

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

WILLIAM FONSECA FREIRE

**NARRATIVAS AMAZÔNICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
DOS LIVROS DIDÁTICOS ÀS VISÕES DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO.**

**ANANINDEUA-PA
2019**

WILLIAM FONSECA FREIRE

**NARRATIVAS AMAZÔNICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DOS LIVROS
DIDÁTICOS ÀS VISÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino da História-PROFHISTORIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em História, sob orientação da Prof^a. Dr^a Conceição Maria Rocha de Almeida.

**ANANINDEUA-PA
2019**

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

F866n Freire, William Fonseca
Narrativas amazônicas no ensino de história: : dos livros
didáticos às visões de alunos do ensino médio / William
Fonseca Freire. — 2019.
176 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Conceição Maria Rocha de
Almeida

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino
de História, Campus Universitário de Ananindeua,
Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

1. Ensino de História. 2. Narrativas de jovens. 3. Livro
didático. 4. História regional. 5. Amazônia. I. Título.

CDD 907

WILLIAM FONSECA FREIRE

NARRATIVAS AMAZÔNICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DOS LIVROS DIDÁTICOS ÀS VISÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional no Ensino da História- PROFHISTORIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Conceição Maria Rocha de Almeida.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Conceição Maria Rocha de Almeida.

(Orientador e Presidente da Banca)

Prof. Dr^a Franciane Gama Lacerda (membro externo – PPHIST-UFPA)

Prof. Dr^o. Carlos Leandro da Silva Esteves (membro interno – PROFHISTÓRIA-UFPA)

Prof. Dr^a. Eliana Ramos Ferreira (membro-interno – PROFHISTÓRIA-UFPA)

Prof. Dr^o. Francivaldo Alves Nunes (membro-interno- PROFHISTÓRIA-UFPA) – Suplente.

Aos meus pais Ruth e Wilson, minha avó Lula, meus irmãos Brenna, Neto e Cristiane.

*Vai o bicho homem fruto da semente
Memória!
Renascer da própria força, própria luz e fé
Memórias!
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
História!
Somos a semente, ato, mente e voz
Magia!*

*Não tenha medo meu menino povo
Memória!
Tudo principia na própria pessoa
Beleza!
Vai como a criança que não teme o tempo
Mistério!
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor
Magia!*

(GONZAGUINHA, 1981)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi uma tarefa fácil, o fato de ter que conciliar atividades acadêmicas, pesquisas e o “agridoce” de ser professor de História com uma carga horária de 40 horas semanais tornou esse percurso bastante exaustivo. Porém, essas dificuldades foram sendo transformadas em possibilidades, na medida que encontrei primeiramente uma força vital chamada fé na vida, fé no criador e depois fé em mulheres e homens que caminharam comigo nesse tempo.

Sendo assim, gostaria de agradecer a minha orientadora, professora Dr^a. Conceição Almeida, por ter acreditado na minha proposta de pesquisa, sabendo conduzir as orientações nesse turbilhão de emoções com muita serenidade, sobretudo, humanidade e dedicação, compartilhando comigo sua experiência docente e acadêmica de forma exitosa. Chego a ratificar que sua postura é uma referência na (re) construção da minha identidade professoral e acadêmica.

Outra mulher também muito importante nesse processo foi minha amiga de trabalho, gargalhadas e lágrimas, professora Msc. Aline Costa da Silva, que ampliou os caminhos acadêmicos no coração azul. Sua garra e capacidade criadora é uma fonte de inspiração para todos nós, sendo elementar nessa fase conclusiva da dissertação.

Gostaria de agradecer a minha mãe Ruth Helena Fonseca e minha irmã Brenna Freire, as quais cuidaram de mim nesse meio tempo, deixando o nosso lar agradável e suportável frente as dificuldades no deslocamento para outra cidade, nos momentos de tensos e nos momentos de alegria. Agradeço também aos meus familiares, a minha prima-comadre Regiane e prima Mauriane que juntamente com seus esposos e filhas me acolheram em suas residências na cidade de Ananindeua.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino da História- PROFHISTÓRIA; que por meio da pesquisa contribui para dar visibilidade acadêmica as diversas experiências no Ensino de História nos vários “Brasis”, especialmente ao núcleo do Pará, na pessoa da professora Dr. ^a Edilza Fontes, nossa coordenadora, que não mede esforços para alavancar a educação paraense por meio da formação continuada dos professores de história. Também aos demais professores que colaboraram com essa empreitada.

Aos professores da Banca de defesa pela contribuição: sugestões, críticas, leituras enfim, pela atenção em apreciar essa pequena experiência docente no interior da Amazônia.

Aos meus colegas e amigos-irmãos e irmãs da turma do mestrado, compartilharam experiências semelhantes, lembrarei dos debates, sugestões e ajuda e, sobretudo, da alegria em suavizar as condições difíceis que enfrentamos.

Aos meus demais familiares e amigos que contribuíram com o incentivo, acolhida e companheirismo sempre. Não vou listar, uma vez que são tantos que fica difícil enumerar todos nesse pequeno espaço, mas meu coração se enche de gratidão pela presença de vocês em minha vida.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus alunos com os quais eu retroalimentei meus sonhos e ampliei minhas esperanças em um futuro melhor.

FREIRE, William Fonseca. **Narrativas Amazônicas no Ensino de História: Dos Livros Didáticos às visões de alunos do Ensino Médio**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Mestrado Profissional em Ensino da História, Universidade Federal do Pará, Ananindeua-Pa, 2019.

RESUMO

Este trabalho, vinculado a linha de pesquisa Linguagens e Narrativas históricas: Produção e Difusão, objetiva pesquisar, interpretar e analisar as narrativas amazônicas no Ensino da História, dos livros didáticos às visões de alunos do Ensino Médio. Para tal, parte de uma pesquisa ação, de cunho qualitativo e do tipo bibliográfico, cujo corpus compõe-se dos construtos teóricos de Rüsen (2011), Choppin (2004), Bittencourt (1993), Munakata (1997), entre outros, os quais fomentam discussões acerca de diversas abordagens do livro didático no Ensino da história, além de pontuarem o livro enquanto produto cultural. Ainda, conta com as análises dos alunos do Ensino Médio, a partir do estabelecimento de debates, oficinas para a escolha do livro didático e sua consideração enquanto objeto de abordagem historiográfica, sobretudo, em relação a construção do elemento regional e sua interferência nas narrativas do material didático em questão, especificamente, o conceito de região amazônica e sua historicidade. O produto deste estudo concentra-se na produção participativa de site contendo o percurso e o caminhar, a desconstrução e a reconstrução de novas leituras das escritas da história da Amazônia.

Palavras-Chaves: Narrativas de jovens. Amazônia. Ensino de História. Livro Didático.

FREIRE, William Fonseca. Amazon Narratives in Teaching History: From Didactic Books to Vision of High School Students. Dissertation. Graduate Program in History. Master's Degree in History Teaching, Federal University of Pará, Ananindeua-Pa, 2019.

ABSTRACT

This work, linked to the line of research Historical Languages and Narratives: Production and Diffusion, aims to research, interpret and analyze Amazonian narratives in Teaching History, from textbooks to visions of high school students. For this, part of an action research, qualitative and bibliographical type, whose corpus is composed of the theoretical constructs of Rüsen (2011), Choppin (2004), Bittencourt (1993), Munakata (1997), among others. which foster discussions about various textbook approaches in Teaching History, as well as punctuating the book as a cultural product. Still, it counts on the analysis of the students of the High School, from the establishment of debates, workshops for the choice of the didactic book and its consideration as object of historiographical approach, mainly, in relation to the construction of the regional element and its interference in the narratives of the material in question, specifically, the concept of the Amazon region and its historicity. The product of this study concentrates on the participatory production of a site containing the course and the walk, deconstruction and reconstruction of new readings of the writings of the history of the Amazon

Keywords: Narratives. Amazon. Teaching. Story. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1**-Fotografia das capas da coleção analisada.....42.
- Figura 2:** SAMPAIO, Lula. Opção Brasil imagens. In: Boulos, Alfredo. História & Sociedade. 2º ano – 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016, p.23445
- Figura 3:** JR BOULOS. Idem e ibidem.....46
- Figura 4:** JR BOULOS. Idem e ibidem.....47
- Figura 5:** FREIRE, W. Acervo particular. Setembro de 2018. A capa do livro do segundo volume correspondente a segunda série do Ensino Médio representa uma exposição artística em São Paulo.....51
- Figura 6:** FREIRE, William. Acervo particular. Setembro de 2018. Atividade referente ao tema “A questão Agrária no Brasil”, p. 119.....52
- Figura 7:** FREIRE, W. Acervo particular. Dezembro de 2018. Capa de dois volumes da coleção.....54
- Figura 8:** Museu da Imagem e do Som – São Paulo. s/d. In: SANTIAGO, Pedro. Op. Cit.....57
- Figura 9:** LIMA, Francisca Damiana. Acervo particular. Agosto de 2017. Professores da instituição juntamente com a técnica da 14º.....78
- Figura 10:** FREIRE, W. Acervo particular, fotografia produzida em agosto de 2017.....84
- Figura 11:** FREIRE, W. Acervo particular fotografia produzida em agosto de 2017. Aluna de uma equipe observa a capa dos livros didáticos para a escolha do material que foi analisado pelo seu grupo.....85
- Figura 12:** Cartaz produzido por um dos grupos de estudantes em oficina realizada durante etapa do circuito de ideias.....86
- Figura 13:** FREIRE, W. Arquivo pessoal, fotografia produzida em agosto

de
2017.....87

Figura 14: FREIRE, W. acervo pessoal, agosto de 2017. Alunos discutindo sobre as coleções analisadas e deliberando qual delas deveriam ser apresentadas como sugestão ao professor.....89

Figura 15: BOULOS JR. Afredo. História & Cidadania: 3º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013. p. 55.....108

Figura 16: COSTA, Aline. Acervo particular. Junho de 2018 -Workshop - oficina de Redação em junho 2018 quando os alguns alunos produziram textos sobre a história da Região Amazônica.....125

Figura 17: COSTA, Aline. Acervo particular, junho de 2018. Alunos do terceiro ano do Ensino Médio utilizando ferramentas do Google For Education para postar textos nas oficinas de redação on-line.125

Figura 18: Freire, W. Acervo particular. Dezembro de 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/escola.seduc.pa.gov.br/historiamazonida78/p%C3%A1gina-inicial>128

Figura 19: Idem e ibidem.....129

Figura 20: idem e ibidem.....130

Figura 21: William Fonseca Freire. Acervo particular. Setembro de 2018.....132

Figura 22: William Fonseca Freire. Acervo particular. Novembro de 2018.....133

Figura 23: FREIRE, Willian Fonseca. Acervo particular. Novembro de 2018. Caderno De aluno com estratégias visando a produção escrita do fenômeno analisado em sala de aula.....134

Figura 24: FREIRE, William Fonseca. Acervo Particular. Junho de 2018.135

Figura 25: FREIRE, Wiliam Fonseca. Acervo particular. Dezembro de 2018. Texto paradidático produzido pelo professor-pesquisador e publicado no site..... 136

Figura 26: William Fonseca Freire. Acervo particular. 19 de dezembro de 2018. Na fotografia temos alunos observando o site pela primeira vez, as dificuldades de acesso não impossibilitaram que posteriormente eles tivessem contato com os materiais publicados..... 140

Figura 27: William Fonseca Freire. Acervo particular. 19 de dezembro de 2018. Alunas observando o site..... 141

Figura 28: William Fonseca Freire. Acervo particular. 19 de dezembro de 2018. Aluna Kamila fazendo a leitura do texto paradidático publicado no site historiamazonida..... 142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As coleções utilizadas na pesquisa..... 34

Tabela 2: Interesse temático das equipes a partir da narrativa didático-escolar..... 88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAP.1 -A HISTÓRIA DA AMAZÔNIA NAS NARRATIVAS DIDÁTICO ESCOLARES	27
1.1– As representações amazônicas	29
1.2- Narrativas amazônicas nos livros didáticos	33
1.2.1- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania, 1º, 2º, 3º Anos– 2ª ed. – São Paulo: FTD, 2016. – (Coleção História Sociedade & Cidadania)	41
1.2.2 - CAMPOS, FLAVIO. CLARO, Regina. PINTO, Júlio Pimentel. Oficina de História. Oficina de História. V. 1, 2, 3. 2ª ed. São Paulo: Leya, 2016.....	48
1.2.3 - MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. História em debate. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. (Coleções história em debate;	

v. 1, 2, 3)	51
1.2.4 -SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. Por dentro da história. 4ª ed.– SP: Escala Educacional, 2016. (Coleção Por dentro da História, v. 1, 2, 3	53
1.2.5 - VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno; LAVORATO JÚNIOR, Saverio. Olhares da História: Brasil e Mundo. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. (Coleção Olhares Da História, V. 1, 2, 3	58
CAP. 2- CAMINHOS NARRATIVOS: DAS TEIAS DA TRAMA AS SUAS APROPRIAÇÕES NA ESCOLA	62
2.1- Abordagem regional Amazônica nas narrativas didático- escolares: entre a história geral e a História plural do Brasil.....	63
2.2- Uma escola no interior da Amazônia escolhe seu livro didático	77
2.2.1- A Escola Pesquisada.....	80
2.2.2- A arte de escutar os alunos: uma oficina para escolha do livro didático ...	82
CAP. 3- NARRATIVAS & MEMÓRIAS DE ESTUDANTES	94
3.1 Consciência Histórica: abordagem teórico-metodológica.....	98
3.2 – Dialogando com os jovens.....	102
CAP. 4- A CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES: OUTRAS NARRATIVAS.....	120
4.1. O site Historiamazonida	128
4.2 -Recepção do site na escola	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
LISTAGEM DE FONTES	162
ANEXO 1- Fac-símile do Projeto Político Pedagógico da Instituição pesquisada	165

ANEXO 2- Plano curricular da 14ª URE	166
ANEXO 3- Plano Curricular Do Ensino De História E.E.E. M. Des. Augusto Olímpio	169
ANEXO 4- Transcrição de Entrevista concedida	172
ANEXO 5- Produção escrita de aluna do terceiro ano do Ensino Médio em 2018	174
ANEXO 6- E-mail de alunos com o parecer sobre o site, realizado na sala de informática	176

INTRODUÇÃO

Era uma rua de chão batido no interior Caeteuara, uma casa com quintal e árvores que davam todo tipo de frutas: cacau, cupuaçu, jambo, manga. No mesmo espaço, a avó mantinha uma pequena casa de forno, de onde exalava o cheiro da farinha d'água pura, a mesma que quando pronta, ainda fumegando, era jogada aos punhados para a boca. Nesse quintal, um menino brincava, desenhava no chão e também plantava. Ouvia, ainda, as conversas da mãe envolta nos movimentos sociais locais, mas com demandas universais: o direito à terra, às melhores condições de vida aos homens e mulheres e, principalmente, ao protagonismo feminino na vida do campo e seu direito de participação no movimento através da educação. Era um menino experimentando, desde cedo, a vida amazônica que mais tarde, já na vida escolar, viu narrada nos livros de história.

Não obstante, havia um estranhamento entre aquela história lida e a primeira vivenciada. Diga-se, a vida que compartilhava com a mãe a avó diferia das inúmeras idealizações e estereótipos que os livros didáticos listavam para ‘decorar’. Em 2004, ao iniciar os estudos acadêmicos de História na universidade pública, foi possível compreender, a partir de uma visão científica, o que a experiência já havia sinalizado: As narrativas sobre a Amazônia nada tinham em comum com a realidade, eram ‘representações’ e ‘factos’ disputando os espaços do ensino, tendo o livro didático como simulacro. Em 2006, ao iniciar nas práxis docentes, acentuou-se o desafio: ser um amazonida, conhecer um campo teórico e de reflexão sobre o ‘local’, perceber nos livros, principais instrumentos didáticos de ensino, as contradições antes elencadas e desvela-las aos alunos.

Portanto, estudar e propiciar aos alunos a reflexão da história escrita, em comparação à vivida, bem como o acesso a outras informações e diálogos, tornaram-se motivações para uma formação continuada e, com ela, a pesquisa aqui nomeada *Narrativas Amazônicas no Ensino de História: Dos Livros Didáticos às visões de alunos do Ensino Médio*. Nela, o livro passa a ser vislumbrado não como abstração didática, mas como fonte histórica de pesquisa. Essa vertente objetivou pensar o uso dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em um dado contexto social, na perspectiva dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio, no município de Nova Timboteua-PA (mesma cidade do menino).

Assim, este trabalho pretende verificar que imagens de Amazônia são produzidas nas narrativas dos livros didáticos do Ensino Médio e se tais noções dialogam ou não com as concepções da história da região amazônica apresentada pelos alunos, ou seja, partindo da análise da realidade desses estudantes e dos mecanismos utilizados para a produção e difusão de um dos materiais didáticos centrais no Ensino de História.

Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se nestes pontos: construção do arcabouço teórico baseado nos estudos da Didática da História, História Cultural e Educação Histórica. Além disso, a análise dos livros didáticos tornou-se elemento importante para perceber as influências curriculares na organização do material, uma vez que editais, o Guia Nacional do Livro didático, planos de ensino dos estados interferem diretamente na sua produção. Por isso, utilizou-se essas fontes escritas para entender os caminhos dessa narrativa.

Foram também realizadas oficinas com os alunos para desenvolver análises e interpretação dos livros didáticos de história, além de escritas de uma situação hipotética de contar a história da Amazônia para outros jovens não amazônicos e sobre quais as suas representações da disciplina de História na escola. No terceiro momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com parte desse corpo discente. Observou-se as impressões deles durante uma oficina para a escolha da coleção a ser adotada na referida escola em anos seguintes, ou seja, basicamente: ouviu-se os alunos para subsidiar o processo de escolha feita pelo professor-pesquisador. O quarto estágio foi a construção do site contendo os dados pesquisados, fontes, pontos de vistas e atividades construída com e pelos alunos ao longo da pesquisa.

Para essas fases foi fundamental uma aproximação com a história oral, na perspectiva do historiador Alessandro Portelli (1997)¹, que entende o uso de entrevistas como um gênero dialógico que envolve não apenas a memória do depoente transmitida oralmente, mas o jogo com o pesquisador-entrevistador. Nesse caso, foi preciso construir uma aproximação entre professor e aluno, de modo a rever a hierarquia historicamente existente entre esses dois sujeitos, por isso: “A entrevista de campo, por conseguinte, não pode criar uma igualdade que não existe, mas ela pede por isto. A entrevista levanta em ambas as partes uma consciência da necessidade por mais igualdade afim de alcançar maior abertura nas comunicações. (PORTELLI, 1997, p. 10).”

Ao longo da pesquisa, três questionamentos nos instaram a produzir uma problematização no Ensino de História na Educação Básica: primeiramente, qual o lugar da história da Amazônia nas narrativas didático-escolares no contexto de ampliação do livro didático para o Ensino Médio especificamente no PNLD-2018? Um segundo diz respeito a tentar entender o porquê de uma narrativa secundarizada ou de uma limitação de abordagem regional no último nível da educação básica? Por fim, quais as possíveis correlações entre tais narrativas e as representações de estudantes sobre essas questões?

¹ PORTELLI, Alessandro. *Forma e significação na História Oral: A pesquisa como um experimento em Igualdade*. In: **Projeto História** – PUC, São Paulo, v. 14. Fev. 1997. p. 07-19. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11231/8239>

Um dos textos basilares nessa pesquisa e em muitas² que analisaram o livro didático nos últimos anos foi o artigo do historiador Jörn Rüsen (2011), *O livro didático ideal*³, no qual no âmbito de uma chamada Didática da História define critérios de qual seria um modelo de narrativa didática propiciadora de uma aprendizagem histórica significativa. Isso por que, segundo o historiador alemão, o interesse pelo livro didático foi crescente nos últimos anos por representar um dos principais meios para divulgar a investigação histórica, muitos interessados em saber como se dava essa aplicação do conhecimento histórico em tais materiais. Contudo, para o autor, apesar do crescimento de estudos sobre esse material didático, existe certo déficit em pesquisas com foco na aprendizagem histórica, bem como de um estudo mais profundo sobre critérios mais gerais para orientação da produção de livros didáticos, ou seja, uma análise em dois planos: tanto teórico evidenciando as especificidades do recurso, bem como empírico, ao considerar as questões do conhecimento disciplinar: neste caso a historiografia e a Didática da História, fundamentando o referencial teórico da nossa pesquisa: a educação histórica.

Dentre as características que definiriam um bom livro de história estão as seguintes considerações: formato claro, recursos linguísticos acessíveis para uma boa percepção; estrutura didática, reconhecimento tanto pelos professores, quanto alunos das intenções didáticas da obra; relação com o aluno, buscando despertar a curiosidade de jovens e crianças através do diferente na história; relação com a aula, possibilitar ao longo da exposição do conteúdo intervenções do aluno no sentido de desenvolver neles sua capacidade apreciadora por meio de julgamentos, críticas e argumentação.

Uma noção que ganhou considerável visibilidade nessa pesquisa é o de representação e imaginário (termos elaborados no campo da psicologia), os quais penetraram as ciências sociais, principalmente a sociologia e a história; e que, de

² Ver. MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do Ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático**. Tese (Doutorado em Educação). Paraná: UFPR, 2005. A tese teve por base o artigo: RÜSEN, Jorn. El Libro de texto ideal. In: Revista Iber – Didactica de las Ciencias Sociales, Geografia e História. N. 12, Ano IV, p.79-93, abr.1997.

³ RÜSEN, Jorn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 109-127.

certa forma, influenciou e continua influenciando os estudos sobre livro didáticos nas últimas décadas.

