARROS, J. D. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. São Paulo: Zahar, 2011.

BERUTTI, F.; MARQUES, A. *Ensinar e aprender História*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1998.

BOAVENTURA, E. M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: < <http://books.scielo.org> > Acesso em: 24 jan. 2018.

BRANCO, S. M. *Evolução das espécies* – O pensamento científico, religioso e filosófico. 6ª edição. São Paulo: Moderna, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

CABRAL, M. A. S. Livro didático e conhecimento escolar: a proposta de Jonathas Serrano para o ensino de História. Disponível em: < <https://www.snh2017.anpuh.org> > Acesso em: 15 jul. 2018.

CABRINI, C. et al. *O Ensino de História: revisão urgente*. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANÇÃO NOVA. Entenda passo a passo o acordo entre Brasil e Santa Sé. Disponível em: < <https://noticias.cancaonova.com> > Acesso em: 13 abr. 2018.

CARLETTO, M. R. e VIECHENESKI, J. P. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. Disponível em: < [www.if.ufrgs.br](http://www.if.ufrgs.br) > Acesso em: 02 abr. 2018.

CARVALHO, L. R. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

CERRI, L. F. e PACIEVITCH, C. O conhecimento histórico e a religiosidade: problemas relativos à consciência histórica de professores de história. Disponível em: < [www.ojs.fe.unicamp.br](http://www.ojs.fe.unicamp.br) > Acesso em: 03 dez. 2007.

CERRI, L. F. Usos públicos da história no Brasil contemporâneo: demandas sociais e políticas de Estado. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* N° 15. Abril de 2006. Págs. 03-19. Disponível em: < <https://revistascientificas.us.es> > Acesso em: 24 jan. 2018.

CHASSOT, A. *A ciência através dos tempos*. 7ª edição. São Paulo: Moderna, 1997.

COLLINGWOOD, R. G. *A ideia de História*. Lisboa: Presença, 1981.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, S. S. et al. O livro epítome de história universal e o ensino de História. Disponível em: < [www.educonse.com.br](http://www.educonse.com.br) > Acesso em: 15 de jul. 2018.

CRUZ, M. E. M. da. *Marajó: essa imensidão de ilha*. São Paulo: M.E.M, 1987.

DI MARE, R. A. *A Concepção da Teoria Evolutiva desde os Gregos: ideias, controvérsias e filosofias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DIMENSTEIN, G. Polêmica sobre criacionismo chega às escolas do RJ. Disponível em: < [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br) > Acesso em: 12 de abr. 2018.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cad. CEDES v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998.

\_\_\_\_\_ Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Disponível em: < [www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br) > Acesso em: 25 mai. 2017.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FARIA, F. A revolução darwiniana na paleontologia e a ideia de progresso no processo evolutivo. *Iscientiæ studia*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 297-326, 2012. Disponível em: < [www.scielo.br](http://www.scielo.br) > Acesso em: 20 ago. 2018.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. *Rev. Topoi*, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332. Disponível em: < [www.revistatopoi.org](http://www.revistatopoi.org) > Acesso em: 22 mai. 2017.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. 7ª edição. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, T. N. L. *História & Ensino de História*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS NETO, J. A. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007.

GASPARELLO, A. M. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, S. L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

HARTOG, F. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HIPÓLIDE, M. C. *Contextualizar é conhecer o significado do conhecimento científico*. São Paulo: Phorte, 2012.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHN, T. S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEAKEY, R. E. *A evolução da humanidade*. São Paulo: Círculo do Livro S. A., 1981.

LIMA, A. R. R. Terra e Trabalho como componentes das lutas cabanas no Acará-PA (Século XIX). Disponível em: < [www.snh2009.anpuh.org](http://www.snh2009.anpuh.org) > Acesso em: 23 ago. 2018.