Inicialmente o presente trabalho pretendia pesquisar as representações amazônicas nos livros didáticos de História do Ensino Médio seguindo essa vertente de análises, porém, segundo José D'Assunção Barros (2013)⁴ o mesmo ainda se constitui como uma noção e não conceito, pois, carece de uma reflexão aprofundada e ainda não se tornou uma denominação polissêmica como cultura, símbolo ou ideologia. Não se vai adentrar muito nessa questão, mas é pertinente frisar enquanto crítica “conceitual” uma vez que esse estudo se vincula no campo da História Cultural.

Essa tradição dos estudos culturais se tornou bastante comum, principalmente, a partir dos anos 60-70 com a chamada virada cultural, alguns fazendo crítica aos modelos racionais dominantes nos meios acadêmicos, marcadas pelo determinismo seja liberal- positivista ou marxista ortodoxo. Tal fato passou a ressignificar o conceito de cultura, advogando- o como um campo autônomo dentro da estrutura social e, em alguns casos, até independente ou dominante.

Nesse ponto, esse estudo se refere a noção de representação na matriz francesa da Nova História cultural proposto pelo historiador Roger Chartier (1991; 2010)⁵. A ideia de uma representação social foi pensada como crítica a noção de mentalidade surgida no bojo do grupo dos *Analles*, dentro da sua quarta fase: a análise do plano mental enquanto um desdobramento de uma história totalizante e influenciada pelo recorte social, passou a ser considerado estático e amplo demais para dar conta da complexidade dos fenômenos culturais.

A noção ganhou força junto com a ideia de apropriação e práticas sociais, influenciada também pelas ideias de Michel de Certeau (1998), que passou a chamar de “táticas” as estratégias adotadas pelos sujeitos históricos ao se aproximarem de certos objetos culturais em seu cotidiano. Compreende-se, portanto, a concepção do historiadores⁶, quando afirmamos que o “livro é uma

⁴ Ver. BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especificidades e abordagens**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

⁵ C.f. CHARTIER, Roger. *O Mundo como Representação*. **Estudos Avançados**, n.11, 1991. p. 173-191.

⁶ BARROS. Idem. *Ibidem* p.80

objeto cultural, cuja produção movimenta determinadas práticas culturais e representações” (BARROS,2013, p. 80), clivagens e outros, que denotam sua efemeridade no âmbito de uma cultura escolar, sujeito a múltiplas significações, no estudo em questão, de estudantes concluintes da educação básica e do professor-pesquisador, que construíram ações no cotidiano escolar e buscaram referencial simbólico para redimensionar o lugar do ensino de história em seu imaginário. Assim, a aproximação com parte das representações produzidas por esses alunos nos ajudaram a compreender esses sujeitos sociais não como simples consumidores da literatura escolar, porém, protagonistas da reinvenção das teias de significados produzidos pelo acesso ao narrativa didático-escolar.

Nesse sentido, refletir a História Cultural em diferentes perspectivas nos fez perceber o quanto o livro didático está inserido em uma estrutura social complexa, historicamente datado, largamente difundido nos dois últimos séculos no processo de construção de uma cultura escolar, e especificamente com uma maior presença nas últimas décadas enquanto política do Estado brasileiro.

Dessa forma, se pretende verificar que imagens de Amazônia são produzidas nas narrativas dos livros didáticos do Ensino Médio e se tais noções dialogam ou não com as concepções da história da região amazônica apresentada pelos alunos. Para tal, parte de uma análise da realidade desses estudantes e dos mecanismos utilizados para a produção e difusão de um dos materiais didáticos centrais no Ensino de História.

Assim, é partindo da experiência desses sujeitos reais que se pode construir uma representação historiográfica, e não simplesmente definir representações como se elas já existissem separadas do fazer humano, entendendo, portanto, o livro didático enquanto um produto cultural agenciado pelas práticas sociais de editores, autores, organizações políticas e, sobretudo, utilizado e resignificado por alunos e professores, homens e mulheres concretos de uma dada realidade social, neste caso, alunos e alunas da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio.

Assim, ao buscar uma relação entre as representações de alunos de um lado, e as produzidas pelos livros didáticos do outro, no instou a estabelecer um diálogo com a historiografia do Ensino de História no Brasil no sentido de observar

como pesquisadores abordaram perspectivas semelhantes para assim pontuar de que maneira esse estudo poderá indicar novas nuances para aprofundar a investigação no campo da educação histórica em nosso país. Por isso, cabe mencionar os estudos desenvolvidos nesse âmbito por Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia M. Braga Garcia (2005), partindo da própria aula de história buscaram compreender os processos de formação da consciência histórica de estudantes e professores, ao propor estratégias no sentido de revisar os conteúdos abordados em sala de aula no afim de produzir o desenvolvimento de uma consciência crítico-genética.

Em estudo mais recente, utilizando metodologia qualitativa a historiadora traçou os elementos norteadores da consciência histórica de jovens do ensino médio de Curitiba-PR, “a partir da dos pressupostos da vida prática dos estudantes sobre a concepção que eles apresentaram sobre o tempo presente através da visão deles sobre as manifestações populares no Brasil em 2013” (SCHMITD, 2016, p. 31). Esse referencial foi importante para compor metodologicamente essa pesquisa, uma vez que, também seguimos abordagem semelhante, contudo, propusemos uma investigação sobre os elementos formadores de uma consciência histórica de jovens estudantes do interior amazônico, ou seja, de que modo eles compreendiam a história da região onde eles vivem e de que maneira tais representação eram mediadas ou não pelas narrativas dos livros didáticos aprovados pela PNLD 2018.

Essa relação entre jovens do ensino médio e sua relação com o livro didático na perspectiva da Didática da História, a partir do referencial de Jörn Rüsen em seu artigo, o livro didático ideal, foi proposto por Edilson A. Chaves e Tânia F.B. Garcia (2014) e ao analisarem de que modo os estudantes de uma área rural da região metropolitana do município de Curitiba-PR percebiam as coleções aprovadas pela PNLD 2012, e também por meio de um instrumento investigativo conseguiram observar os critérios utilizados por eles para avaliar as coleções didáticas. Pontuamos essa pesquisa, pois, apresentou aspectos similares com as desenvolvidas em nossa arguição, porém, não nos limitamos apenas em observar as formas de uso do livro didático, ou demonstrar as impressões de estudantes sobre os manuais didáticos aprovados pela política pública estatal, além dessa dimensão ampliamos as perspectivas ao transformar os jovens em protagonistas no processo de seleção de materiais didáticos para o Ensino de História e a partir

das suas ideias sobre a história local e regional construir um espaço complementar e em alguns casos temáticos, evidenciando outras narrativas históricas sobre a região amazônica para além das impressões impostas pelos cânones do saber histórico escolar relativos aos conteúdos abordados na história do Brasil.

Esse protagonismo juvenil se constitui em um desafio na realidade educacional, influenciando diretamente a pesquisa, pois, a conjuntura social do ensino médio paraense é marcado de modo geral, pelas mesmas problemáticas do nível nacional tais como: a evasão escolar, baixo investimento, índices elevados de reprovação entre outros motivos que tornam esse nível de ensino, um dos grandes desafios na contemporaneidade, principalmente em repensar o modelo de escola que seja adequado as demandas dos jovens, e que faça sobretudo sentido para suas experiências sociais diversas.

Em pesquisa realizada no estado do Pará em 2009⁷, a partir de um projeto formado por doze grupo de trabalhos que reuniu depoimentos de 245 jovens estudantes, constatou-se que o último nível da educação básica apresenta sérios problemas que vão desde a infraestrutura, composta por péssimas instalações, salas de aula sem climatização, formação distante das expectativas dos alunos entre outros desafios (LEÃO; ET.AL., 2011, P.270). Acreditamos que tal pesquisa realizada quase uma década anterior a nossa, forneceu um quadro contextual de permanências, apesar das diferenças entre as realidades evidenciadas, percebemos similitudes entre as falas dos jovens daquela época, com os da escola objeto dessa investigação, nos instando a pensar em propostas mais democráticas e inclusivas dos estudantes nos processos educativos das instituições de ensino e das políticas públicas voltadas para essa área.

Ressalta-se que, a dimensão propositiva da dissertação foi pensada a partir das ideias sugestionadas pelos próprios estudantes, nativos de uma cultura digital, nos inspiraram a construir um site com outras narrativas históricas que ampliassem as perspectivas apenas demonstradas superficialmente pelos manuais didáticos, relativos a história da Amazônia especificamente de uma região atualmente denominada de caetés, mais conhecida historicamente por zona Bragantina, área

⁷ Na ocasião, o Estado apresentou o pior IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Brasil. O estudo ouviu vários jovens dos municípios de Santarém e Moju, bem como de estudantes da capital paraense. A partir de um projeto intitulado “Diálogos com o Ensino Médio”, uma parceria entre a Secretaria Executiva de Educação do Pará – SEDUC e dois grupos de pesquisas, uma da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Minas Gerais. (LEÃO, ET. ALI. 2011, p. 271).

onde encontra-se atualmente o município de Nova Timboteua. Abordar essas outras histórias nos possibilita a construir uma noção multiperspectivada sobre a história da região amazônica, percebendo vozes silenciadas de inúmeros sujeitos históricos que poderá ajudar no processo de reflexão sobre a relação identidade/alteridade dos próprios estudantes, afim de que eles construam suas percepções enquanto sujeitos históricos materializando suas narrativas históricas a partir de uma consciência crítico-genética.

No que tange as expectativas esperadas por estudantes ouvidos no desenvolvimento desse estudo, especificamente no Ensino de História, percebemos um apelo quase em todos os discursos de uma história mais local e ou regional. Assim, questiona-se: o que seria essa História Regional? Como essa questão implica na definição de diferentes abordagens na operação historiográfica? Diante das questões, serão feitas algumas definições para compreender a problemática do objeto de estudo: como ideias de região amazônica se apresentam nas narrativas de livros didáticos de História no Ensino Médio? Maiores detalhes acerca dessas problemáticas e possíveis respostas serão explicitados no segundo capítulo deste estudo.

Para tal intento, baseou-se, ainda, nas definições de Martins (2010) e Barros (2017)⁸. Esses autores defendem a ideia de entender a região enquanto uma categoria histórica e não um palco imóvel da geografia física ou determinada simplesmente pelas divisões político-administrativas tradicionais. Assim para o primeiro, “a História Regional constitui uma abordagem específica, uma proposta de estudo da experiência de grupos sociais historicamente vinculados a uma base territorial”. Como afirma, aos “historiadores regionalistas” cabe não fomentar a dicotomia entre o geral e o particular, mas falar sobre para criticar “as narrativas e interpretações históricas dominantes e as crônicas triunfalistas do progresso, seus pressupostos e implicações político-identitárias” (MARTINS, 2010, p. 43).

Quanto ao segundo autor, considera-se sua reflexão sobre o conceito de região na operação historiográfica, o qual não compreende simplesmente enquadrada fixamente aos aspectos permanentes da paisagem. Barros (2017) define a região enquanto uma construção histórica, espaço no qual se reproduzem conflitos e ou movimentos, como define: “(...) A região construída ou apreendida

⁸ BARROS, José D'Assunção. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

pelo historiador, portanto, deixa de ser um dado externo à sociedade para passar a ser encarada como algo produzido a partir do próprio processo social examinado (BARROS, 2017, p. 194) ”.

Por se tratar de um conceito bastante presente neste estudo, a questão regional e sua construção histórica foi também discutida a luz da teoria de Durval Muniz Albuquerque Júnior (2011), em *A invenção do Nordeste e outras artes*, obra que se tornou exemplar nessa perspectiva. O historiador, por meio de sua pesquisa com diversas fontes históricas, demonstra como antes de 1910 não existia uma noção de Nordeste enquanto região, aos moldes do que vai sendo pensado a partir desse marco. Desse modo, procurou perceber essa regionalização para além do seu aspecto físico ou administrativo, mas, como resultados de lutas sociais, embates políticos entre grupos sociais por vezes antagônicos, os quais construíram, na diferença em relação ao restante do país, imagens, símbolos e referências definidores de uma identidade regional nordestina quase homogênea, cristalizadas no imaginário nacional.

Essa desnaturalização do elemento regional na historiografia está bem exemplificada na passagem a seguir, onde o autor de forma quase literária, usando termos da geografia física, alerta para a necessidade do historiador desnaturalizar o conceito de região e encará-la enquanto produto histórico: “Tentar fazer com que este espaço cristalizado estremeça, rache, mostrando a mobilidade de seu solo, as forças tectônicas que habitam seu interior, que não permitem que a vejamos como o efeito da sedimentação lenta e permanente de camadas naturais ou culturais”.

Segundo o autor, há de “apoiar o ferver, o movimento da história, mostrá-la também como solo movente, pântano que se mexe com a história e a faz mexer, que traga e é tragado pela historicidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 36-37).⁹ Assim, entende-se nesta pesquisa que da mesma forma como houve uma construção histórica para o conceito de região nordeste, situação semelhante acontece com a Amazônia, entendida neste estudo como uma construção social, que precisa ser desnaturalizada quando se pensa o regional enquanto recorte histórico.

Refletir desse modo implica em questionar posições homogeneizadoras de uma realidade complexa. Desse modo, não se fala, neste estudo, no singular, mas

⁹ Cf. ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

no plural, uma vez que essas diferenças precisam ser ressaltadas na compreensão desse “espaço amazônico”. Por isso, na dimensão propositiva da pesquisa, realizou-se um recorte para pensar um elemento regional e ou local amazônico pouco abordado no ensino de história: a zona bragantina do Estado do Pará, especificamente, os territórios do nordeste paraense que se formam, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX.

Assim, o exposto passa a caber em cada etapa da pesquisa, configurando o que doravante será desenvolvido nos capítulos. Deles, o primeiro, nomeado “**A História da Amazônia nas narrativas didático-escolares**”, analisa os livros didáticos de História, sobre como eles apresentam a Amazônia. São elencadas, ainda, o referencial teórico basilar para as discussões realizadas, sobretudo, em relação as imagens, conceitos e atividades presentes em cada obra analisada.

O segundo capítulo intitulado “**Caminhos narrativos: tateando as teias dessas tramas**”, realiza uma análise sobre quais são tradições teóricas em que essas representações se baseiam. Elenca, ainda, a fala dos alunos, bem como a experiência das oficinas como mediação dessas falas que buscam entender os caminhos que levam a presente estruturação desse código disciplinar. Para tal, responde as problemáticas: o que leva a história da Amazônia ser contada dessa forma? Que implicações isso acarreta no Ensino de História? Além dessas indagações, será dada ênfase a outra parte denominada de textos invisíveis: a escola, seus alunos e como eles interferiam no processo de escolha de uma dessas coleções para o ano letivo de 2018.

Por sua vez, o terceiro capítulo, “**Narrativas e memórias de estudantes**”, objetiva levantar um campo referencial que embasa a discussão aqui pretendida, qual seja a compreensão dos alunos do Ensino Médio de como as narrativas amazônicas figuram no livro didático de ensino de História. Nesse intuito, busca refletir sobre as escritas presentes nos livros que, como tal, reiteram ou abrem novos horizontes de expectativas acerca da história da Amazônia, criando, desse modo, uma consciência histórica. Além disso, o capítulo também desvela a abordagem teórico metodológica da pesquisa. Considera-se, nele, o caráter da educação a ele vinculado, discutindo e fomentando conceitos, velhos ou novos, respectivamente, através do diálogo com os estudantes.

O quarto capítulo é denominado “**A construção de possibilidades: outras narrativas**”. Como o próprio nome sugere, trata-se de descrever e refletir e propor

práticas de ensino de história para além do livro didático. Dessa forma, apresenta o site *Historiaamazonida*, hospedado na plataforma *google*, criado a partir de orientações no *google for education*. Sua construção se deu após as análises dos dados obtidos na pesquisa, como depoimentos dos alunos, de modo que eles são sujeitos partícipes, por meio do andamento da pesquisa e construção do site, do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, as considerações finais afirmam a hipótese desse estudo, a qual aponta para um pensamento, além de diminuto, regionalizante quando se trata das narrativas sobre a Amazônia. Assim, a relevância dessa pesquisa está em discutir essas questões ao ouvir o aluno e buscar perceber as suas percepções e representações sobre o livro didático de história. Ainda, por vir a colaborar com outras pesquisas que, somada a esta, possam chamar atenção ao fato de que as diversidades, o tempo presente do estudante, a inserção das novas informações via tecnologias digitais devem ser (re)apropriadas no contexto escolar.

1. A HISTÓRIA DA AMAZÔNIA NAS NARRATIVAS DIDÁTICO – ESCOLARES.

(...) acho que o livro didático ideal mostraria nossa cultura, primeiro, antes de nos mostrar o mundo, mostrar o nosso país, o nosso estado para que nós entendamos o que tem ao nosso redor, então ele deveria detalhar mais a história do Brasil, porque ele se prende muito ao exterior, muitas coisas que aconteceram... Na Europa? Na Europa e não mostra a realidade brasileira que é o que mais interessa pra gente, né (...). (TALLES, 2018)¹⁰

Durante o recesso escolar do ano letivo de 2017, o aluno Talles¹¹, que concluía o terceiro ano do Ensino Médio, fez essa declaração em uma entrevista

¹⁰ Entrevista realizada em fevereiro de 2018.

¹¹ Utilizou-se pseudônimos para nomear todos os estudantes que participaram dessa pesquisa.

realizada nos corredores da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio. Na ocasião, o estudante, que encerrava sua vida acadêmica na educação básica e ainda comemorava o resultado da sua aprovação do processo seletivo da Universidade Federal do Pará no curso de Letras, respondeu oralmente a seguinte indagação: qual seria seu livro didático ideal? A resposta dada exemplifica a visão que muitos alunos possuem sobre o Ensino de História e principalmente do livro didático da disciplina, o qual parece distante das suas expectativas.

Importa ressaltar que, como mencionado no limiar do estudo, captar essas percepções é uma forma de entender a maneira como estudantes, além de usarem o material didático em questão, se apropriam de suas narrativas por meios de práticas culturais de leitura entre o saber histórico didatizado e suas experiências acumuladas ao longo da vida em diferentes âmbitos sociais (família, comunidade, bairro, igreja, mídias e outros).

Desse modo, compreender os caminhos que levam à formação dessas narrativas didático-escolares, principalmente no que se refere à produção de livros didáticos no Brasil, perpassa pela concepção de Ensino de História ainda presente nos currículos da educação básica, especificamente, para o nível de ensino pesquisado, o qual privilegia conteúdos relativos à história da Europa, uma tradição que está no cerne da disciplina história escolar nos últimos séculos e que, apesar das mudanças, foi mantida mesmo com as várias reformas curriculares efetuadas no campo educacional nas últimas décadas.

A constatação feita pelo aluno é também elaborada pelos avaliadores dos livros didáticos na última PNLD 2018¹² para o Ensino Médio sobre as coleções aprovadas, como podemos observar no parecer dado no Guia Nacional do Livro Didático apresentado aos professores da educação básica participantes do programa. Nesse contata-se:

Quanto à História do Brasil, somente nos períodos relativos às histórias moderna e contemporânea é possível, de modo lógico, estabelecer a simultaneidade (integração horizontal) com as demais experiências históricas. Esse ponto parece consolidado, embora, na maioria dos casos, a

¹² Programa Nacional do Livro Didático – política pública do estado brasileiro responsável por avaliar e oferecer obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros recursos didáticos voltados para as instituições da educação básica vinculadas as redes federais, estaduais e municipais e outras conveniadas ao poder público.

experiência nacional seja ainda determinada pela europeia. (BRASIL, 2017, p.20).

O documento mencionado não trata especificamente da questão regional como um critério avaliativo¹³. A partir da análise do referido Guia, percebe-se que os avaliadores reconhecem o avanço dos livros didáticos em vários pontos, desde a questão conceitual, a visão da história enquanto ciência e, ainda, uma maior visibilidade aos sujeitos históricos diversos como mulheres, negros, indígenas, trabalhadores, entre outros, evitando voluntarismos e visões estereotipadas e ou preconceituosas.

Por outro lado, reconhecem a padronização das coleções ao construir narrativas vinculadas à ideia de uma “tradição” pensada para a última etapa da educação básica que a compreende como fase preparatória para exames e ou provas de acesso ao nível superior. Atualmente, observa-se uma grande influência da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio e de outros processos seletivos para o ingresso no Nível superior, ou seja, baseando-se na apresentação de conteúdos de acordo com a divisão em quatro períodos da história, em perspectiva linear e cronológica, até mesmo na única coleção que apresenta um formato diferente das demais, o que está salientado nas análises mencionadas anteriormente, bem como em nossas observações que compreendem pouca diversificação entre as coleções em questão.

Essa padronização é problemática para o Ensino de História, segundo a historiadora Margarida de Oliveira, participante de inúmeras avaliações ao longo de mais de duas décadas da existência de programas de avaliação dos livros didáticos e pesquisadora na área alerta nesse sentido:

“O resultado dessas práticas são coleções, em geral bastante semelhantes umas às outras, ou seja, coleções que vão do Ensino Fundamental ao Médio

¹³ Vale ressaltar que atualmente existe uma avaliação específica para livros didáticos regionais, nossa pesquisa se limita aos livros didáticos aprovados pelo PNLD-2018 que versa a respeito de livros didáticos voltados para o Ensino Médio regular de abrangência nacional. Contudo, há normatizações estabelecendo critérios para livros didáticos regionais que envolvem temas específicos de história regional e ou local (nível estadual e municipal): “Ampliaram-se os critérios em relação aos livros regionais, reafirmaram-se os critérios relacionados com as coleções e afirmou-se que esses não podem incorrer nos seguintes equívocos: deixar de explicitar os conceitos de local e/ou região empregadas na obra; interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos, estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas; abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais; abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos”. (OLIVEIRA, 2017. p. 62).

desprovidas de identidade teórica (pedagógica e historiográfica). Dessa forma, autores e editores não somente desprezam as liberdades prescritas pelo edital como também empobrecem a historiografia didática, reforçando uma antiga e pavorosa máxima: a de que “todos os livros dizem a mesma coisa”. (OLIVEIRA, 2017, p. 64).

Deste modo, urgem as seguintes problemáticas? Como a região amazônica é retratada nessas coleções? Como a história dessa região é abordada nessa perspectiva? Esse questionamento faz parte da nossa problematização como enunciada anteriormente, por isso, ao longo desse capítulo analisamos as narrativas didático-escolares relativas à Amazônia materializada em algumas coleções de livros didáticos aprovadas para o Ensino Médio.

1.1 – As representações amazônicas

Quando se pensa na região amazônica, comumente percebe-se uma associação quase imediata com uma ideia de espaço natural, no qual o tempo parece transcorrer no ritmo da natureza e o elemento humano demarca suas experiências sociais nesse “rio de impressões”. O conjunto de imagens que permeia as representações desse lugar, geralmente evidencia a exuberância da sua fauna e flora onde o elemento humano é quase nulo, uma percepção estática, atemporal e porque não dizer anacrônica.

No início do século XX, Euclides da Cunha, ao visitar a região amazônica para o reconhecimento do Alto Purus, se mostrou decepcionado com a realidade encontrada. Sua visão marcada por um determinismo geográfico, típico do pensamento social da época, demonstra elementos definidores de uma região à margem da história, com um passado tumultuado, desordenado tal como sua natureza destruidora de qualquer tentativa de sistematização feita pelo homem. Vejamos, o que o pensador afirmou nesse contexto, na sua obra publicada postumamente, à *Margem da História*, em 1909:

A volubilidade do rio contagia o homem. No Amazonas, em geral, sucede isto: o observador errante, que lhe percorre a bacia em busca de variados aspetos, sente, ao cabo de centenas de milhas, a impressão de circular num itinerário fechado, onde se lhe deparam as mesmas praias ou barreiras ou ilhas, e as mesmas florestas e igapós estirando-se a perder de vista pelos horizontes vazios; o observador imóvel que lhe estacione às margens sobressalteia-se, intermitentemente, diante de transfigurações inopinadas. Os cenários, invariáveis no espaço, transmudam-se no tempo. Diante do homem errante, a natureza é estável; e, aos olhos do homem sedentário, que planeie submetê-la à estabilidade das culturas, aparece espantosamente revolta e volúvel, surpreendendo-o, assaltando-o por vezes, quase sempre afugentando-o e

espavorindo-o. (...) Daí, em grande parte, a paralisia completa das gentes que ali vagam, há três séculos, numa agitação tumultuária e estéril. (CUNHA, 1967, p.7).

Seria a Amazônia uma terra sem história, onde o ser humano se apequenava a tão ponto de não acompanhar a natureza? Esse é o questionamento que vem sendo feito por vários historiadores nas últimas décadas¹⁴, ao analisar diferentes objetos e temas recortados pela realidade amazônica, ou seja, não é a região em si como algo imutável que determina uma História regional e ou local, mas os recortes estabelecidos pela própria operação historiográfica.

Esse imaginário de uma Amazônia pré-existente e de região não problematizada pelo viés histórico, ainda se manifesta em diferentes discursos e práticas de sujeitos que vivem nesse lugar e até fora. Assim como a arte foi fundamental para construir um imaginário sobre a noção de nordeste, percebemos uma construção de Amazônia em diferentes produções estéticas, ao atingir essa margem de nossa reflexão desembarcamos de “nossas canoas” pinceladas pelo discurso da poética procurando olhar para essa paisagem com lentes historiográficas: assim o tempo-espaço são dimensões importantes nesse exercício historiográfico; nesse momento tomamos de empréstimo e ratificamos a definição do grande historiador Marc Bloch (2001)¹⁵: “A história é a ciência dos homens no tempo”.

Segundo o historiador Reinhart Koselleck¹⁶ :

(...) torna-se, portanto, igualmente relevante, tanto do ponto de vista da história dos conceitos quanto da história social, saber a partir de quando os conceitos passam a poder ser empregados de forma tão rigorosa como indicadores de transformações políticas e sociais de profundidade histórica (...) (KOSELLECK, 2006, p.101).

¹⁴ Esse questionamento da noção de Terra imatura elaborada por Euclides da Cunha, foi feito por vários historiadores no âmbito da Associação Nacional de História – Núcleo Pará que no ano de 2002, produziu uma coletânea de artigos acadêmicos para divulgar diferentes pesquisas historiográficas procurando contestar essa ideia de uma Amazônia sem história ao mostrar que é possível construir uma investigação historiográfica que trazem outros olhares para temas clássicos e novos objetos de estudos principalmente a partir dos finais da década de 80 tendo como recorte a região amazônica. Assim organizaram a obra Terra matura: Historiografia & História Social da Amazônia. Cf. GUZMÁN. Décio. NETO, José Maia Bezerra (orgs.). **Terra Matura: Historiografia e História Social da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

¹⁵ BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

¹⁶ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

Considerando essa advertência, quando se emprega o conceito de Amazônia, deve-se, portanto, refletir sua historicidade, ou seja, perceber o conceito enquanto um construto histórico e político. Para esboçar minimamente premissas históricas desse conceito, este estudo baseou-se em estudos de Figueiredo (2017)¹⁷, Reis (2017), Barboza (2015)¹⁸ e Dantas (2011)¹⁹, os quais colaboraram para uma breve apresentação histórica do conceito regional de Amazônia. Partindo-se da reflexão desses estudiosos, vale relevar que quando se desnaturaliza o conceito de ‘região amazônica’, torna-se possível observar que o seu significado, tal como hoje entendido, soaria estranho em outras épocas.

Para Reis (2017), a ideia de Amazônia foi construída em uma perspectiva exógena, ou seja, a partir de concepções fora do território espacial físico, formando-se no contexto da conquista europeia a partir do século XVI: dos relatos dos primeiros viajantes cercados pelo imaginário europeu transferiam imagens paradisíacas, religiosas (mitológico-cristã) no processo de exploração da bacia amazônica.

Nos séculos seguintes, a partir das expedições científicas do século XVIII, se constrói outro imaginário baseado nas experiências científicas do contexto. Para Figueiredo (2017), esses discursos estavam circunscritos, principalmente ao aspecto natural, numa associação à floresta:

Desde o final do século XVIII, o que hoje conhecemos como a região amazônica da América do Sul passou principalmente a ser identificada a partir de vários conceitos relativos ao mundo natural: Floresta Amazônica, Selva Amazônica, Floresta Equatorial da Amazônia, Floresta Pluvial ou Hileia Amazônica. Foi precisamente o cientista prussiano Friedrich Alexander Von Humboldt (1769-1659) quem usaria o termo hileia (Hyleae) para denominar e centralizar essa região no planeta. A marca do território, porém, é muito mais antiga. (FIGUEIREDO, 2017, p. 01)

No século seguinte, percebe-se a construção do termo “País das Amazonas” uma noção inventada por Ignácio Accioli Cerqueira e Silva (1808-1865) para denominar áreas do antigo Estado do Grão-Pará e Maranhão. Assim,

¹⁷ FIGUEIREDO, Aldrin. (et. al.). **Amazônia e História Global**. *Revista Tempo*, Vol. 23, nº 03. Apresentação. Set/ Dez 2017.

¹⁸ BARBOZA, Edson Holanda Lima. **A Invenção da Amazônia: migrações, luta pela terra e conexões étnico-culturais, Ceará e Amazônia- 1870-1915**. Disponível em <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1178.pdf>. Acesso em 04 de julho de 2017.

¹⁹ DANTAS, Hélio da Costa. **Colonização e civilização na Amazônia: escrita da História e construção do Regional na obra de Arthur Reis (1931-1966)**. *Dissertação* (Mestrado em História). Manaus: UFAM, 2011.

aos poucos vai se construindo uma ideia menos naturalizada e voltada para os estudos históricos desse espaço, mas vale ressaltar como foi mencionado anteriormente o caráter histórico atrelado a ideia de espaço administrativo, uma concepção histórica da própria época ao pensar enquanto o estudo do passado para justificar a ação do Estado.

Outros intelectuais do império e no início da República foram alargando o conceito de Amazônia enquanto região das Amazonas para além do seu aspecto natural:

Essa noção faria percurso de mão dupla no campo científico oitocentista, entre a ilustração e o Romantismo, tanto que, em 1835, Friedrich Moritz Rugendas (1802-1858) utilizaria “região do Amazonas” para nomear a região Norte do Brasil, enquanto o barão Frederico José de Santa Anna Nery (1848-1901) retomaria a ideia de “País das Amazonas” em uma publicação em Paris, em 1885. Nery foi o ponto de partida de uma vasta intelectualidade “nativa” que utilizaria um conceito de Amazônia com forte acento histórico, geográfico e cultural, no qual se sobressairiam José Veríssimo, José Coelho da Gama Abreu, Ignacio Moura, Euclides da Cunha, Henrique Santa Rosa, Alfredo Ladislau e Eidorfe Moreira. (Idem, 2017, p. 01-02).

Essa concepção de Amazônia com maior amplitude construída ao longo do século XIX, para Barboza (2015) é fruto das lutas políticas que marcaram o Brasil na passagem do Império para a República. Ao analisar a migração cearense para as províncias do Amazonas e do Grão-Pará, o autor em seus estudos, tendo como referência a ideia defendida por Albuquerque Jr. (2011) demonstra que, assim como a seca inventou o nordeste, as disputadas sobre o monopólio da economia da borracha e o desenvolvimento da agricultura na região construíram uma ideia de região Amazônica no discurso político na passagem do século XIX para o XX.

Ao desconstruir a ideia de região Amazônica, o autor apresenta em seus estudos as tensões envolvendo múltiplos sujeitos históricos da época, procurando produzir uma narrativa questionadora dessa intelectualidade nativa que, na ânsia de construir uma ideia de Região enquanto uma particularidade do Nacional, escondeu tensões, projetos políticos diversos e ação de homens e mulheres naquele contexto de exploração da borracha. Essa pesquisa coaduna-se com a abordagem da História Regional pensando a região de forma crítica e no seu aspecto histórico.

Ainda, seguindo essa influência dos estudos de Albuquerque Jr. (2011), Dantas (2011) procura analisar a importância das obras do historiador amazonense

Arthur Reis nas primeiras décadas do século XX, como estudos específicos para a história da região Amazônica. O autor aponta vários estudos e pesquisas que procuraram evidenciar a repercussão dessas obras para consolidar uma tradição historiográfica, no sentido de definir elementos históricos de uma identidade regional amazônica.

São nesses meios intelectuais que vai se construindo uma historiografia visando integrar os estudos regionais históricos que justificassem a integração e diferenciação ao mesmo tempo. Uma história pátria, calcada sob a tutela do Estado e norteadora de políticas voltadas para o Ensino de História na educação elementar, enquanto formadora dos súditos no império, e dos cidadãos brasileiros na república.

Depois de analisar cinco coleções de Livros Didáticos de História para o Ensino Médio, aprovadas para a PNLD-2018, perceberam-se poucos temas ligados à região amazônica, e quando esses são abordados a ideia de região enquanto o espaço histórico é silenciado. Privilegiam-se os temas clássicos produzidos por essa tradição historiográfica regional que foi sendo pensada nessa passagem do final do século XIX e início do XX.

1.2- Narrativas amazônicas nos livros didáticos

A produção de livros didáticos envolve inúmeros agentes para além dos autores, inclusive essa questão já foi bastante discutida pela historiografia do Ensino de História²⁰. Nessa pesquisa, atentou-se diretamente para a estrutura da narrativa do material didático para identificar como a história regional e ou local é abordada no Ensino Médio, além de saber como ela se insere e às vezes concorre com outras narrativas no processo de formação da consciência histórica de jovens desse nível de Ensino, observando suas narrativas escritas e algumas entrevistas, dados esses que culminaram com a construção de um espaço digital para aprofundar pontos temáticos tocados superficialmente pelos livros didáticos

²⁰ A exemplo vale conferir: MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1997; BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 1993.

Nessa seção, veremos como a história da Amazônia é apresentada em cinco coleções indicadas no quadro a seguir:

Tabela 1: As coleções utilizadas na pesquisa.

Título – ano	Autor (a) (s):	Editadora – local – edição -	Abordagem - volume
História & Sociedade (2016)	Alfredo Boulos Júnior	FTD – São Paulo -2ª ed.	Integrada v. 1,2,3
Por dentro da História (2016)	Flávio de Campos (et. al.)	Escala Educacional – São Paulo – 4ª ed.	Integrada v. 1,2,3
Olhares da História – Brasil e mundo (2016)	Claúdio Vicentino (et. al.)	Scipione – São Paulo – 1ª ed.	Integrada v. 1, 2, 3.
Oficina de História (2016)	Flávio Campos (et. al.)	Leya – São Paulo- 2ª ed.	Integrada v. 1, 2, 3.
História em debate (2016)	Renato Mocellin (et. al.)	Editadora do Brasil – 4ª ed.	Temática v. 1, 2, 3.

Fonte: FREIRE, W. 2018.

Ao abordar o livro didático enquanto objeto de pesquisa, é válido dialogar com autores consagrados nessa abordagem, assim em perspectiva mais ampla o historiador francês Alain Choppin, em *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*²¹, procura pontuar as principais vertentes envolvidas em pesquisas historiográficas interessadas em livros didáticos enquanto fonte de pesquisa nas mais diferentes partes do mundo em momentos históricos distintos, porém, considera a amplitude da temática nas últimas décadas.

Assim afirma:

Se alguns países já possuíam uma tradição mais ou menos consolidada na área da pesquisa histórica anterior aos anos 1980 (os Estados Unidos, já há um século, a Alemanha e o Japão, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e, em menor escala, os países nórdicos, a Grã-Bretanha, a França e alguns países da Europa central), esse movimento atinge — por

²¹ CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** *Revista de Educação e Pesquisa*. Vol. 30, nº 3, São Paulo, set. /dez. 2004.

razões bastante diversas — um número cada vez maior de países: os países balcânicos (notadamente a Grécia e, mais recentemente, a Bulgária e a Romênia), a Itália, a Coreia e, sobretudo, as regiões de língua hispânica (particularmente a Argentina, o Chile, a Colômbia, a Espanha e o México) e de língua portuguesa (Portugal e, sobretudo, o Brasil)”. (CHOPPIN, 2004, p. 551-52).

O estudo mencionado acima, também pontua que as várias pesquisas sobre livros didáticos se desdobram em duas vertentes, a saber: “a primeira que utiliza apenas como um dos vários documentos sobre determinado tema ou conteúdos escolares; e a segunda, que diz respeito ao recurso enquanto objeto físico, sua produção, circulação e consumo” (CHOPPIN, 2004, p. 554). Segundo o pesquisador, essa divisão é apenas modelar, uma vez que as duas categorias podem se fazer presentes em uma análise acadêmica sobre livros didáticos. Assim, considera-se que a presente pesquisa se situa em um campo intermediário, pois, no primeiro caso, interessa observar quais temáticas as coleções referenciadas utilizam quando mencionam a região amazônica, já no segundo, interessa as formas de usos do recurso didático no contexto escolar, bem como as formas de escolha do objeto.

No Brasil, segundo o historiador Kazumi Munakata (2012)²², a partir dos anos 90 do século XX, surgiram estudos que ampliaram as pesquisas sobre o livro didático trazendo novas abordagens para a temática. O autor destaca o pioneirismo da tese de doutorado da historiadora Circe Bittencourt (1993)²³, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, como marco inaugural de uma vertente para além do denunciamento ideológico, ao propor uma investigação histórica associando a formação da disciplina história no contexto escolar e sua ligação com o livro didático. A pesquisadora aponta diferentes nuances ao longo do século XIX e na primeira década do século XX no processo de implantação das primeiras editoras, na formação da identidade nacional bem como na transformação do livro de objeto cultural à bem de consumo em larga escala e práticas de leitura no cotidiano escolar.

A historiadora também destaca a interferência do Estado, da Igreja e de outras instituições na conformação da cultura escolar no Brasil e sua influência na

²² MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas e pesquisa**. *Revista Brasileira de História e Educação*. Campinas-SP, v. 12, n.3, set/dez 2012. pp. 179-197.

²³ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 1993.

produção de materiais didáticos, especificamente o livro didático e o Ensino de História. Porém amplia sua análise ao perceber práticas e apropriações de sujeitos históricos como participantes ativos nessa perspectiva e não meros reprodutores das estruturas dominantes.

Dessa forma, Bittencourt (1993) principia uma nova abordagem sobre os livros didáticos na pesquisa histórica e outros estudos ampliam essas perspectivas, tais como a pesquisa de Munakata (1997)²⁴ que buscou compreender como se dava a produção de livros didáticos e paradidáticos no final dos anos 90 do século XX, como se observa nas considerações do historiador:

Em outras palavras, o livro não pode ser abordado na sua imediatez abstrata. Sob (e às vezes contra) uma ordenação institucional que o regula, pessoas de carne e osso conceberam-no, escreveram o seu texto, editaram-no, diagramaram-no, “fizeram arte” e imprimiram-no; algumas foram acusadas de “plágio”, elaboraram planos de venda, alimentaram expectativas, imaginaram que poderiam estar contribuindo para a educação no Brasil, sonharam com os bens que poderiam adquirir com o pagamento dos direitos autorais, uns examinaram obras dos “concorrentes” enquanto outros orgulharam-se de não ler livros didáticos embora os escrevessem, enfrentaram impasses na redação ou na edição, amarguraram o erro que saltou à vista logo que o livro chegou da gráfica. Outras adquiriram o produto assim confeccionado e, eventualmente, leram-no.” (MUNAKATA, 1997, p. 12).

A passagem acima evidencia justamente essa nova abordagem ao utilizar o livro didático como fonte de pesquisa, concebendo-o como produto de múltiplas intervenções e não apenas o seu conteúdo, mas os mecanismos envolvidos na sua produção e difusão.

De modo geral, vai se construindo possibilidades investigativas nesses e em estudos posteriores que situaram: o processo de produção e seus diferentes atores envolvidos, as clivagens entre as pretensões dos autores e os ditames do mercado editorial; o processo de difusão do mesmo no território nacional, a política de escolha dos livros didáticos até seus usos tanto por professores quanto alunos, esses últimos passaram a serem visualizados como sujeitos históricos ativos na dinamicidade da apropriação do material no espaço escolar e não mais apenas como meros receptáculos passivos como nas análises anteriores.

Essa vertente colaborou para se pensar no uso dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em um dado contexto social, na perspectiva dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola

²⁴MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1997.

Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio, no município de Nova Timboteua-PA. Além das entrevistas com parte desse corpo discente, observou-se as impressões deles durante uma oficina para a escolha da coleção a ser adotada na referida escola em anos seguintes, ou seja, basicamente ouvir os alunos para subsidiar o processo de escolha feita pelo professor-pesquisador, como a apresentada no início do capítulo.

Cabe destacar também, que para esse novo paradigma formado a partir de estudos de Bittencourt (1993) e Munakata (1997), foi fundamental o diálogo com as reflexões teóricas de historiadores vinculados a chamada Nova história cultural (vertente francesa) ou da História do livro e da leitura (vertente anglo-saxônica), que discutiram amplamente sobre o lugar social da leitura, do texto, da produção historiográfica bem como das apropriações a partir do universo simbólico cultural dos leitores e os usos do mesmo para dar sentido ao lugar social dos sujeitos históricos.

Essa tradição resguarda as suas devidas especificidades, assim como teve outras vinculações para além do campo historiográfico, tais como: a sociologia tributária dos estudos de Pierre Bourdieu (1989)²⁵ e das novas teorias do currículo escolar de matriz anglo-saxônica ao pensar a escola enquanto produtora de uma cultura própria com seus ritos, símbolos e práticas sociais. Uma noção que ganhou muita visibilidade nesse processo foi o de representação e imaginário (termos elaborados no campo da psicologia) que penetrou as ciências sociais principalmente a sociologia e a história; de certa forma influenciou e continua influenciando os estudos sobre livro didáticos nas últimas décadas.

Assim, das coleções analisadas: as quatro primeiras são coleções que seguem uma tendência denominada abordagem integrada²⁶, ou seja, suas narrativas estão apresentadas em ordem cronológica linear, com temáticas relativas aos processos históricos europeus, africanos e americanos demonstrados

²⁵ Para maiores detalhes ver: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989; Na apresentação dessa obra o prefácio indica a importância desse estudioso para as ciências sociais ao selecionar objetos de estudos como rituais, sistemas de ensino, sociedades tribais e outras) oferecendo outros olhares sobre tais temáticas, bem como utilizando de noções operatórias particulares para análise social e históricas dos fenômenos mencionados.

²⁶ Para essa classificação entre abordagem integrada e temática que marcam a produção de livros didáticos nos últimos tempos ver: MIRANDA, Sônia Regina & DE LUCA, Tânia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História. Vol. 24, nº 48. São Paulo, 2004. p. 139.

por vezes simultaneamente, com uma predominância dos primeiros. Já a última coleção é a única de todas as aprovadas, pelo PNLD-2018, a apresentar uma abordagem da qual se denomina de temática, onde os conteúdos são organizados por temas sendo abordada em diferentes temporalidades, em cada uma das temáticas apresentadas.

A seleção dessas coleções para a presente análise, entre as treze aprovadas pelos avaliadores do PNLD-2018, se deu pelos seguintes critérios: a primeira coleção fora escolhida por ser a adotada pela escola no processo anterior no ano de 2015, as outras quatro, juntamente com a primeira, fora selecionada previamente como parte da análise feita pelos alunos durante uma oficina pedagógica que explicitaremos seus procedimentos e resultados posteriormente. Vale ressaltar, que algumas coleções acabaram não chegando à escola participante da pesquisa, isso pode indicar dificuldades de certas editoras e facilidade de outras demonstrando desigualdade entre elas no processo de circulação do livro didático.