LUCINI, M. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MANIERI, D. *Teoria da História: a gênese dos conceitos*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, M. B. Jonathas Serrano e a práxis docente: proposições para o ensino de História. 2015. 115 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande/RS, 2015.

MARTINS, M.V. De Darwin, de caixas-pretas e do surpreendente retorno do criacionismo. *História, Ciências, Saúde*. Mangueiras, vol. VIII: 739-56, set.-dez. 2001.

MARRERA, F. M.; SOUZA, U. A. A tipologia da consciência histórica em Rusen. *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6 – agosto de 2013 – Edição especial. PPGH – UNISINOS. Disponível em: < [projeto.unisinus.br](http://projeto.unisinus.br) > Acesso em: 30 mar. 2018.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Disponível em: < [emaberto.inep.gov.br](http://emaberto.inep.gov.br) > Acesso em: 20 ago. 2017.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Ver. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, st./dez. 2012.

NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

NIKITIUK, S. L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, A. S. Cosmologias afroindígenas na Amazônia marajoara. *Projeto História*, São Paulo, n. 44, pp. 197-226, jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *À Margem dos Marajós: memórias em fronteiras na nascente “cidade-floresta” Melgaço-Pa*. 2004. 329 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica. Faculdade de História. São Paulo, 2004.

PACHECO, A. S.; SILVA, J. L. S. Nas margens do patrimônio marajoara. XXII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Disponível em: < [www.snh2013.anpuh.org](http://www.snh2013.anpuh.org) > Acesso em: 06 nov. 2017.

PEREIRA, N. M. e GRAEBIN, C. M. G. Abordagem temática no Ensino da História. In: BARROSO, V. L. M. et al. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Exclamação, 2010.

PINSKI, J. *100 textos de História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2003.

RANQUETAT JR, C. A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br> > Acesso em: 05 mar. 2008.

RUSEN, J. *Razão histórica – Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SABER CIÊNCIA. Design inteligente: é científico? Disponível em: < [saber-ciencia.tecnico.ulisboa.pt](http://saber-ciencia.tecnico.ulisboa.pt) > Acesso em: 31 ago. 2018.

SANTOS, F. R. A grande árvore genealógica humana. *Rev. UFMG*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 88-113, jan./dez. 2014. Disponível em: < <https://seer.ufmg.br> > Acesso em: 21 ago. 2018.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica e a Educação Escolar. Disponível em: < [www.midas.unioeste.br](http://www.midas.unioeste.br) > Acesso em: 22 de nov. 2011.

SCHAAN, D. P. De tesos e igaçabas, de índios e portugueses: arqueologia e história da Ilha de Marajó. In: XII Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira. São Paulo, 21-25/09/2003. Disponível em: < [www.marajoara.com](http://www.marajoara.com) > Acesso em: 05 nov. 2017.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1998.

SEMBLANO, J. S. C. Escolarização, Capital Social e Participação Sócio-política em uma comunidade amazônica: Retiro Grande/Marajó. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA. 2008.

SOUZA, R. A. L. A viagem de Alfred Russel Wallace ao Brasil: uma aplicação de história da ciência no ensino de biologia. 2014. 375 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2014.

TERRA. Feliciano: se ensinam Darwin, que ensinem Moisés nas escolas. Disponível em: < <https://www.terra.com.br> > Acesso em: 20 mai. 2017.

THOMPSON, E. P. *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de história no império brasileiro. Revista HISTEDBR [online] Campinas, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005. Disponível em: < [www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br) > Acesso em: 03 abr. 2018.

WALLACE, A. R. *Viagens pelo Amazonas e Rio Negro*. Brasília: edições do Senado Federal, 2004.

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de História. Rev. Brás. Hist., São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/scielo>> Acesso em: 12 out. 2016.

ZENI, A. B. Educação e autonomia no Iluminismo. V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010. Caxias do Sul – RS. Disponível em: < <https://www.scribd.com> > Acesso em: 03 fev. 2018.