Outrossim, observa-se a seguir os elementos constitutivos dessa narrativa didático-escolar, para perceber de que modo pode interferir no processo de ensino-aprendizagem da história na formação final de jovens da educação básica. Essa preocupação com a narrativa vem tomando conta da operação historiográfica nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 70 provocada pela chamada virada linguística, produzindo tensões na produção do conhecimento histórico²⁷.

Faz-se importante salientar essa questão, pois, se está utilizando uma forma narrativa específica, uma literatura didática sujeita a inúmeras interferências para além dos autores anunciados e que se aporta em outras fontes de informações para sustentar suas ideias, numa espécie de convergência de vozes no afã de apresentar conteúdos, atividades e outras práticas que podem ou não

²⁷ Entre essas tensões vale mencionar a preocupação dos historiadores atuais sobre a escrituração do passado, antes essa questão não ocupava grandes reflexões no campo historiográfico. Com o chamado retorno da narrativa o debate ganhou urgência principalmente quando não historiadores passaram a fazer parte dessas reflexões geralmente do campo filosófico ou literário. Para o historiador José Malerba, o historiador atual não deve esquivar-se dessa questão, pois, precisa dialogar com outros para enriquecer sua produção até para combater certos posicionamentos que diminuam o fazer historiográfico: "(...) E nós temos que estar atentos a esse debate porque aqueles filósofos e teóricos pensam e consideram (valorizam) as coisas que nós historiadores fazemos – as narrações que nós escrevemos sobre o passado – como uma atividade séria e importante, portanto, digna de alentar um debate filosófico e teórico. Apesar das diferenças e mesmo oposições que existem, filósofos e teóricos igualmente consideram a história uma modalidade legítima de conhecimento." (MALERBA, 2016; p. 25-26).

interferir no cotidiano escolar e nas experiências diversas que culminam na formação de consciência histórica ou representações históricas.

Nesse sentido, focaliza-se nesse primeiro momento os elementos estruturais dos textos didáticos, principalmente o enredo dessas narrativas. Ao tomar de empréstimo um conceito muito ligado ao campo literário, não se quer dizer que o texto didático que utiliza o conhecimento histórico tem a mesma natureza do produto ficcional, cada qual tem suas particularidades, mas ao atuarem no domínio discursivo da enunciação é preciso notar os recursos linguísticos. Nesse aspecto, tomou-se de empréstimo a noção de enredo de Cláudio Pereira Elmir (2016). Para o historiador:

Nesse caso, tanto o enunciado do saber das artes quanto do saber das ciências imprime-se na superfície do texto segundo regras as quais são estabelecidas pelo repertório de recursos de linguagem de que o autor dispõe, que repercutem quer as suas intenções, quer o gênero textual ao qual elas se submetem. Ou seja, o processo de enunciar uma história cumpre uma trajetória marcada de maneira complexa e interdependente entre pelo menos três elementos: aquilo que se quer contar (**conteúdo/matéria**), a maneira como se consuma esse contar (**forma**) e o suporte textual que realiza esse projeto (**o gênero que o expressa**) (grifo meu). O enredo situa-se precisamente no interstício desses três fatores, fornecendo uma personalidade própria, em cada texto, a esta tríade: matéria/ maneira/ suporte. (ELMIR, 2016, p.195).

O autor mencionado anteriormente salienta que não se deve reduzir essa operação historiográfica aos aspectos formais do texto, como se ele respondesse sozinho todas as inquietações do historiador, ou seja, diminuir a complexidade do fenômeno ao fetiche do texto em si, um gênero multimodal²⁸. Por isso, serão apresentadas posteriormente as razões históricas da construção dessa narrativa, observando elementos extratextuais circunscritos ao universo social e político dessa indústria cultural. Assim, não se pode perder de vista os interesses envolvidos nessa questão, tais como: as políticas normativas, uma vez que os editores precisam atender certas regras impostas por editais públicos, proposta

²⁸ Entende-se por gênero multimodal, textos que agregam outros gêneros de natureza diferentes como é o texto didático com finalidades pedagógicas, de caráter informativo. Aportando-se em reflexões relativas à análise do discurso proposto pelo teórico Mikail Bakhtin, Ana Gabriela de Sousa SEAL, analisa diferentes gêneros textuais em duas coleções didáticas adotadas aprovadas pelo PNLD voltado para o Ensino Fundamental I, para a disciplina história. No Estudo, observar os elementos textuais que interferem no processo de aprendizagem de crianças, tais como mapas, imagens, tabelas e outros que buscam desenvolver competências relacionadas ao narrar, argumentar, relatar, descrever e outros. Para maiores detalhes ver: SEAL, Ana Gabriela de Sousa. Gêneros textuais em livros didáticos de História: enfoque na diversidade de textos verbais. In.: *Entre palavras – Revista de linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC*. V. 7. Nº 2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.490-516>. Acesso em julho de 2018.

curricular construída sobre variadas tensões, sem contar que o livro didático é uma mercadoria que movimenta um promissor setor empresarial, um dos maiores do país²⁹, sendo o Estado brasileiro um dos seus principais consumidores³⁰.

Outra noção importante para essa análise chama-se código disciplinar, como define o pesquisador espanhol Raimundo Cuesta Fernández em *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. O autor ao demonstrar o processo histórico de constituição da disciplina história na Espanha no contexto da emergência do Estado liberal-burguês do século XIX, amplia as possibilidades de investigação em um campo que vem crescendo nas últimas décadas que visa investigar a história das disciplinas escolares, dessa forma aponta para o termo código disciplinar definindo-o:

De esta forma utilizamos como categoría central de análisis el concepto de código disciplinar. Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. (FERNANDEZ, 1997, p. 8).

Utilizando a definição acima, percebe-se que os livros didáticos com suas narrativas didático-escolares estão inseridos nesse código disciplinar que se desdobra em caminho dual de análise que, para o historiador espanhol, se traduz metodologicamente em: captar os “textos visíveis” através dos mecanismos jurídico-administrativos que envolvem a normatização do saber histórico escolar

²⁹ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012)**. *Revista Territórios & Fronteiras*. V. 6. N 03. Dezembro de 2013. P-p 01-19. Neste artigo, que analisa o papel normativo do Estado na produção de livros didáticos nos últimos setenta anos até a sua transformação em política de Estado, demonstram como publicações didáticas na historiografia tem um peso maior em termos econômicos no Brasil. Para exemplificar essa questão, os autores utilizam dados do mercado editorial demonstrando que: “enquanto a coletânea ‘Domínios da história’, coordenada por Ronaldo Vainfas e Ciro Cardoso, vai às ruas, em primeira edição, com tiragem que talvez não ultrapasse os 3.000 exemplares, a coleção ‘História’, de Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos e Ronaldo Vainfas, vende cerca de 250.000 exemplares somente para o 3º ano do ensino médio, em 2012. (p. 8-9).”

³⁰ Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, somente no ano de 2017, os valores negociados para aquisição de livros impressos e MecDaisy entre as editoras foram exatamente 1.235.247.220,07 de reais para educação básica. Desse montante as compras efetuadas pelo Estado do Pará para toda a educação básica incluindo o PNLD Campo o valor foi de 69.432.388,16, uns dos maiores da federação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> .

(através de documentos oficiais, prescrições curriculares com suas diretrizes, matrizes, editais, plano de curso, programas de ensino), bem como os “textos invisíveis”, os quais permitem compreender as dimensões práticas do Ensino, suas rotinas, que por vezes se aproxima ou distancia, nega ou ratifica e até mesmo recria a visibilidade normativa, ou seja, as experiências construídas cotidianamente por professores e alunos no ambiente escolar.

Essa observação é pertinente para essa pesquisa, uma vez que se analisa tanto o livro didático e as prescrições normativas envolvidas na conformação da legitimidade da disciplina história, como se evidencia as práticas relacionadas ao processo de escolha da coleção. Ainda, observa os usos feitos pelos alunos e as formas como esses fundamentam suas narrativas sobre como entendem a história da região onde vivem. Desse modo, a partir desses resultados, foi possível chegar ao construto final, um site com materiais didáticos, explorando temáticas abordadas superficialmente pela narrativa didático-escolar, ou simplesmente silenciadas, mas que interessam aos estudantes da Escola Augusto Olímpio.

Nesse momento, se apresenta a visibilidade narrativa dos livros didáticos aprovados pelo PNLD-2018, focalizando a maneira como a história da Amazônia e ou região norte é abordada nos conteúdos substantivos, geralmente como foi demonstrado anteriormente como um apêndice de uma grande narrativa nacional, ou seja, um desdobramento de uma história do Brasil. Por outro lado, verifica-se como essas narrativas são abordadas em cada obra específica e observados os caminhos que levam a essas seleções no contexto dessas tradições da disciplina história no currículo da educação básica, do seu código disciplinar.

1.2.1- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania, 1º, 2º, 3º anos – 2ª ed. – São Paulo: FTD, 2016. – (Coleção história sociedade & cidadania)



Figura 1- fotografia das capas da coleção analisada, representando manifestações culturais de diversas partes do Brasil. Na primeira temos uma quadrilha apresentando-se no município de Campina Grande-PB, na segunda dança de jongo no interior de São Paulo, e na última apresentação de Ronda Charrua no RS.

Existe um ditado popular que afirma não poder julgar um livro pela sua capa. Ao fazer referência a essa expressão do senso comum, não se quer transformar essa análise num tribunal pronto para condenar ou absolver a literatura didática, relegando a uma posição inferior como fizeram os primeiros estudos³¹ dessa fonte. Aqui, se busca apenas apontar elementos que interferem na apropriação do livro didático pelo aluno.

Durante a oficina que explicitaremos posteriormente, muitos estudantes escolheram algumas coleções para efetuar sua análise em grupo a partir do projeto gráfico-editorial que se evidencia a partir da capa. Nesse sentido, se percebe um grande esforço das editoras em utilizar recursos gráficos que chamam a atenção do leitor, principalmente de jovens como o uso de cores e representações variadas, na tentativa de se aproximar do universo juvenil. Nesse, ressalta-se fotografias que

³¹ Até os anos 80 do século XX eram poucos pesquisadores que se interessavam pelo estudo desse material didático: quando era apresentado ressaltava-se o motivo de sua exclusão epistemológica - um mecanismo de transmissão de valores e ideologias das classes dominantes sobre os dominados. Nessa concepção, o livro didático representava mais um dos produtos culturais da classe burguesa para controlar as massas através do ensino. No Brasil estudos como de Maria Lourdes Chagas Deiró, *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* é um exemplo dessa perspectiva de análise que formou uma tradição chamada denunciamento ideológico. Além da questão ideológica, outro fenômeno que provocava o afastamento da historiografia dos estudos sobre o livro didático, seria o seu distanciamento da tradição historiográfica, para muitos pesquisadores o caráter vulgarizador do conhecimento histórico contido em suas narrativas levava-os a desconsiderar o potencial do recurso didático enquanto objeto de estudo (CAIMI, 2017, p. 33).

apresentam manifestações culturais pertinentes a lugares diferentes no território brasileiro.

Nessa coleção dividida em três volumes, cada um se organiza em quatro unidades temáticas nas quais os conteúdos estão apresentados em ordem cronológica e seguem abordagem político-econômica. Tem como proposta teórico-metodológica a chamada história-problema vinculada à nova história ou história social de matriz inglesa discutido no manual do professor na seção materiais de apoio para formação docente.

Percebe-se a referência a região amazônica já no capítulo 02 do primeiro volume intitulado: a aventura humana: primeiros tempos, especificamente na seção “O que se sabe sobre os paleoíndios?”, evidenciando os estudos desenvolvidos sobre a arqueologia na região amazônica especificamente sobre a domesticação de plantas e o desenvolvimento da agricultura, possuindo no canto inferior texto uma fotografia de urna antropomorfa da cultura marajoara encontrada no rio Amazonas, apenas ilustrando o texto principal. Durante todo o primeiro volume, ao longo dos capítulos praticamente não se encontram outras referências diretas a região Amazônica.

Somente no segundo volume se percebe tal referência quando trata do processo de colonização portuguesa, ao discutir a diversificação produtiva no Brasil colonial, se referindo como exemplo a produção do algodão voltado para a exportação em parte dos territórios onde hoje fazem partes de estados como Maranhão, Ceará, Pernambuco e Pará (BOULOS, 2016, p. 62). Novamente na seção intitulada “Você cidadão”, onde apresenta um fragmento textual de Berta Ribeiro (1998) sobre a contribuição indígena à cultura brasileira, no qual se evidencia a utilização da borracha pelos indígenas na região amazônica antes do século XIX.

Já no capítulo 05 intitulado: Expansão e ouro na América Portuguesa, observa-se uma maior inferência; no texto principal a colonização em partes do território onde hoje está localizada a região amazônica, como decorrentes da tentativa de uma maior presença lusitana na área dada as tentativas de ocupação por outros países, nesse sentido evidencia a construção de fortalezas dentre estas: o forte do presépio de Santa Maria de Belém (1616) e o Forte de São José do Rio Negro em 1669, dando origem a cidade de Manaus, nomenclatura referente aos indígenas Manaó, habitantes do local.

A narrativa também focaliza a ação dos jesuítas no estabelecimento de missões ao longo do rio Amazonas. Para demonstrar esse fenômeno, recorre-se a uma representação cartográfica, por meio de um mapa do Brasil, localizando os principais pontos na Amazônia de fundações de aldeamentos missionários. Dando continuidade, ressalta conflitos entre os inacianos e colonos na disputa pela mão de obra indígena, tendo como centro de análise a Revolta de Beckman, ocorrido no Maranhão. Ao mencionar esses conflitos conceitua o Estado do Grão-Pará e Maranhão fundado em 1621: “(...) compreendia na época, todas as terras situadas entre o Rio Grande do Norte e o Pará. No Estado do Grão-Pará, o indígena era a principal força de trabalho (...)” (BOULOS, 2016, p.97).

Outras temáticas evidenciadas estão relacionadas na passagem do Brasil colônia, para a ordem imperial no contexto da formação do Estado-nacional brasileiro, tais como a repercussão da Revolução do Porto (1820) ocorrida em Portugal, a qual provocou agitações populares em várias províncias do Reino Unido do Brasil. Posteriormente, verificou-se os conflitos provocados pela consolidação do movimento de independência, ressaltando sem mencionar as razões de movimentos populares no Pará que eram contrários ao processo de incorporação da província ao império do Brasil, onde segundo o autor autoridades nomeadas por D. Pedro I, teriam reprimidos violentamente tais atos (BOULOS, 2016, p. 214).

No capítulo 12 nomeado de “*Regências: a unidade ameaçada*”, ressalta-se as rebeliões do período regencial. Nesse aspecto ressalta-se dentre essas a Cabanagem em uma seção específica. Nessa, o autor especifica a localização do movimento circunscrito na antiga província do Grão-Pará, procurando evidenciar os limites territoriais que não corresponde aos atuais limites do Estado do Pará.

Ressalta-se uma narrativa do movimento envolvendo múltiplos sujeitos desde pobres de origens diversas até fazendeiros ricos insatisfeitos com a política imperial, bem como o antilusitanismo ao se referir ao ódio sobre portugueses que dominavam o comércio local mesmo após a “separação” do jugo português. Para relacionar a noção de espaço físico do movimento com os dias atuais, o autor recorre ao uso de duas fotografias atuais da cidade de Manaus, uma captando a visão noturna de um bairro nobre da capital do Amazonas, chamando a atenção para as transformações ocorridas no espaço e as permanências, na segunda, ao notar a presença de palafitas ao longo do Rio Negro semelhantes às antigas

cabanas construídas nas margens dos rios no tempo da cabanagem (BOULOS, 2016, p.234). (Ver figura abaixo).



Figura 2: SAMPAIO, Lula. Opção Brasil imagens. In: Boulos, Alfredo. História & Sociedade. 2º ano – 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016, p.234

Diferentemente de outras coleções, a produção da borracha já é evidenciada no período imperial associada ao desenvolvimento da indústria pneumática, vinculada as atividades econômicas desenvolvidas durante o Segundo Reinado. No terceiro volume voltado para a terceira série do ensino médio, a temática é retomada associada ao conteúdo relativo à primeira república, apresentando o desenvolvimento da economia da borracha para ressaltar o caráter agroexportador do Brasil na passagem do século XIX para o XX. A narrativa produzida sobre esse contexto da história da região focaliza dois polos opostos: o fausto através da riqueza gerada por essa exploração apropriada pelos seringalistas descritos, como homens muito ricos e no espaço urbano através da construção do teatro da paz em Belém e o teatro Amazonas em Manaus - do outro lado os explorados, os trabalhadores da extração do látex. Veja-se:

O trabalho da extração e comercialização da borracha motivou a migração para a Amazônia de grande número de nordestinos que iam trabalhar nos seringais localizados no meio da selva. Muitos deles eram cearenses e fugiam da seca que castigava o estado periodicamente (...). Esses trabalhadores – os seringueiros – moravam em cabanas rústicas na beira dos rios e andavam muitos quilômetros todos os dias para extrair o látex

com o qual faziam as bolas de borracha que eram embarcadas para uso industrial. Eles recebiam muito pouco pelo seu trabalho, enquanto os seringueiros enriqueciam a olhos vistos (...) (BOULOS JR. 2016, p. 55-56).

Essa análise é ilustrada com recursos imagéticos. No canto superior se tem uma fotografia datada entre 1906-1907, de uma coleção particular onde se identifica trabalhadores em um barracão e logo na frente bolas de borracha esperando para serem transportadas. Na parte inferior, se tem uma fotografia mais atual do interior do teatro da paz (2008) e da fachada do teatro Amazonas em Manaus (2014) apenas ilustrando o que fora descrito no texto principal. (Ver imagens abaixo):



Figura 3: JR BOULOS. Idem e ibidem.



Figura 4: JR BOULOS. Idem e ibidem.

Outro recurso também utilizado é a referência a vídeos³² sobre a temática que apenas reforçam a ideia defendida no texto principal, ressaltando esse binômio: exploradores e explorados, riqueza e pobreza, enfim, não restando outras possibilidades para se pensar esse processo histórico que considerem os sujeitos históricos enquanto agentes sociais, principalmente os seringueiros, tais como as estratégias de resistência, as rebeliões ou outras realidades como o lazer, as práticas culturais e a cidade como um espaço não somente das riquezas, mas igualmente de contradições e conflitos tão abordados pela historiografia regional mais recente³³.

Ao longo dos capítulos do terceiro volume não se percebe nenhuma referência direta a região amazônica no período contemporâneo, reaparecendo diretamente no capítulo referente à Ditadura militar quando menciona a guerrilha do

³² Um dos vídeos indicados ao lado do texto principal é uma produção do Estado de Pernambuco que conta a história do Brasil durante as comemorações dos 500 anos, no ano 2000 através de fantoches do grupo de teatro mãos molengas. Para maiores detalhes ver: <https://www.youtube.com/watch?v=1IPGKD3r9DY>

³³ Para maiores detalhes ver: LACERDA, Franciane Gama. Migrantes cearenses no Pará: as faces da sobrevivência (1889-1916). Tese. Universidade de São Paulo – USP: faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, departamento de história. São Paulo: 2006.

Araguaia e a construção da Usina de Tucuruí no Pará durante os últimos governos militares.

1.2.2. - CAMPOS, FLAVIO. CLARO, Regina. PINTO, Júlio Pimentel. Oficina de História. Oficina de História. V. 1, 2, 3. 2ª ed. São Paulo: Leya, 2016.

Da mesma forma que a coleção anterior, essa segue uma apresentação de seus conteúdos em eixos temáticos dispostos em ordem cronológica e abordagem integrada, contudo, de modo diferente selecionando um eixo temático para cada série do Ensino Médio: no primeiro ano focaliza as relações entre política e as práticas religiosas, no segundo ano as revoluções, e no terceiro ano ideologia e o papel dos movimentos sociais.

Segundo o Guia Nacional do Livro Didático, essa coleção apresenta fontes diversificadas, referências aos múltiplos sujeitos históricos, textos complementares no manual do professor que sugere uma ideia de formação continuada: “(...) Há imagens de crianças, jovens e adultos, mulheres e homens de várias idades, regiões e condição social” (BRASIL, 2016, p.79) “. Apesar de inúmeros textos e debates historiográficos, o diálogo com a cultura juvenil e seus avaliadores consideram necessário uma maior atenção dos professores para pensar questões relacionadas a história local, ou seja, a partir de nossas observações constatamos que existe pouco diálogo nesse sentido, como em outras coleções que relacione os conteúdos com os saberes envolvidos no ambiente escolar e dos estudantes.

No volume 01, novamente a história da Amazônia, especificamente dos territórios ligados ao atual Estado do Pará, aparecem relacionadas a chamada pré-história do Brasil, considerando os sítios arqueológicos localizados no município de Monte Alegre – PA. No segundo volume, percebe-se outra temática associada ao período colonial, associado a colonização portuguesa na região associado as drogas do sertão e a ocupação religiosa por meio dos aldeamentos jesuítas. O texto básico possui uma narrativa tradicional, contudo, a apresentação de mapas variados e sugestões de leitura para conduzir procedimentos metodológicos na sala de aula no manual do professor permitem representar outros espaços nesse contexto colonial tais como: as revoltas indígenas, a formação de quilombos e

atividade pecuária nas regiões do Marajó, bem como as diferentes formas de apropriação política por parte dos agentes da Coroa Portuguesa.

No capítulo 05: Nações, Nacionalismo e internacionalismo, procura-se contextualizar a construção dos Estados-Nacionais no século XIX, e insere a formação do Brasil dentro desse contexto a partir da construção do império brasileiro. Na seção intitulada: a forja da identidade: quem é brasileiro? Pauta uma discussão sobre as dificuldades de se definir brasileiro nas primeiras décadas desse século, ressaltando a importância das identidades regionais nesse contexto.

É no bojo desse processo que o texto básico evidencia os conflitos que marcaram o estabelecimento da Independência do Brasil, daí cita a província do Grão-Pará como dividida politicamente entre os partidários da Coroa portuguesa e do Nascente império do Brasil: “A região amazônica permaneceu ligada a Portugal até agosto de 1823 e presenciou uma série de conflitos armados entre partidários das duas Coroas até o final de 1824”. (BRASIL, 2016, p.178). Outro conflito social nessa área do império reaparece quando trata das revoltas restauradoras e revoltas populares durante o período regencial. Ainda no mesmo capítulo, ressaltase a cabanagem em dois parágrafos denominando como a mais bem sucedida revolta popular que aliançou grupos dominantes da região com pobres moradores, os quais viviam em cabanas nas margens dos rios que foram vencidos pelas tropas leais ao governo central do Rio de Janeiro.

A referência direta à Amazônia reaparece no capítulo 07: *A costura da ordem republicana no Brasil*, especificamente na seção 03: A institucionalização do regime – a questão da Amazônia, retoma-se o processo de formação do território ressaltando o período colonial e a ação apenas dos agentes da Coroa Portuguesa e dos indígenas, sem nenhuma referência aos inúmeros africanos desembarcados em solo amazônico. A partir de 1840, situa o início da exploração da borracha em larga escala associado à demanda provocada pelo mercado externo decorrentes das transformações provocadas pela Segunda Revolução Industrial, situando as transformações na região a partir de forças externas:

Em 1853, iniciou-se a navegação a vapor pelo rio Amazonas, imprimindo maior velocidade no transporte da borracha. Em 1908, foi inaugurado a primeira estrada de ferro da região, ligando Belém a Bragança, no estado do Pará. Um número imenso de migrantes dirigiu-se para a região, oriundos principalmente do Nordeste. A população do Amazonas passou de 320 mil habitantes em 1870 para 1,2 milhão em 1910 (BRASIL, 2016, p.243).

Ao lado do texto base, há um boxer destacado em um quadro verde intitulado “Opulência e Miséria na Amazônia”. Nesse, encontra-se um fragmento textual do escritor amazonense Milton Hatoum³⁴, onde se analisa os impactos no espaço urbano da capital do Amazonas criticando o projeto de modernização imposto pelas classes dominantes com seu viés excludente na primeira década do século XX.

Ao utilizar a expressão de Euclides da Cunha “Meca tumultuária de seringueiros”, para caracterizar a sociedade manauara, identifica também outros sujeitos como parte dessa urbe movimentada pelos impactos da economia da goma elástica, chamando de “Meca de muitos imigrantes estrangeiros e brasileiros” além das populações tradicionais envolvidas de um lado pelo enriquecimento de alguns setores e pelo abandono das camadas populares alijadas das políticas de modernização e embelezamento dos centros urbanos durante a chamada *belle époque*. O terceiro volume não faz uma referência direta a região, exceto quando retrata os grandes projetos e a guerrilha do Araguaia referente respectivamente ao período militar.

³⁴ HATOUM, Milton. “Amazonas, capital Manaus”. In: Nunes, B.; HATOUM, M. **Crônica de duas cidades: Belém e Manaus**. Belém: SECULT, 2006. P.56-62.

1.2.3 - MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. História em debate. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. (Coleções história em debate; v. 1, 2, 3).

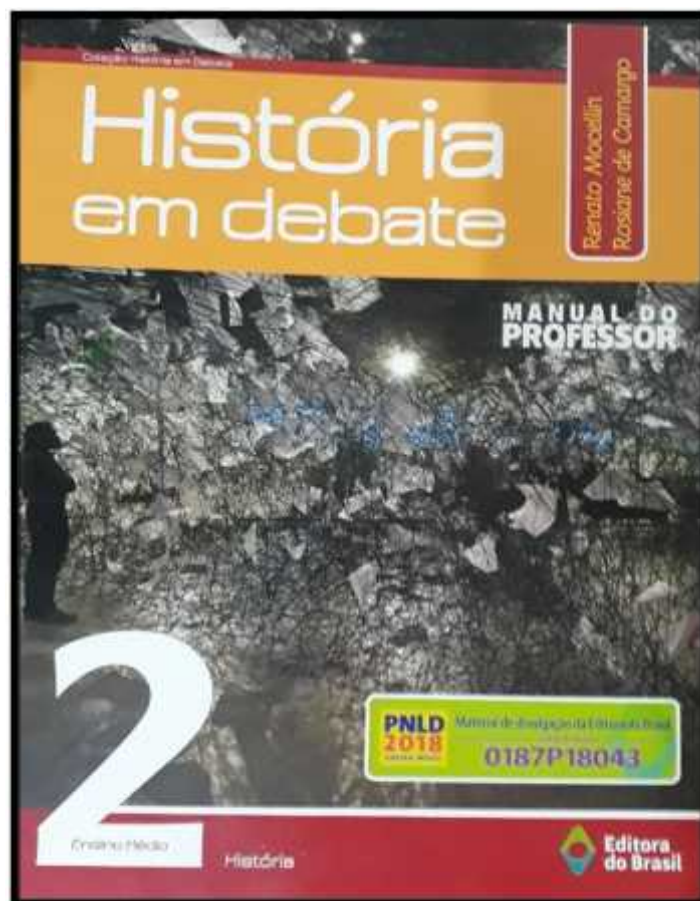


Figura 5: FREIRE, W. Acervo particular. Setembro de 2018. A capa do livro do segundo volume correspondente a segunda série do Ensino Médio representa uma exposição artística em São Paulo.

A coleção, que tem como capa imagens de exposições artísticas contemporâneas evidenciando expectadores apreciando produções em museus de Londres, Veneza e São Paulo da artista plástica Chiharu Shiota³⁵, é organizada em três volumes e tem como abordagem a chamada história temática. Partindo de problemas contemporâneos, busca referencial metodológico na história social, suas atividades, fontes e imagens articulam-se com essa proposta. Observa-se:

³⁵ Artista plástica japonesa nascida em 1972, em Osaka. Atualmente, mora e trabalha em Berlim, suas obras dialogam com as noções de identidade, memória e tendo como marca fios conectados e ou quebrados simbolizando as relações humanas como uma grande conexão.



Figura 6: FREIRE, William. Acervo particular. Setembro de 2018. Atividade referente ao tem “A questão Agrária no Brasil”, p. 119.

Como se observa, a atividade conduz o aluno à pesquisa de conflitos de terra na Amazônia, buscando, com isso, um maior detalhamento dos fatos. Porém, no que se refere a história local e ou regional, ela não é muito problematizada e não se apresenta debates teóricos mais aprofundados no manual do professor, o que pode incorrer em certo voluntarismo tão criticado nos documentos orientadores. Essa carência fica implícita nas considerações do Guia Nacional do livro didático: As possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da

memória e das experiências do espaço local, são mais restritas e realizam-se mais em atividades ou seções complementares (BRASIL, 2018, p.85).

Sobre os temas da história da região amazônica, percebe-se uma predominância de referências ao período mais recente principalmente quando se refere aos conflitos agrários e a guerrilha do Araguaia, ao longo do texto básico ou conteúdos substantivos não se permitem uma articulação com atividades complementares onde é possível observar atividades que podem levar o aluno a refletir sobre o lugar onde vivem, buscando informações em outros meios que não o livro.

1.2.4 -SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. Por dentro da história. 4ª ed.– SP: Escala Educacional, 2016. (Coleção Por dentro da História, v. 1, 2, 3).

A coleção tem apresentação cronológica dos conteúdos substantivos distribuídos em três volumes correspondentes às três séries do Ensino Médio. Essa opção já é evidenciada na própria capa do livro, onde a equipe responsável pelo projeto gráfico - editorial selecionou iconografias que retratam os principais períodos históricos abordados em cada volume: o primeiro, retratando a história das primeiras sociedades humanas até os períodos iniciais da colonização portuguesa no Brasil. O segundo volume inicia-se no século XVIII até as primeiras décadas do século XX no Brasil durante a Primeira República. Por sua vez, o terceiro, dando continuidade do anterior, focaliza as guerras mundiais, a guerra fria e encerra com a hegemonia capitalista, ou seja, o fio condutor dessa história linear parece conduzir para a justificação da dominação europeia e a suposta inevitabilidade do sistema capitalista no mundo contemporâneo. É inserido nesse processo que se apresenta a história do Brasil e de suas diferentes regiões.

Desse modo, podemos visualizar esse aspecto nas figuras a seguir que retratam a estética das imagens focando na proposta da coleção

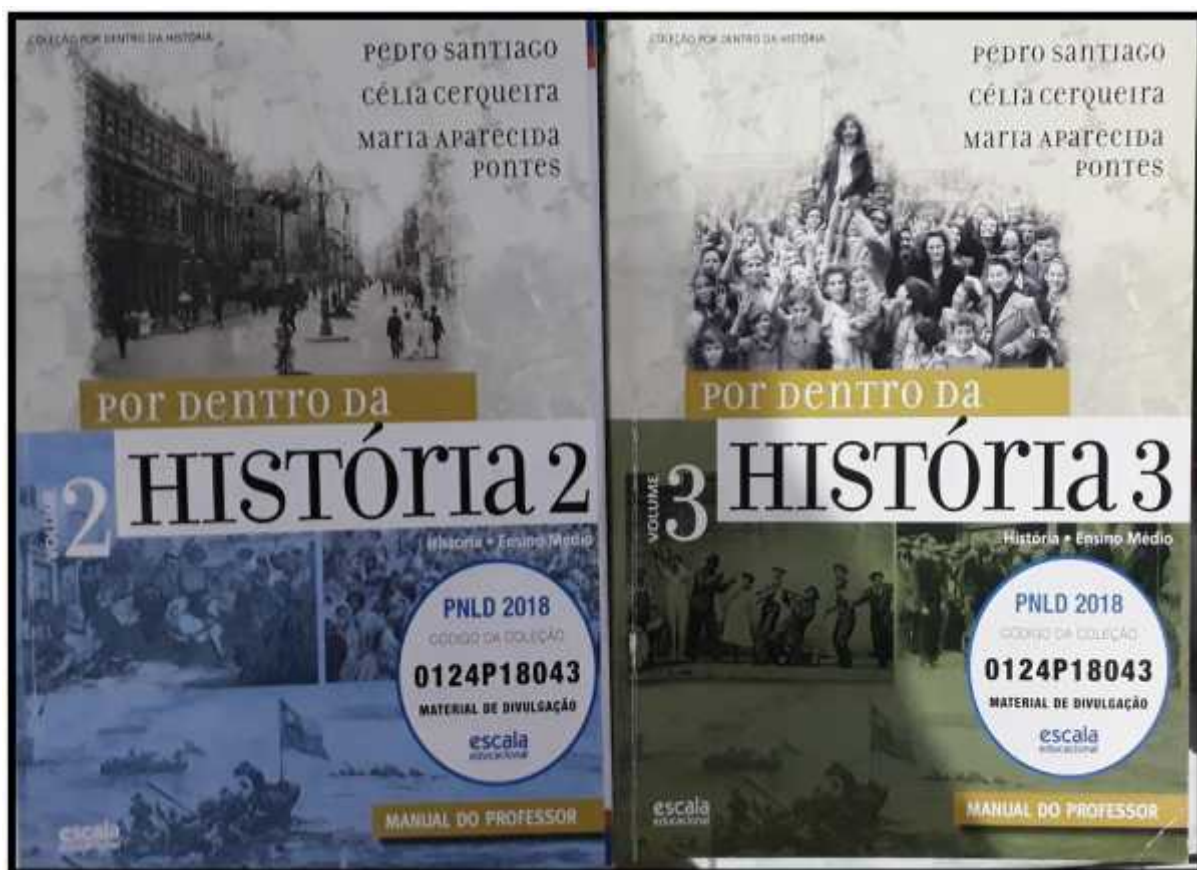


Figura 7: FREIRE, W. Acervo particular. Dezembro de 2018. Capa de dois volumes da coleção.

A referência direta a Amazônia inicia no primeiro volume, ao retratar o processo de ocupação do continente americano pelas primeiras sociedades provenientes da Ásia e África e apresenta em um boxer cujo título é “Amazônia: o berço de povos ancestrais”. Nessa seção chamada de conexão presente, procura-se estabelecer paralelos entre o passado e o presente, incentivando o leitor a pensar historicamente. Contudo, o conceito de região não é historicizado, apresenta-o como algo apenas natural associado à floresta amazônica e dessa forma contribui para a visão de uma região construída apenas do ponto de vista natural, como se fosse um construto homogêneo:

É provável que muitos dos ancestrais que habitam o Brasil na atualidade tenham vivido na região amazônica, em uma época em que a floresta ainda sequer tinha se formado. (...). Hoje, a floresta Amazônica abriga grande parte dos povos indígenas do Brasil, além de reunir uma das maiores biodiversidades do mundo (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2016; p. 35).

Outra temática relacionada à Amazônia fica evidente no volume 2, especificamente no capítulo 07: “América Portuguesa terra em disputa”. Na seção

vamos lá, mostra-se como um espaço introdutório da temática geralmente trazendo reflexões sobre a atualidade convidando o aluno a elaborar hipóteses que serão verificadas no final do capítulo. Desse modo, percebe-se um mapa com título: “fluxo migratório no Brasil no século XX”. A partir da legenda, se consegue perceber a dinâmica populacional no período contemporâneo, porém, ao lado, se tem o texto principal que ressalta a ideia de região como vazio demográfico, reforçando estereótipos bastante utilizados para caracterizar o território amazônico: “Ao se iniciar o século XX, grande parte do atual território brasileiro ainda estava desocupada, sobretudo as regiões Norte e Centro-Oeste. (...). (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2016. p.86).

O capítulo retrata o processo de interiorização da colonização portuguesa entre os séculos XVII e XVIII. É nesse contexto que a Amazônia é apresentada como um espaço ocupado pelos portugueses e seus agentes coloniais, tendo como principal motivação a coleta das drogas do sertão. O texto principal esclarece que parte desses produtos são originários da fauna amazônica e outros foram aclimatados e resultado da interação com as sociedades indígenas, principalmente com o estabelecimento de missões religiosas jesuíticas. Na porção inferior, nota-se a presença de um mapa intitulado: “Mapa da Amazônia de Jadocus Hondius”, de 1598. A finalidade do documento é apenas ilustrativa. Sem legenda, não apresenta possibilidades de leitura cartográfica que poderia contextualizar ou apresentar outros elementos evidenciados no texto principal, para uma maior interpretação dos dados apresentados.

Ainda nesse volume, outra temática é a não aceitação do Grão-Pará ao processo de independência do Brasil, ressaltando as tensões envolvidas nas províncias que duraram mesmo após o estabelecimento da ordem imperial. Já no capítulo 13, denominado: “Tempo da Regência”, usando a seção “vamos lá”, faz-se uma breve apresentação do contexto histórico, ressaltando seus aspectos políticos, a cabanagem enquanto revolta popular e as alianças das elites agrárias para retomar as rédeas do poder durante o segundo reinado. Como ilustração, apresenta-se uma iconografia representando a cidade de Belém, gravura de Jean Ferdinand Denis, de 1838. A imagem é meramente ilustrativa, sem maiores possibilidades de cognição histórica.

Já o texto-base, ao representar a cabanagem, limita-se a poucas informações retratando a dicotomia: Dominados vers. Dominantes e a derrota dos

primeiros. Contudo, na seção “Mão na Massa”, faz uma breve análise do monumento Memorial da Cabanagem, solicitando aos alunos pesquisas de outros monumentos do país. Considera-se importante tal iniciativa em diversas partes da coleção, pois, dependendo da forma como o professor desenvolve suas atividades, principalmente quando se refere aos contextos proximais do estudante, poderá melhor significar o conhecimento histórico na sala de aula. Essa possibilidade também parte do parecer dos avaliadores da coleção ao considerarem:

Diferentes propostas de atividades convidam os estudantes a conhecer a comunidade em que vivem e os respectivos patrimônios materiais e imateriais, além de proporem debates sobre as questões das culturas juvenis. Ressalta-se que, em alguns casos, estão sugeridas estratégias de intervenção cidadã, envolvendo a escola, a família e a comunidade. O Manual do Professor apresenta-se como um importante instrumento de orientação ao trabalho em sala de aula (BRASIL, 2016, p.61).

Outra temática recorrente em outras coleções que se permanece nessa é a economia da borracha associada às análises mais gerais da economia brasileira no início da República. Dessa maneira:

Entre 1890 e 1910, a borracha foi o segundo principal produto brasileiro de exportação. O látex era retirado da seringueira, planta originária da Amazônia, onde se localizava sua maior reserva natural. A força de trabalho para a exploração da borracha vinha em grande parte do Nordeste, que sofria com as secas e a crise da produção açucareira. Com grande valor no mercado internacional, graças ao seu uso na fabricação de pneumáticos, o látex foi fonte de enorme riqueza para o país. As cidades amazônicas principalmente Manaus e Belém, desenvolveram-se rapidamente (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2016, p. 229-230).

Novamente, percebe-se uma ênfase na narrativa ao ressaltar o espaço amazônico como dependente de forças externas como se determinasse uma história apenas da exploração e os sujeitos históricos apenas como coadjuvantes do processo, ressaltando outra problemática: a exploração dos seringais por migrantes sertanejos, cuja a única referência é a seca no Nordeste que os empurra para o fausto gerado pela riqueza da borracha, visível nesse caso no espaço citadino das capitais amazônicas.

No término do capítulo, a região amazônica reaparece como um problema das definições de fronteiras nas primeiras décadas do período republicano, além de representar a região como o lugar de “episódios dramáticos”, como a construção da Estrada de ferro Madeira Mamoré, ressaltando os conflitos em torno desse empreendimento, abordagem que se encerra com uma fotografia (ver figura abaixo) com trabalhadores no início do século XX. Na legenda, apresenta-se a

Amazônia como uma região fronteira e local para onde era empurrado, compulsoriamente, sujeitos indesejáveis pela sociedade brasileira e ou governantes. Essa mesma ideia é retomada no capítulo 18: “A república contestada”. Observa-se:

No início da república, um fato tornou-se rotina: enviar para floresta Amazônica qualquer tipo de pessoa considerada desclassificada. Iam para trabalhar na extração da borracha, construir linhas telegráficas ou estradas de ferro. (...) isto é, uma forma de enviar a pobreza – e todos os problemas dela decorrentes – para bem longe, numa viagem sem retorno para uma floresta que tudo devorava (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2016, p.236).

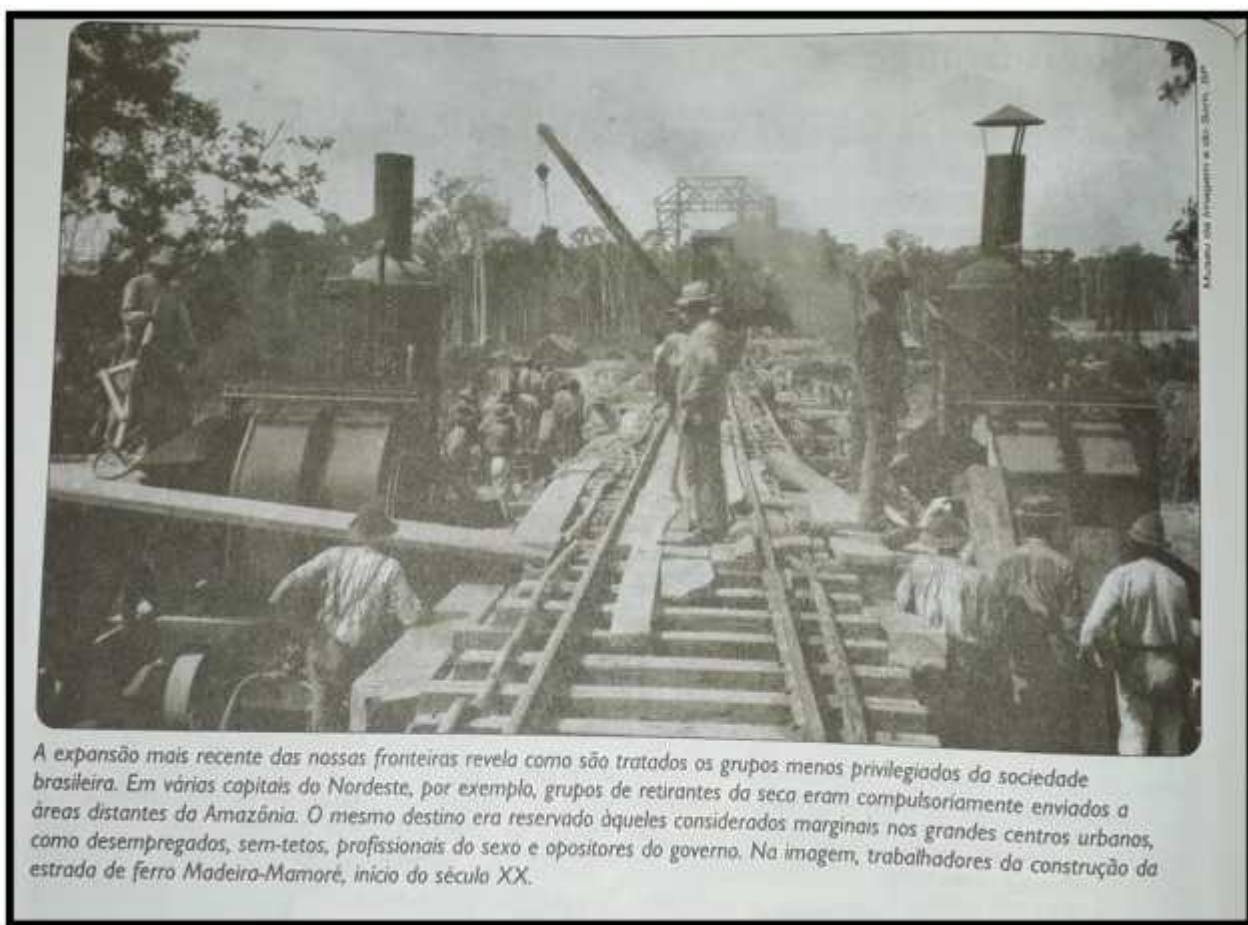


Figura 8: Museu da Imagem e do Som – São Paulo. s/d. In: SANTIAGO, Pedro. Op. Cit.

No caso acima percebe-se uma associação entre região amazônica associada apenas como o espaço da floresta e a migração compulsória, como estratégia para se livrar de desafetos políticos e outros sujeitos considerados indesejáveis. Nesse caso, a representação construída sobre a região é o local do transitório onde a ação humana é quase nula, de quase total subordinação ao

domínio natural, novamente percebe-se uma reprodução de uma história quase sem sujeitos.

Outras temáticas recorrentes na coleção que se dão no último volume dizem respeito aos períodos mais recentes. Aborda as questões agrárias na Amazônia, principalmente depois da implantação dos grandes projetos durante a Ditadura Militar e os movimentos pelos direitos na democracia restaurada nos anos posteriores, como a luta de indígenas e outros segmentos considerados como populações tradicionais. Deste modo, associa-se esses movimentos ao contexto dos anos 60-70 quando se retrata sobre os movimentos comportamentais que incluíam a questão ambiental. É importante fazer essa relação, contudo, percebe-se uma insistência narrativa ao propor a ação dos sujeitos sempre a partir de casualidades externas as experiências de homens e mulheres que viviam na região, ou seja, não fica evidente de que forma esses eventos eram ressignificados por esses sujeitos partindo da sua realidade e que implica em ações no tempo e no espaço.

1.2.5 - VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno; LAVORATO JÚNIOR, Saverio. Olhares da História: Brasil e Mundo. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. (COLEÇÃO OLHARES DA HISTÓRIA, V. 1, 2, 3).

Essa coleção tem uma proposta integradora, afirmar superar as concepções de ensino e narrativas eurocêntricas (VICENTINO; VICENTINO; LOVARATO, 2016, p.284). Contudo, a disposição de seus conteúdos ainda mantém um formato histórico escolar baseado na divisão em quatro grandes períodos que reforçam justamente a história da Europa Ocidental enquanto pilar de uma civilização ocidental. Por outro lado, a obra apresenta inúmeras fontes e atividades que levam um diálogo com outras disciplinas e áreas do conhecimento do currículo do Ensino Médio.

As primeiras referências aos territórios onde hoje fazem parte da chamada região norte do Brasil estão na abordagem sobre a denominada pré-história do país. No segundo volume, percebe-se uma maior inferência a essa região, quando se aborda o período colonial no capítulo 07 denominado: “Expansão e diversidade econômica na América Portuguesa”. Especificamente, na seção: “ocupação do nordeste e da região amazônica”, novamente se associa o processo de formação

territorial como desdobramento da política colonialista portuguesa, porém, ressalta o papel da chamada União Ibérica demonstrando tanto os interesses geopolíticos da Coroa Portuguesa, quanto espanhola por ser uma região de fronteiras, não se limitando apenas ao que se denomina como espaço brasileiro na atualidade: “(...) Belém passou a ser uma base para repelir as investidas estrangeiras que colocavam em risco o acesso fluvial às minas de prata da região do Peru (VICENTINO; VICENTINO; LOVARATO, 2016, p. 96)”.

Ainda sobre esse período, compreende-se a permanência de temáticas verificadas em outras coleções como a ocupação religiosa pelos jesuítas, a coleta das drogas do sertão como a principal atividade econômica do chamado Estado do Grão-Pará e Maranhão. Entretanto, os autores utilizam um boxer para contextualizar a questão territorial desse domínio colonial lusitano, utilizando como referência a produção historiográfica de Rafael Chamboleyron³⁶, na qual se questiona a ideia de uma história amazônica do período colonial. Ao observar a perspectiva político-administrativa lusitana, compreende territórios para além daqueles que na contemporaneidade se convencionou chamar de Amazônia Legal ou até mesmo região Norte, noções construídas no século XX, além de chamar atenção para outros vetores no processo de ocupação desses territórios coloniais para além do complexo tradicional (missões, fortalezas e comercial extrativista). Para isso, ressalta o papel da criação de vilas, capitanias privadas, doações de sesmarias e de outras atividades econômicas como o desenvolvimento de atividades agrícolas; esse texto de apoio acaba contrastando com o texto principal, o qual reforça apenas a historiografia tradicional do contexto histórico analisado, se apoiando, inclusive, em imagens e mapas que reforçam unicamente uma perspectiva do processo de ocupação portuguesa de parte dos atuais territórios amazônicos³⁷.

³⁶ CHAMBOLEYRON, Rafael. **Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia seiscentista.** Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2006. Disponível em: <https://nuevomundo.revues.org/2260>.

³⁷ Essa dificuldade de conciliar diferentes lógicas explicativas é um dos desafios da historiografia escolar principalmente quando se analisa as narrativas didático-escolares como apontou o historiador Paulo Knauss (2005), ou seja, modelos científicos tradicionais predominam no texto principal ao passo que o modelo probabilístico, que focaliza variáveis na tentativa de representar o conhecimento histórico ainda fica muito restrito aos boxers, atividades complementares. Explorar essas questões para o historiador é fundamental para o exercício da iniciação científica na educação básica. Para maiores detalhes ver: KNAUSS, Paulo. **O desafio da ciência: modelos**

Outras temáticas recorrentes dizem respeito aos conflitos decorrentes da passagem da colônia para a formação do Estado imperial brasileiro. Nela, se evidencia as revoltas populares após a independência do Brasil e a eclosão da Cabanagem, apresentada em um único parágrafo, fazendo referência a composição étnica e dando uma ideia de pluralidade social de um dos movimentos que sacudiram as estruturas do poder durante a regência. A coleção utiliza nessa abordagem o recurso do *scrapbook*³⁸. Para dar a ideia de recortes de memória, faz uso de iconografias, um desenho de 1858 evidenciando cabanas e outra fotografia do memorial da cabanagem com caráter ilustrativo sem maiores contextualizações, reforçando as informações no fragmento textual apresentado na seção.

Outra composição temática já abordada em outras coleções é o contexto da produção da borracha, apresentada no terceiro volume vinculado ao conteúdo da primeira república que também é evidenciada nesta obra, especificamente no capítulo 03: “Brasil: A Implantação da República”. Na introdução, nota-se no centro do texto principal uma fotografia do Teatro Amazonas com uma legenda justificando o uso da imagem como sendo o local onde se passa os eventos que serão abordados nessa parte. Aqui, reforça-se a ideia de história enquanto acúmulo de acontecimentos ou a noção de fatos mais importantes sem levar em consideração os motivos dessa seleção, ou seja, ainda precisa problematizar como e por que tais acontecimentos passaram a ser pensados dessa forma.

Nesse mesmo capítulo se tem um boxer intitulado: “Borracha também tem seu valor”, discutindo os processos de trabalho envolvidos na produção do segundo maior produto nas pautas de exportação durante a Primeira República. Ele relaciona as técnicas de produção anteriores à conquista portuguesa, como saberes produzidos por sociedades indígenas, contudo, aumentando esse setor produtivo em decorrência das mudanças provocadas pela industrialização ao longo do século XIX. Afirma, ainda, que diante de poucos trabalhadores na região amazônica, se busca a migração de origem nordestina: “(...) a região recebeu muitos trabalhadores, principalmente do Nordeste, onde a estiagem e as dificuldades da economia exportadora em crise estimulavam a migração. ” (VICENTINO; VICENTINO; LOVARATO, 2016, p.70). Novamente, percebe-se uma

científicos no Ensino de História. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

³⁸ Termo que se refere a confecção de álbuns ilustrados com recortes, dando a impressão de colagem efeito utilizado por essa coleção para abordar temáticas apresentadas no texto básico.

lógica explicativa tradicional sobre os processos de migração e trabalho na Amazônia, sem apresentar esses sujeitos históricos envolvidos, as estratégias de resistência e a ação desses nessa conjuntura socioeconômica.

Ainda, há outra seção que aborda a questão da urbanização decorrente da riqueza gerada pela economia da goma elástica, nesse contexto no final do século XIX e na primeira década do XX. Representa os espaços citadinos de Belém, Manaus e o título do boxe já evidencia a sua abordagem: “urbanização à margem da floresta”, ou seja, os espaços citadinos das principais cidades naquele contexto são representados como o território de construções luxuosas em oposição à miséria nos seringais. Assim, de um lado se tem os palacetes e lugares dos barões da borracha e seus agenciadores, e do outro a exploração dos seringueiros nas matas. Essa explicação pode ser problemática, ao não incorporar outras variáveis para além do binômio exploradores v.s. explorados, reproduzindo o cânone baseado na memória construída sobre a opulência das cidades amazônicas. Vale ressaltar que tal fato é questionado pela historiografia recente, a qual tentou evidenciar outros aspectos desses espaços, bem como apresentar a circulação de sujeitos variados entre eles os próprios seringueiros e outros imigrantes³⁹.

Após esse contexto histórico, há poucas referências a região amazônica algumas referências são dadas nos últimos capítulos que analisam os contextos da ditadura militar e dos processos de redemocratização e consolidação do regime democrático ao se referir aos desafios ambientais e a luta de sociedades tradicionais como os indígenas pelo reconhecimento de suas terras e direitos.

Depois, de delinear os principais aspectos elencados nas narrativas dos livros didáticos analisados, no capítulo seguinte apresentamos os meandros dessa produção buscando compreender as razões pelas quais a história da região amazônica é abordada nessas formas nos manuais escolares atentando-se para os

³⁹ Sobre essa questão vale ressaltar o artigo: “Reclamações do povo”: luta por direitos na cidade, seringais e núcleos coloniais da Amazônia brasileira (séculos XIX e XX). Nesse estudo a historiadora Franciane Gama Lacerda ao analisar jornais locais e registros na chefatura de polícia da época descortina uma série de relações sociais para além das ideias clássicas explorados versus exploradores, demonstrando as transformações citadinas a partir da percepção de diferentes sujeitos históricos que envolvidos no cotidiano da urbe recorriam a diferentes meios para reivindicarem melhores condições de vida, além de evidenciar essa mesma perspectiva para outros territórios do Pará tais como seringais e núcleos coloniais ao longo da Estrada de ferro que ligava Belém à Bragança. Para maiores detalhes ver: LACERDA, Franciane Gama. “Reclamações do Povo”: luta por direitos na cidade, seringais e núcleos coloniais da Amazônia brasileira (séculos XIX e XX). In: **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 63-82, dez. 2006.

processos do estabelecimento de uma tradição narrativa que implica na seleção temática sobre essa parte do Brasil.

2. CAMINHOS NARRATIVOS: DAS TEIAS DA TRAMA AS SUAS APROPRIAÇÕES NA ESCOLA

“(…) Precisamos nos opor a visões centralizadoras e autoritárias, geralmente ensinadas no ensino fundamental e divulgados pela mídia, para ter uma atitude realmente crítica em relação ao passado brasileiro e abrir nosso horizonte de expectativa para uma experiência comum de liberdade e democracia” (REIS, 2017, p. 10).

O trecho acima, do historiador José Carlos Reis, na obra *As identidades do Brasil*, refere-se a um estudo recente sobre historiadores e ou intelectuais de diferentes regiões do país que ao longo do século XX produziram estudos marcados por outras visões para a história. Especificamente nesta passagem, o autor discute na apresentação da sua coletânea a necessidade de uma história do Brasil plural, em oposição a tradicional história geral do Brasil. Vale frisar que essa última foi forjada no processo de formação e imposição do Estado-Nacional brasileiro ao longo do século XIX, o qual, tanto do ponto de vista institucional, quanto da construção de uma memória nacional dita como oficial, caracterizam-se por um modelo interpretativo centralizador e autoritário; sobretudo, que dentro da dialética da lembrança e esquecimento selecionou: temas, objetos e problemas específicos, no afã de construir uma unidade em meio a regionalismo múltiplos, impossibilitando o reconhecimento de visões diferentes ou até mesmo divergentes sobre a historiografia nacional.

Essa tradição vem sendo questionada pela historiografia nas últimas décadas. Entretanto, traços de suas narrativas ainda são incorporadas em diferentes abordagens do passado, como as citadas pelo autor, a exemplo nos meios de comunicação e na educação básica, definindo inclusive políticas públicas nacionais como a elaboração de currículos. Tal feito infere diretamente na produção dos livros didáticos, por isso, não se pode descartar esse aspecto ao analisarmos as narrativas didático-escolares, pois segundo o historiador Luís Reznik⁴⁰: “O livro didático no Brasil, ainda não se livrou de sua sina de ser o guardião da memória

⁴⁰ REZNIK, Luís. A construção da memória no ensino da História. In: Carlos Fico; Maria Paula Araujo. (Org.). 1964-2004. **40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2004, v., p. 339-350.

nacional, mesmo com toda a profusão de textos, escritos e visuais, de divulgação histórica através da mídia” (IDEM., 2004, p 340). Portanto, para o autor⁴¹, ainda é forte no imaginário brasileiro a ideia do livro enquanto um suporte necessário para a formação da identidade brasileira.

Assim, no capítulo anterior identificou-se com a história da Amazônia é abordada nos livros didáticos de amplitude nacional. Neste, será feito um debate, tentando compreender o porquê dessa visão regional nas narrativas didático-escolares, até então marcada por essa tensão entre uma tradição tributária da chamada história geral do Brasil e uma abordagem marcada pela ideia de uma história plural, onde a diversidade parece ser a tônica epistemológica e política. Também é intuito discutir no próximo escopo, como essas questões perpassam pelo universo escolar, mas especificamente de uma escola no interior da Amazônia ao selecionar uma coleção para ser utilizada como um dos vários materiais didáticos para o Ensino de história da instituição.

2.1 – Abordagem regional amazônica nas narrativas didático - escolares: entre a História Geral e a História plural do Brasil.

Percebe-se de modo geral, nas coleções didáticas analisadas, que o conceito de regionalização enquanto construto histórico é pouco problematizado. Praticamente a ideia de região está posta como um natural onde se desenrola o fazer o humano, sem que este tenha uma participação direta na formação desse território ou na própria construção do regional.

Com exceções, pouco ou nada se discute sobre as escolhas do autor nessa perspectiva, o que se torna nítido é a formação de uma história nacional que aborda uma grande história, na qual diferentes espaços se conformam para justificar a história política e econômica do país. Nesta seção, tentar-se-á entender as motivações para construção desse pensamento na literatura didático-escolar, aportando-se naquilo que tanto o Guia Nacional, ao proceder a avaliação das obras, indica que as coleções julgam suas escolhas no “hábito” ou na “tradição”.

⁴¹ Luís Reznik é um pesquisador brasileiro com importantes estudos envolvendo ensino de História com a questão nacional, regional e local, sobre a construção da historiografia Nacional como uma forma de suplantar os regionalismos no contexto da formação do estado brasileiro no período imperial ver. REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. Disponível em: http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf acesso em 26 de outubro de 2017.

Essa tradição brasileira se formou, sobretudo, no século XIX, com a constituição de uma historiografia pensada à luz do Estado Imperial. Tal estado impunha, naquele contexto, aos múltiplos regionalismos construídos no processo de colonização ibérica no continente americano, buscando construir elementos unívocos de uma Identidade Nacional. Desse modo, Luiz Reznik (2008), ao analisar o percurso desse processo de formação de uma historiografia nacional o compreende enquanto construto de uma intelectualidade definida a partir dos parâmetros do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e continuado nos períodos subsequentes.

Como mencionado anteriormente, na breve apresentação da historiografia do livro didático de história, Bittencourt (1993), por meio de sua pesquisa, evidenciou o papel desse material para ratificar a leitura histórica do passado brasileiro a partir do Estado e seus intelectuais ao longo do século XIX no contexto do Brasil Império. Apesar dos textos apresentarem uma “narrativa tranquila” entre a memória dos homens e a providencial, revela tensões no processo de formação da disciplina história, dos seus planos e programas de ensino na batalha entre a História sagrada e profana, presente nas relações de poder entre Estado e Igreja Católica que formava uma cultura histórica própria por meio da catequese cristã da instituição religiosa.

Nesse aspecto, segundo a historiadora:

Na obra didática, a disputa entre a História Sagrada e Profana aparece de diferentes formas. O conteúdo de História sagrada pode ser encontrado em vários textos escolares, nos livros de leitura para o ensino das primeiras letras ou em compêndios de História Universal para o ensino secundário. No ensino primário, a História Sagrada competia com os demais conteúdos históricos, podendo-se encontrá-la na maioria dos textos destinados à alfabetização. Uma vez que as disciplinas históricas dividiam-se em História Sagrada, História Universal (ou da Civilização) e História do Brasil houve aprimoramento na confecção de obras específicas do passado cristão. (BITTENCOURT, 1993, p. 112).

Apesar da ênfase em uma História do Brasil a partir do IHGB como elemento conformador de uma Identidade Nacional, é a partir da instituição que vai sendo criada as suas congêneres nas províncias e depois Estados no período republicano. É a partir dessa leitura baseada em um Estado-Nação que se iniciam os estudos históricos regionais⁴², onde as narrativas subordinavam seus objetos de

⁴² Essa disputa entre uma história totalizante e geral e uma abordagem regionalista já se evidenciava nos primeiros anos do IHGB, sobre o papel da instituição para a conformação da

estudo aos grandes temas vinculados ao centro (tomados como o nacional) e construindo uma noção de região imutável formando assim os cânones da historiografia e dos currículos escolares.

Retomando as ideias defendidas por Reznik (2008), percebe-se uma continuidade desse Nacionalismo centrado no Estado brasileiro em outros contextos do período republicano, principalmente durante o Estado Novo e durante a Ditadura Militar de 1964, guardada as suas especificidades, mas definidores de certa historiografia “brasileira”. Esse pensamento historiográfico é formado ao longo do século XX, apesar das mudanças definindo os principais temas que devem ser abordados na disciplina história na educação básica, e conseqüentemente, na forma de construir as narrativas dos livros didáticos.

Nessa perspectiva, segundo o historiador:

Sintonizada com as transformações mundiais do ofício do historiador – desde a constituição de novos objetos e métodos, passando pela ampliação dos domínios e territórios da historiografia até a discussão dos estatutos e das fronteiras da disciplina –, a historiografia brasileira contemporânea, posterior à implantação da Pós-graduação nos anos 70, reiterou o foco na Nação e/ou no Estado nacional. Algumas vezes, entretanto, ao anunciar a tematização do nacional, algumas obras focalizavam especificamente algumas regiões, tomando a parte pelo todo, isto é, supostamente a região que foi objeto de estudo deveria ser paradigmática das experiências ocorridas em todo o Brasil. Lembro, como exemplo, estudos sobre industrialização, movimento sindical e movimentos abolicionistas, onde historiadores narram processos ocorridos ora na cidade de São Paulo, ora na do Rio de Janeiro, considerando-os exemplares, focalizando-as não como uma determinada experiência, mas como a História do Brasil. (REZNIK, 2008, p. 2).

Essa questão entre o regional e o nacional é uma problemática que envolve o Ensino de História. Segundo Martins (2010)⁴³, até por volta do século XVIII, as regiões desempenharam um papel preponderante nas chamadas sociedades pré-modernas. A partir do fortalecimento do Estado e, conseqüentemente, dos nacionalismos produzidos em contextos seguintes, foram se ampliando a ação deste sobre regiões distintas, provocando uma uniformização de comportamentos, línguas e outros.

memória nacional da oficialidade estatal ver: SCHWARCZ, Lilia Moritz. Os institutos históricos e geográficos – “guardiões da memória oficial”. In.: **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁴³ Cf. MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos Temas nas aulas de História**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010. p-p 135-154.

Nesse sentido, o Ensino de História cumpria o papel de legitimar o caráter unívoco do Estado-nacional. Processo semelhante ocorreu no Brasil, como mencionado anteriormente, inclusive como elemento norteador da formação da disciplina escolar através de temas e materiais de ensino.

Além disso, outro fenômeno de ordem epistemológica também interferiu no Ensino: a influência do racionalismo. Seja de cunho liberal ou marxista, atentava-se para o caráter universal da História em uma concepção eurocêntrica, onde o nacional seria um desdobramento da “grande história geral” (leia-se da Europa ocidental). Atualmente, os regionalismos reaparecem como resistência ou tentativas dos agentes da globalização, buscando consolidar o capitalismo em realidades díspares. Essas tensões do tempo presente ficam evidentes em:

O que se observa é, portanto, a resistência do “regional” e do “local”, porque certas diferenças não desaparecem. Mais do que isso: as pessoas e os grupos sociais, submetidos às tensões da “sociedade global” - os riscos ecológicos, o medo (do desemprego, do terrorismo, da competição), o individualismo exagerado, as frustrações do comunismo etc. -, experimentam uma “perda de direção”. Questionam a realidade, refletem a “perda de história”. Enfim, são assaltadas pela inquietação relativa à identidade (MARTINS, 2010, p.139⁴⁴).

Esse fenômeno contemporâneo reaviva os debates sobre as regiões e a necessidade de memória como mecanismo de sentido para sujeitos que passam a conviver em paisagens cada vez mais multifacetadas. Daí, surge também a necessidade de afirmação das diferenças e elementos específicos que caracterizam certos lugares e regiões.

De outro modo, são variadas as dimensões da vida social influenciadas por esse diferencial, que implica uma busca por lugares de memória em museus, igrejas, bairros e principalmente a escola e os Estudos Históricos, os quais são pontos basilares na busca desses referenciais, de uma carência de orientação e busca de sentido. Nesse ponto, se pode situar esse desejo local por símbolos e referenciais relativos às especificidades de uma região Amazônica, explorados pelos meios de comunicação, grupos políticos, movimentos sociais, sobretudo, nas últimas décadas diante das ameaças do avanço capitalista no território provocados pelas políticas de modernização no limiar do novo milênio.

⁴⁴ Cf. MARTINS, Marcos Lobato. *Idem e ibidem*.

Sobre essas facetas da contemporaneidade e suas implicações no âmbito historiográfico e do Ensino de História, considera-se:

Essa tendência de as pessoas buscarem raízes, fontes de identidade e segurança psicológica, mobilizando elementos do espaço sócio-histórico, aumenta a responsabilidade dos profissionais de História, ao mesmo tempo em que estimula a produção de estudos históricos regionais e locais e valoriza a abordagem regional em sala de aula (MARTINS, 2010, p. 140).

Essas demandas que influenciaram na produção historiográfica e na valorização de uma abordagem regional na sala de aula, ficaram em evidência nas últimas décadas nos anos 90 no contexto do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Eles propõem um Ensino de História Nacional dentro de uma abordagem relacional, no qual as diferenças regionais e locais deveriam fazer parte de uma reflexão Nacional, debate anterior verificado desde os anos 30, mas normatizado apenas nos finais do século XX. A questão regional é retomada e apresenta desafios para o historiador e o professor de história.

Como foi dito anteriormente, a ausência de uma prescrição de conteúdos para todo o país, como prevê a construção de uma Base curricular Nacional Comum - BNCC⁴⁵, leva as editoras de livros didáticos buscarem como referência além do previsto no edital proposto pelo Ministério da Educação: os conteúdos programáticos das principais universidades. A partir de 2009, com a mudança no Exame Nacional do Ensino Médio e a sua gradativa utilização de suas notas como critério de seleção nas principais universidades, sua matriz de referência baseado em competências e habilidades e seus respectivos objetos de conhecimentos tem sido uma das principais norteadoras das escolhas de temas e conteúdos abordados pelas coleções. Isso fica perceptível nas que foram analisadas, principalmente nos manuais dos professores com ampla abordagem sobre a matriz

⁴⁵ Até a elaboração desta pesquisa a BNCC encontrava-se aprovada parcialmente, pois, os debates sobre o Ensino Médio ainda estavam inconclusos. Durante a avaliação das coleções dos livros didáticos pelo Ministério da Educação e dos profissionais das instituições de nível superior envolvidos na elaboração do Guia Nacional, já evidenciam em seus pareceres essa indefinição quanto ao papel do Ensino de História na última etapa da educação básica, apontando aquilo que já é normatizado pela Reforma do Ensino Médio: "(...)A BNCC ainda não foi divulgada, mas já há prescrições sobre a mesma no que diz respeito à configuração do conteúdo e à distribuição do tempo escolar na própria lei que estabelece o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Neste dispositivo, por sua vez, não há referências à obrigatoriedade do ensino de História como disciplina. Presume-se, portanto, que História é conhecimento do itinerário denominado ciências humanas e sociais aplicadas e com os demais conhecimentos desta e das outras áreas deverá partilhar até 2/3 da carga horária total do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 10) ”.

curricular do Enem, bem como em alguns casos de atividades vinculadas com o exercício envolvendo suas habilidades.

Essa interferência do ENEM ficou perceptível tanto nas narrativas didático-escolares quanto nos relatos dos estudantes que foram entrevistados após a conclusão do ano letivo de 2017, como do aluno Talles⁴⁶, que foi apresentado no início do primeiro capítulo que recorria tanto ao livro didático, quanto a outros meios para estudar os temas prescritos para o exame:

(...) porque agora no final do médio a gente sempre tava procurando algo mais profundo, a gente ia fazer ENEM no final do ano, a gente sempre queria respostas mais concretas que nos ensinassem de verdade, porque sempre quando a gente transcreve algo, a gente sempre acaba aprendendo mais que só lendo, então sempre era buscar algo que nos ensinasse de verdade, e aí nesses sites escolares (...). E vídeo-aula também, vídeo-aula no descomplica, quando a gente ia fazer prova que não tinha conteúdo. É um canal do Youtube, quando a gente ia apresentar seminário a gente sempre via essas vídeo-aula, é muito importante pra mim... (TALLES, 2018).

Na fonte, percebe-se que o estudante considera as informações dos meios digitais como sinônimo de verdade, em oposição aos conhecimentos abordados na sala de aula e ou no livro didático. Essa questão demonstra, entre outros aspectos, a importância dos profissionais do Ensino de História em também avaliar os critérios estabelecidos pelos alunos quanto a essas outras narrativas, as quais parecem influenciar diretamente na aprendizagem dos jovens imersos na cultura digital. Será retomada essa reflexão no próximo capítulo apenas usamos esse trecho para demonstrar como o ENEM interfere tanto na produção de livro didáticos quanto no cotidiano de adolescentes concluintes da educação básica.

Relato semelhante notou-se no discurso da estudante Tamires, que concluiu o Ensino Médio na mesma turma do aluno Talles, ela evidencia, nesse sentido:

Bom, eu me dediquei a estudar mais história no terceiro ano por causa do Enem, eu lembro que eu estudei, eu acho que foi de maio a julho, eu estudei humanas, a que eu mais estudei... eu acho que foi história. Eu utilizava youtube, que é o meio mais prático que tem para se estudar hoje em dia ... e... (ficou pensativa), é, foi só o youtube mesmo⁴⁷. (TALLES, 2018)

⁴⁶ Entrevista realizada em fevereiro de 2018, aqui optamos por questões éticas usar pseudônimos

⁴⁷ Aluna Tamires, concluiu o terceiro ano de 2017. Entrevista realizada em abril de 2018. Por questões éticas utilizamos pseudônimo.

Desse modo, é importante perceber o que diz o documento que norteia um dos maiores exames para educação básica do planeta: analisando a matriz de referência do ENEM e seus objetos de conhecimentos associados no eixo cognitivo Ciências humanas e suas tecnologias, percebe-se que as seis temáticas abordadas estão diretamente ligadas às seis competências da área subdivididos em cinco habilidades que descrevem esse “saber-fazer” que se espera do aluno ao término da Educação básica. Neste sentido, se tem: diversidade cultural, Estado e movimentos sociais, estruturas produtivas, a relação entre sociedade e natureza e representação espacial. Essa área envolve conhecimentos das disciplinas de História, geografia, sociologia e filosofia que se encontram dispersos nessas temáticas diferentes das Ciências da Natureza onde os objetos associados do conhecimento estão especificados.

Neste sentido, observando a matriz de referência percebe-se apenas uma referência explícita a Amazônia quando se refere à temática estrutura produtiva: “Economia agroexportadora: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia”. Isso não significa uma exclusão da questão regional, pois, percebe-se que as prescrições temáticas são gerais aplicadas a todo o território nacional. Dessa forma, a matriz é apenas um recorte que deveria ser considerado como ponto de partida para pensar na proposição curricular da disciplina História na última etapa da educação básica. Contudo, o que se compreende é que esse referencial acaba se transformando em uma grade prevalecendo nos casos locais, prescrições que apenas reproduzem o que define o Exame, o que fica claro quando o Guia Nacional do Livro Didático retrata as possíveis mudanças que deverão ocorrer no ENEM:

Quanto ao novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), um dos indutores da seleção de conteúdo histórico, sabemos que haverá grande esforço por parte do Estado para transformá-lo em ferramenta a serviço da aprendizagem, ao contrário do que é hoje: o currículo oficial para a maior parte das escolas brasileiras. (BRASIL, 2017, p. 11).

Como exemplo do que afirmou-se acima, tem-se o plano curricular de Ciências Humanas e suas tecnologias, especificamente as prescrições para disciplina de História, elaborado por alguns professores de História da 14ª Unidade Regional de Educação - localizada no município de Capanema-Pará, que no ano de 2016 produziram um documento que selecionaria os conteúdos substantivos unificados para todas as escolas de Ensino Médio dessa jurisdição que engloba

várias da rede estadual, entre essas, a que fora escolhida para essa pesquisa localizada no município de Nova Timboteua – Pará.

Assim, ao analisar tal plano, percebe-se uma forte influência da matriz do Enem na composição dos temas a serem abordados nas referidas escolas. Seguindo uma proposta cronológica linear, apresenta como objetivo principal uma formação voltada para o pensamento crítico-reflexivo, através de uma síntese histórica se estruturando da seguinte maneira: na primeira série há os conteúdos introdutórios sobre os principais conceitos do conhecimento histórico, posteriormente, referendando temas que vão da pré-história até o início da Idade Moderna.

No segundo ano, continua a mesma perspectiva, porém com ênfase nas sociedades americanas anteriores à conquista, denominado de “aspectos gerais”; em seguida aponta-se para a colonização da América portuguesa, se desdobrando nas questões políticas, culturais, econômicas e relações de trabalho, todas nas perspectivas do colonizador. Para tanto, se utiliza a expressão “economias paralelas” que reforça as antigas ideias de centro e periferia nesse contexto histórico; depois se aborda a era das revoluções e a formação do Estado brasileiro, a partir do processo de independência até o estabelecimento da ordem imperial, focalizando, principalmente, a organização estatal e econômica do Brasil império. No terceiro ano, ressaltam-se os conteúdos referentes aos períodos do final do século XIX e durante o século XX focaliza, sobretudo, as guerras, as transformações econômicas e políticas.

De modo geral, prevalece uma ideia de história integrada com grande ênfase em História política restrita, sobretudo, a formação, desenvolvimento e consolidação dos Estados ao longo do tempo. Não há uma referência direta a prescrições de temas relacionados à história local e ou regional, retirando, inclusive, a temática da economia da borracha que consta na matriz do Enem. Portanto, o que deveria ser um indutor de conteúdos históricos, torna-se o currículo oficial para as escolas de Ensino Médio vinculadas à unidade regional de educação de Capanema, a qual atua em onze municípios do nordeste paraense⁴⁸.

⁴⁸ As escolas da rede estadual do nordeste paraense estão localizadas nos seguintes municípios: Capanema, Nova Timboteua, Bonito, Peixe-Boi, Santarém-Novo, São João de Pirabas, Salinas, Primavera, Quatipuru, Ourém, Santa Luzia do Pará.

Essa concepção de Ensino que interfere na forma de organização curricular da disciplina História e, conseqüentemente, na produção de livros didáticos, como evidenciado anteriormente, vincula-se a uma ideia tradicional de pensar a estrutura da forma de abordar esse saber no espaço escolar. Apesar das mudanças curriculares, verifica-se uma permanência de uma concepção de história que pouco problematiza o tempo vivenciado pelos estudantes, ao se definir como narrativas que justificam o passado da humanidade.

Durante o 1º Simpósio on-line de História & Historiografia⁴⁹ organizada pela FAMASUL em setembro de 2017, um dos conferencista o historiador Severino Vicente da Silva trouxe uma discussão nesse aspecto ao discutir a produção de livros didáticos e a questão regional:

Nossos cursos raramente são inovadores e, a necessidade de cumprir os Parâmetros Curriculares, nosso medo de inovar, esse conjunto tornou o que devia ser a QUASE (para) MEDIDA (metro) em medida, o parâmetro se tornou a metro e a matriz virou grade. Assim continuamos a ofertar mais tempo para a História Universal – da qual partimos – do que para a História do local e do tempo no qual vivemos. Estamos a estudar para responder de onde viemos e, só depois vamos considerar quem somos agora e aqui. Começamos a pensar: fomos assim por isso somos assim, mas poderíamos pensar: somos assim, e por que somos assim? Ao estudar com o primeiro viés, aprendemos com os preconceitos – conceitos já criados antes de nós -, se pensarmos da segunda maneira, podemos construir nossos próprios conceitos. Este será um exercício bem mais difícil, pois ele pode recusar as respostas já estabelecidas na Grade Curricular que prendeu a criatividade do pensamento. (SILVA, 2017, S/P).

Esse historiador analisa a situação do Ensino de História em Pernambuco, demonstrando que nesse Estado há certa desvalorização do Ensino local, principalmente no que tange o chamado tempo presente que parte, sobretudo, no processo de formação inicial dos professores, cuja graduação não prevê no currículo a obrigatoriedade de uma disciplina de História de Pernambuco no século XX para estudantes de licenciatura.

No caso do Pará, percebe-se que essa discussão perpassa tanto a Educação básica como o nível superior. Os estudos⁵⁰ produzidos por Davison H. R. Alves (2016) são salutares neste sentido, ao abordar o processo histórico de formação da

⁴⁹ SILVA, Severino Vicente da. Produzindo um livro quase didático. Disponível em: <http://sofamasul.blogspot.com/p/produzindo-um-livro-quase-didatico-prof.html> acesso em outubro de 2018.

⁵⁰ ALVES, Davison Hugo Rocha. **Contando a História do Pará: A disciplina 'Estudos Amazônicos' e os livros didáticos (1990 – 2000)**. *Dissertação*: UERJ – Programa de pós-graduação em História social – Centro de Educação e Humanidades. São Gonçalo – Rio de Janeiro, 2016.

disciplina *Estudos Amazônicos* na década de 90, o que demonstra a importância de variados sujeitos que, no contexto em questão, passaram a discutir os rumos da região provocados pelas transformações recentes operadas nas últimas décadas do século XX no pós-ditadura militar. No âmbito do currículo dos cursos de graduação, segundo o autor, no final dos anos 80, incorpora-se a disciplina História da Amazônia que era abordada apenas na disciplina História do Brasil IV (ALVES, 2016. p. 46).

Na educação básica já havia uma disciplina denominada Estudos paraenses voltadas, sobretudo, para evidenciar a história política do Estado do Pará, circunscritos a partir da capital. Essa ideia de Amazônia ganhou força principalmente no contexto das mudanças curriculares dos anos 90, partindo tanto da academia quanto dos próprios professores da educação básica, impulsionados também pela ideia de regionalização prevista nos parâmetros curriculares nacionais provenientes das políticas de integração econômica na América Latina e do processo de internacionalização da Amazônia. Dessa forma, isso resvala na construção de uma base curricular diversificada⁵¹.

Os argumentos utilizados para um debate interdisciplinar sobre a Amazônia partiam da necessidade de problematizar a região na educação básica envolvendo, principalmente, profissionais de História, Geografia e Ciências Sociais. Segundo os pesquisadores dessa disciplina, não foi estabelecido uma prescrição mínima de conteúdo. Em alguns casos, manteve-se alguns aspectos do código disciplinar do antigo Estudos paraenses, ao reportar uma história vinculada aos aspectos político-administrativos (estudos de governos e figuras políticas locais) e ou no que tange a história mantendo alguns temas e periodização já estabelecidos, tendo como evidência desse aspecto os manuais didáticos produzidos para a disciplina que destoam das produções regionais acadêmicas (ALVES, 2016, p.128).

Não é interesse aprofundar essa questão, apenas tentar buscar os referenciais temáticos, que sustentam essa tradição e influenciam não somente a produção dos livros didáticos regionais, mas as narrativas dos livros adotados em todo o Brasil por meio do PNL, uma vez que, segundo alguns autores de livros didáticos, busca-se referendar aquilo que é desenvolvido no tocante ao currículo das redes estaduais e, a noção de regional, apesar de se constituir enquanto um

⁵¹ Atualmente a disciplina Estudos Amazônicos integra o currículo do Ensino Fundamental e é optativa no segundo ano do Ensino Médio.

debate disciplinar, tanto no conhecimento histórico acadêmico, quanto no saber histórico escolar.

A partir de uma análise geral dessas narrativas, percebe-se a permanência de elementos temáticos bastante associados com uma produção historiográfica e curricular tradicional. Isso quer dizer que a forma como a história da Amazônia é apresentada nas coleções ainda repousa em bases que vem sendo questionada pela própria produção regional, ainda, que teve uma interpretação do passado que influenciou a forma tanto de produzir o conhecimento histórico, quanto da seleção dos conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias.

Assim, pode-se definir que essa seleção temática que conforma uma ideia de Amazônia a partir da produção historiográfica no alvorecer da República, é interessada em pensar o elemento regional como um meio importante para a formação de uma identidade pátria. Tal identidade se dá, substantivamente, através de construção de instituições que se tornaram cânones nesse processo de formação de uma historiografia regional. De outro modo, a formação de Institutos históricos geográficos estaduais, a fundação de Universidades e a produção de materiais didáticos dessas primeiras décadas do século XX, resguardadas as suas devidas especificidades, atuam como elementos norteadores que influenciaram a forma tanto de pensar o território Amazônico, ou seja, a interpretação do passado, quando estava associada a uma tentativa de construir um projeto de nação em uma perspectiva regional. Ainda, lança uma expectativa de futuro, vislumbrando possibilidades de materializar os ideais de civilização e progresso, como meios de alcançar patamares modernos.

Neste sentido, ocorre tanto uma aproximação da História e Geografia e das ciências naturais⁵² (MORAES, 2007), como da arte e da própria literatura(FIGUEIREDO, 2001)⁵³, as quais vão lançando as bases interpretativas

⁵² C.f. MORAES. Tarcisio Cardoso. **Engenharia da História: Natureza, geografia e historiografia na Amazônia. Dissertação**. UFPA: PPHIST. 2007. Nessa pesquisa o autor investiga a atuação de três engenheiros que atuaram tanto seu ofício quanto no campo historiográfico e geográfico ajudando a construir uma tradição narrativa sobre a região Amazônica associada ao ideário republicano no tocante aos problemas regionais vislumbrando ideais de progresso, civilização associados com o pensamento moderno positivista que construíram uma maneira específica de pensar a história da Amazônia a partir dessa ótica cientificista.

⁵³ C. F. FIGUEIREDO. Aldrin. **Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929. Tese** (doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp: Campinas, 2001.Nesse estudo o pesquisador lança um olhar historiográfico sobre as bases do modernismo na Amazônia a partir da pintura e da literatura já no início do século XX,

para compreender o que definiria a vocação amazônica nesse processo. A educação também não escapava desse projeto regenerador, uma vez que muitos desses intelectuais atuaram tanto na produção de materiais didáticos (FERNANDES, 2016)⁵⁴ quanto na elaboração de prescrições curriculares, definindo o que deveria ser ensinados aos novos cidadãos republicanos em termos de história local e regional, vinculado a ideia de uma grande história pátria.

Essa tradição fincada no limiar da República, de associação entre nacionalidade e regionalismo, é ressignificado nos contextos posteriores. Como já citado no capítulo anterior, pensar a narrativa didática sobre a História da Amazônia requer pensar em outros fios condutores construídos ao longo do século XX, principalmente de Arthur Ferreira Reis que deu continuidade a essa tentativa de interpretar o passado amazônico em termos historiográficos. Para isso, é alicerçado nessa perspectiva institucional e em um paradigma cientificista. Ao reunir farta documentação, vai conservando essa forma de contar a história da região na perspectiva do Estado, porém, influenciado por outras perspectivas basilares nesta produção: a reafirmação da nacionalidade através da política de integração nacional principalmente nos contextos ditatoriais.

Sua forma de conceber a história da Amazônia em termos estatais, com preocupações de buscar alternativas de desenvolvimento regional aos moldes conservador, leva-se a ter uma visão negativa sobre movimentos sociais populares e a selecionar uma perspectiva analítica de caráter economicista e político. Nele, os sujeitos pouco interferem nas transformações, *modo operandis* que apresenta semelhança com as narrativas sobre Amazônia apresentada nos livros didáticos.

fazendo uma análise pormenorizada da intelectualidade paraense e sua influência na forma de pensar a região amazônica em termos artísticos e literários, rompendo com aos poucos com a tradição do século XIX que tentava vincular a história da região a ideia de civilização aos moldes europeus, dessa forma constituem uma forma particular de perceber o passado construindo um regionalismo sob a ótica da modernidade, principalmente em torno dos debates desses intelectuais em torno das efemérides dos centenários da fundação da cidade de Belém em 16 de janeiro de 1616 e da adesão do Pará em 15 de agosto de 1823.

⁵⁴ C. f. FERNANDES. Débora Araújo. **Os manuais de “História pátria regional” e as representações no Ensino de História do Pará (1902-1926)**. *Dissertação* (mestrado profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins - Araguaína. 2016. Neste estudo a pesquisadora-professora investiga a produção de dois livros didáticos um de autoria de Theodoro Braga, e outro de Silvio Nascimento e Raymundo Proença textos vinculados a essa tradição inventada no início da República que vislumbrava construir um sentimento de nacionalidade ancorada nos princípios republicanos a partir de uma ideia de desenvolvimento na educação básica, antiga educação elementar, de identidade regional daí a necessidade de pensar uma história em termos amazônicos e ou paraense.

Neste sentido, conclui-se que essa seleção temática e a forma como a história da Amazônia é apresentada em termos nacionais, é tributária desse modelo interpretativo, principalmente no contexto de uniformização curricular provenientes de uma concepção de História do Brasil centrada na figura do Estado, entendida como centro de poder político institucional e das atividades econômicas. Nela, os territórios distantes desses processos aparecem como paralelos ou apêndices, o desdobramento dos fatos ocorridos. Assim, apesar de uma mudança de concepção na ideia de evidenciar a diversidade do país, principalmente nos últimos anos como conclama os editais e documentos norteadores da produção de livros didáticos, percebe-se uma permanência em termos de conteúdos e abordagens temáticas questionadas pelos estudos históricos.

Como se vê atualmente, o ENEM representa um dos principais exames de âmbito nacional, não explicitando claramente em sua matriz de referência as diversidades regionais⁵⁵. A região amazônica, quando aparece nominalmente, está relacionada com a estrutura produtiva e econômica, dessa maneira: “(...) Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia”⁵⁶.

Essa visão economicista da região Amazônica que transparece nos documentos oficiais norteadores do Ensino de História, uma tradição historiográfica já referendada anteriormente que se caracteriza: “(...) na produção historiográfica, é possível identificar estudos regionais sobre Amazônia, a região platina e nordestina. Essa produção, majoritariamente, origina-se de uma concepção de região econômica (...). (BITTENCOURT, 2008, p.162) ”.

Essa problemática de uma maior visibilidade para a historiografia regional é uma das críticas feitas aos livros didáticos produzidos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, desde especialista até professores e alunos. Durante essa pesquisa, alguns alunos do terceiro ano do Ensino Médio, no decorrer da

⁵⁵ Muitos dizem que o Enem exclui diferenças e especificidades regionais, porém, suas diretrizes e normatizações alertam para a necessidade de articular diferentes escalas ao analisar fenômenos histórico-geográfico. Aqui cabe uma ação e o bom senso em promover contextualizações dos objetos analisados em sala de aula.

⁵⁶ Cf. Ministério Da Educação, Instituto Nacional De Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012 disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf > Acesso em 04 de julho de 2017.

oficina realizada para a escolha da coleção da escola pesquisada, observaram essas lacunas e outros consideraram desnecessário pensar nessas questões, pois, consideram que o ENEM tem um recorte mais abrangente e não atento às especificidades locais e ou regionais. Outros questionaram sobre o período estudado, que era Primeira República e economia da borracha, em como certas narrativas, tidas como história do Brasil, eram na verdade experiências históricas locais, especificamente do Rio de Janeiro e São Paulo.

A título de exemplo da inflexão acima, apresenta-se um trecho do relato da aluna Patrícia⁵⁷ do terceiro ano de 2017, que foi uma das participantes da oficina. Em entrevista realizada com ela em abril do ano seguinte, afirma:

(...) fatos históricos importantes e não só de São Paulo e Rio de Janeiro, que muito fala no livro didático de História, que quase não fala de onde nós vivemos. Acho que deveria ter mais detalhes, detalhes tão importantes quanto esses que são colocados nos livros didáticos, por exemplo, não são colocadas aquelas pequenas partes que fazem diferença, como o açaí, da cultura, não é colocado muito no livro didático, mas sim uma pequena parte da nossa região que muitos já conhecem. Eu acho que Estudos amazônicos eram para ter no Ensino Médio também, acredito eu, pra mostrar essa realidade. (PATRÍCIA, 2018).

Em outro estudo realizado sobre os impactos do Enem no Ensino de História no Estado do Amapá⁵⁸, verifica-se que com a utilização da matriz do exame enquanto currículo oficial, resultou-se em uma exclusão de prescrições temáticas relativas a história regional ou local, desconsiderando, inclusive, normatizações aprovadas localmente, no sentido de garantir a presença de tais abordagens no Ensino Médio. Nesse aspecto:

Os impactos ocorridos no ensino da História Regional e/ou Local foram grandes diante de uma política pública educacional centralizadora voltada com seus aparatos legais, tais como os PCNEM, ENEM, LBD, entre outros, para atender à dinâmica do mundo produtivo capitalista, não existindo lugar para as especificidades regionais e/ou locais das regiões afastadas dos grandes centros econômicos do Brasil. Se o ensino de História do Amapá por si só já encontrava grandes barreiras para se firmar como ferramenta no processo de conhecimento histórico que identificasse nosso passado, e assim permitisse compreender nossa realidade

⁵⁷ Por questões éticas decidimos utilizar pseudônimos para se referir ao comentário proferido por estudante do terceiro ano do Ensino médio de 2017.

⁵⁸ Para maiores detalhes ver: BARBOSA, Júlia Monerrat (et. al.). O ENEM e a subsunção do Ensino de História do Amapá entre 1998-2015. In: *Fronteiras & Debates*. Macapá: UNIFAP, V. 4, n.2, JUL-DEZ, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras> .

cotidiana, com as políticas públicas já citadas aqui, essa tarefa se colocou ainda mais longe e difícil de realizar. (BARBOSA, 2017, p. 193).

Essa problemática de tomar a parte como um todo nas narrativas históricas didática, no processo de produção dos livros didáticos no Brasil, foi analisada pela historiadora Magda Ricci (2014)⁵⁹ que considera alguns pontos nesse aspecto, vejamos:

Em primeiro plano, as grandes editoras de livros didáticos no Brasil estão situadas no eixo-centro sul, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro. De suas sedes e, a partir de sua máquina de produção de livros didáticos “nacionais”, acreditam ser possível publicar os livros “regionais”. (...). Desse modo, reproduziram muitos argumentos presentes em livros e materiais didáticos já fora de uso em Faculdades e Programas de Pós-graduação existentes naqueles estados ou região. (RICCI, 2014, p. 26-27).

A análise acima, se refere às obras didáticas regionais publicadas em editoras com suas matrizes no eixo centro-sul do Brasil, o que não é objeto de estudo dessa pesquisa. Contudo, quando a autora se refere à expressão: “máquina de produção de livros didáticos nacionais” considera-se pertinentes para esse caso. Dito isso pois, uma vez que dos livros aprovados pelo PNLD-2018 e analisados nessa pesquisa, todos são de editoras do eixo geográfico mencionados pela historiadora. Não obstante, somente esse argumento de que essas empresas sulistas seriam responsáveis pela exclusão da história regional não sustentam a presente análise. Além disso, acredita-se que essa ausência de diálogo com uma produção historiográfica mais recente faz sentido para a permanência de uma abordagem da história do Brasil de forma generalista, onde os elementos regionais apenas ratificam a grande narrativa histórica do Estado nacional brasileiro.

2.2 - Uma escola no interior da Amazônia escolhe seu livro didático

Sabe-se que investigar o ensino de história não se esgota apenas no que dizem os textos visíveis (FERNANDEZ, 1997, p. 8). Dessa maneira, serão apresentados os resultados das práticas de sala de aula, que compõe o código disciplinar tão importante quanto o que prescrevem as normatizações ou as narrativas dos livros didáticos. A seguir, serão apresentados o processo de escolha da coleção do livro didático adotada pela Escola pesquisada, que se deu por meio

⁵⁹ RICCI, Magda. Os primeiros livros didáticos republicanos de História do Pará: o patriotismo e a construção da memória. In: HENRIQUE, Márcio Couto (Org.). **Diálogos entre História e Educação**. Belém: Editora: Açaí, 2014 p. 13-34, 2014.

de uma oficina intitulada “Narrativas historiográficas - A Primeira República nos livros didáticos do PNLD 2018”. A escolha temática se deu por conta da prescrição voltada para alunos em fase de conclusão do Ensino Médio na última série da educação básica.

Tal ditame, faz parte do Plano de Ensino proposto pela 14ª URE para a disciplina História. Entretanto, é importante ressaltar que esse sofreu alterações na própria escola, ou seja, durante o início do segundo semestre de 2017, realizou-se uma formação com uma técnica pedagógica da regional, visando promover ajustes no currículo de acordo com as atividades desenvolvidas pelos docentes.



Figura 9: LIMA, Francisca Damiana. Acervo particular. Agosto de 2017. Professores da instituição juntamente com a técnica da 14ª URE (em pé) Maria Ione Gonçalves, realizaram ajustes nos planos de ensino das disciplinas conforme as necessidades da escola. Nessa ocasião, apresentamos uma proposta para o Ensino de História que contemplasse uma abordagem regional e local para as prescrições apresentadas no Plano da regional (ver anexo), e outras⁶⁰ foram incluídas posteriormente a partir do diálogo estabelecido com os alunos durante as oficinas que ocorreram semanas depois.

⁶⁰ Dentre as temáticas incorporadas no plano de Ensino de História específico para a instituição pesquisada constam a formação da zona bragantina (atualmente denominada região do caetés) – a partir do tema da matriz de referência do Enem das Ciências Humanas e suas tecnologias, denominado: Políticas de colonização, migração, emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.

Para desenvolver essa prática escolar, tomou-se como referência metodológica a concepção de pesquisa-ação proposto por David Tripp (2005) que define como:

(...) um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005. p. 445-446).

Dessa forma, não se trata apenas de investigar uma ação resultante de uma prática rotineira na cultura escolar, ou simplesmente descrever a ação, mas construir ciclos propositivos a partir de um dado contexto social. Nesse caso, o processo se deu com turmas de concluintes do Ensino médio, visando, tanto evidenciar a ação, como aprimorá-la enquanto um diferencial nos processos de seleção dos materiais didáticos para o Ensino de História, nesse caso, ouvindo estudantes para subsidiar a deliberação do professor na escolha da coleção de livro didático adotada na escola.

Segundo a dimensão normativa dessa política pública, após a avaliação das coleções e da apresentação das que foram aprovadas para apreciação das escolas, segundo a determinação legal, o professor de cada componente curricular deve participar da escolha das duas coleções, sendo a segunda apenas opcional. Sabe-se que inúmeras variáveis interferem nessa fase do processo, para além daquelas previstas pelos editais que determinam o princípio da autonomia do professor para escolha do material didático.

Dentre essa, vale mencionar a pressão do mercado editorial disputando espaços nas próprias instituições, visando cooptar professores e gestores para a escolhas, onde os grupos editoriais que concentram a maior parte do mercado conseguem ter um maior acesso aos professores buscando “convencê-los” de seus produtos⁶¹. Por exemplo, as condições da escolha como os prazos estabelecidos, o

⁶¹ Não desmerecendo o papel deliberativo do professor na escolha do livro didático CASSIANO (2017, p. 88) nota as estratégias das empresas tentando convencer influenciá-lo nessa decisão como a distribuição de materiais de apoio e outros brindes. Nesse estudo, a pesquisadora que analisa a circularidade do livro didático evidencia inúmeros caminhos adotados pelos mercados editoriais interessados muito mais no lucro no que na efetividade de uma política pública. para maiores detalhes ver: CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no**

acesso direto a todos as coleções, bem como a consideração ou desconsideração do Guia Nacional do Livro Didático, são elementos que interferem nessa ação, onde muitas dessas desviam da adequação da proposta pedagógica da coleção com as da escola, ou opção metodológica do professor.

Porém, nesse caso, apresenta-se a seguir uma proposta utilizada na Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio, aprimorada a partir de experiências anteriores, porém, planejada na forma de ciclos que levaram a repensar o papel da disciplina História em perspectiva regionalizada na última etapa da educação básica. Para tal, seguiu-se os procedimentos do método da pesquisa -ação com vistas a melhorar uma ação já existente na cultura escolar, apresentando possibilidades de uma intervenção mais democrática para além do previsto, tanto nas determinações legais, quanto na chamada cultura dos textos invisíveis como explicitamos anteriormente.

2.2.1- A escola pesquisada

A Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio, localizada no município de Nova Timboteua, pertence à rede estadual de Ensino do Pará. Fundada no final da década de 70 do século XX, funcionou com o antigo primeiro grau; posteriormente em 1980 foi implantado o ensino de segundo grau (equivalente ao Ensino Médio na atualidade), através do Sistema de Organização Modular de Ensino, sob a jurisdição da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP).

No início dos anos 90, a então diretora do estabelecimento de Ensino da época, Anice Gomes da Costa, elaborou o projeto para a implantação do ensino de segundo grau regular, reconhecido oficialmente pela Secretaria do Estado de Educação do Pará – SEDUC em fevereiro de 1992. Com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB a partir de 1996, o estabelecimento de ensino passou a contemplar o Ensino Fundamental e Médio (modalidade regular) e no começo da década seguinte com a municipalização do primeiro nível de Ensino, a escola passou a ofertar apenas o Ensino Médio vinculado à rede estadual de ensino. Atualmente, atende um universo de aproximadamente 600 alunos. Já o

corpo docente é formado por 13 professores, sendo que para a disciplina história há apenas um professor lotado para atender a todas as turmas; a equipe diretiva são formadas por uma Diretora, 03 vices diretores e mais 04 coordenadores pedagógicos além dos demais profissionais da educação de apoio.

A Escola funciona com uma matriz localizada na sede do município, onde suas instalações físicas contemplam 07 sala de aula, bloco administrativo e pedagógico, arquivo, quadra poliesportiva coberta, refeitório, cozinha, banheiros, bem como uma biblioteca escolar denominada Sociedade literária Irmã Lygia Constantino da Silva⁶², laboratório de informática, Laboratório multidisciplinar de matemática e ciências da natureza, sala auditório (em reforma). A instituição ainda possui um anexo que funciona na Escola Municipal Maria Urbana localizada na Vila Timboteua, um pequeno distrito que fica a 25 quilômetros da sede do município, sendo criado durante a gestão da Diretora Ana Lúcia Félix Ribeiro, no ano de 2005.

Esta instituição é a única do município a ofertar o nível médio na modalidade Ensino Médio Regular, nesse sentido, o perfil dos discentes é bem eclético. Há uma grande parte deles que moram nas agrovilas vinculadas ao município, o qual apresenta uma área urbana central onde se localiza as principais instituições político-administrativas e um pequeno comércio local. A outra parte é formada por distritos e vilas menores (comunidades rurais), que formam a chamada área rural, cujos moradores vivem principalmente de atividades extrativistas, agricultura intensiva, familiar, pecuária e outros.

Sobre os alunos o projeto político pedagógico da escola⁶³, os caracterizam da seguinte maneira: "(...) filhos de comerciantes, funcionários públicos, trabalhadores rurais e diaristas, trabalhadores informais, autônomos dentre outros residentes na área rural e urbana, ou seja, com padrões socioeconômicos bastantes

⁶² Irmã Lygia Constantino da Silva foi uma freira nascida no Estado de Pernambuco, foi aluna do educador Paulo Freire. Pertencente a congregação das irmãs de Santa Maria Eufrásia, desde os anos 70 atuou em municípios do nordeste paraense, fixando residência em Nova Timboteua no final dessa década. Além de funções religiosas católicas, atuou junto com trabalhadores e trabalhadoras rurais ao longo da década de 80 no contexto das lutas sindicais: participante ativamente em ações políticas, sociais e educativas, defensora, sobretudo, dos direitos das mulheres e do meio ambiente. Faleceu em janeiro de 2003. Para maiores detalhes ver: CARNEIRO, Maria Helena Soares. **Vida, dignidade e esperança: a contribuição de Irmã Lygia Constantino como religiosa e assistente social na organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Nova Timboteua (1970-2006)**. Monografia, Castanhal: UFPA, 2006.

⁶³ O projeto político pedagógico da instituição intitulado em 2014: Educação para a vida cidadã, ética solidária e competente, encontra-se em processo de revitalização. No início de 2018 no encontro de formação de professores houve alteração no título do PPP tendo como eixo temático norteador a seguinte denominação: Sociedade, transculturalidade e tecnologia: integrando saberes e fazeres na escola.

diversificados, com predominância de discentes sem condições adequadas de moradia, saúde, lazer e alimentação (NOVA TIMBOTEUA, 2010, p.21)”. Contudo vale ressaltar que alguns desses estudantes, principalmente no turno da noite, são os próprios trabalhadores exercendo funções descritas no PPP que são atribuídas aos seus pais. Outro problema ressaltado no documento, é a baixa participação da família no acompanhamento da vida escolar dos adolescentes.

A turma selecionada para a oficina que serviu para subsidiar a escolha da coleção didática era reconhecida oficialmente por M3MR0-1, ou seja, terceiro ano do turno da manhã, iniciando o ano letivo de 2017 com 40 alunos e finalizando com 37. A referida turma é formada por jovens do sexo masculino e feminino da faixa etária de 16 a 22 anos. Sendo estudantes, a sua maioria é residente na sede do município, 05 alunos das vilas rurais e duas alunas residentes no município vizinho de Peixe-Boi. Uma delas, que aqui se chama de Fernanda, explicou em entrevista realizada em fevereiro de 2018 o motivo de escolher estudar em outra cidade:

Nasci em Peixe-Boi, no Pará (...). No começo da minha vida escolar estudei em Peixe-Boi, mas devido a educação não ser muito boa, meus pais me transferiram para o município de Nova Timboteua, aonde o estudo era mais qualificado, né. A gente formava um grupo de alunos que todos dias iam para Timboteua, a gente achava que o Ensino médio daí era mais forte, porque muitos dos estudantes passavam no vestibular. (FERNANDA, 2018).

Na próxima seção, será melhor detalhada a atividade desenvolvida com os alunos dessa turma, os quais foram ouvidos para subsidiar a escolha da coleção didática realizada oficialmente pelo professor conforme determinação dos editais que compõem o PNLD. Contudo, o docente decidiu compartilhar essa experiência com os estudantes, pois, considera que eles também são sujeitos históricos importantes nesse processo.

2.2.2 A arte de escutar os alunos: uma oficina para escolha do livro didático:

Nessa seção, serão explicitados os caminhos percorridos para o desenvolvimento de uma ação pedagógica desenvolvida no ensino de História. Como apresentado anteriormente, a ideia de utilizar uma oficina como procedimento metodológico para alcançar uma finalidade pedagógica torna-se importante, pois, permite-se articular teoria e prática de forma significativa, através seu potencial colaborativo invertendo os papéis tradicionais nos processos

educativos. Para isso, buscou-se envolver a troca de saberes por meio do trabalho em equipe e da descentralização dos mecanismos de aprendizagem, ou seja, o professor deixa de ser o centro do método⁶⁴ e passa para a função de articulador de saberes, principalmente ao pensar em estratégias que visem a uma maior participação dos estudantes.

Nas últimas semanas de agosto de 2017, realizou-se uma oficina pedagógica intitulada “Narrativas historiográficas”, a partir de um conteúdo que integra parte do conteúdo programático: a Primeira República. Na ocasião, dividiu-se uma turma de terceiro ano do ensino médio, do turno da manhã, composta por aproximadamente 40 alunos. Divididos em 05 grupos, cada um ficou responsável em observar um capítulo de livro do segundo ou terceiro volume, das coleções que foram analisadas no primeiro capítulo.

O objetivo dessa atividade era que os alunos observassem como diferentes textos abordam a mesma temática para estabelecer diferenças e semelhanças. Ainda, perceber como esses estudantes interagem com a narrativa didático-escolar materializada nos livros didáticos, bem como oferecer elementos que ajudassem o professor-pesquisador a deliberar sobre a escolha do material didático em questão. Os resultados dessa ação pedagógica eram anotados em relatório docente. Através de aulas expositivas, apresentou-se a ideia aos alunos, explicando os motivos da oficina. Eles demonstraram entusiasmo ao saber que estavam participando de uma pesquisa-ação.

Observando nosso relatório foi possível perceber também que os alunos tiveram um envolvimento maior na atividade que nas aulas expositivas tradicionais; e que tiveram um desempenho melhor nas estratégias avaliativas elaboradas pela instituição de ensino, ou seja, tanto na verbalização durante a exposição das temáticas estudadas nos livros didáticos, quanto na produção escrita, bem como na observação de mudanças atitudinais, como: cooperação, diálogo, responsabilidade

⁶⁴ Tomamos como referencial para fundamentar a nossa prática a conceituação proposta por PAVIANI et. al. FONTANA (2009, p 78): “Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”. PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.

e sobretudo autonomia e protagonismo juvenil, características importantes para pensar em ações dialógicas no fazer pedagógico, trazendo os estudantes para o centro do processo.

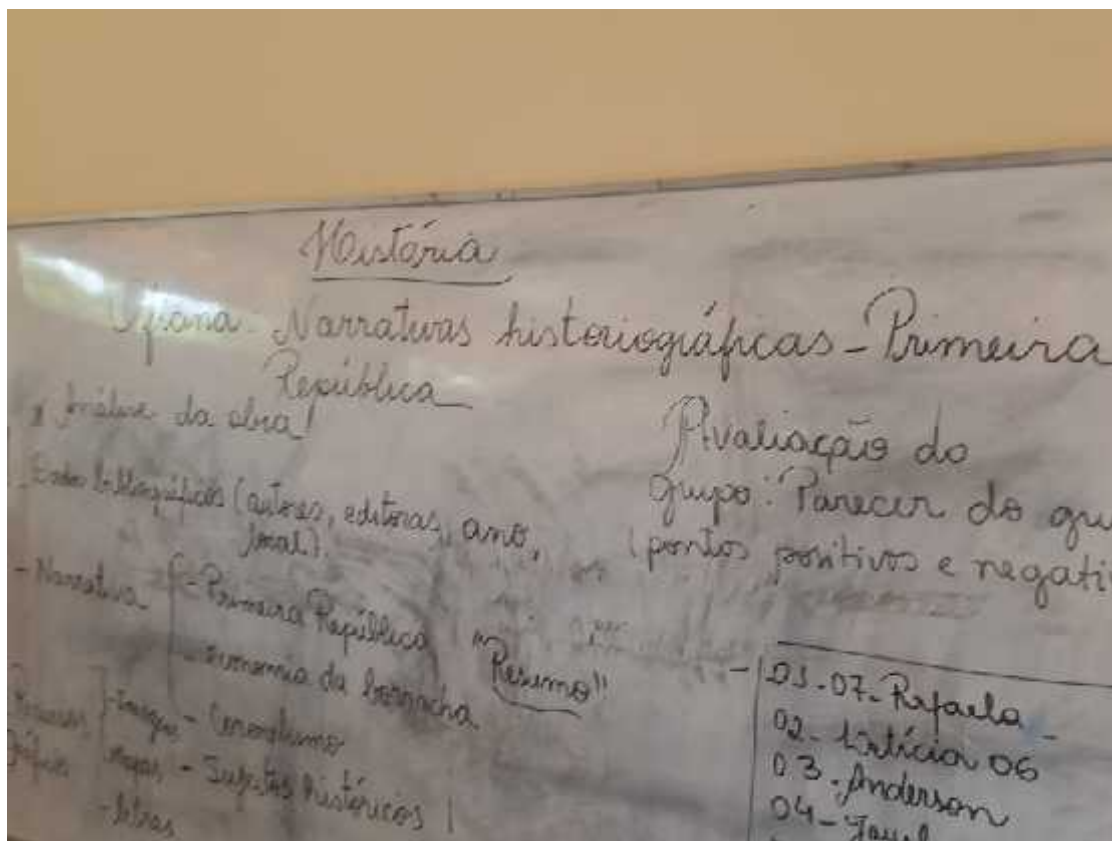


Figura 10: FREIRE, W. Acervo particular, fotografia produzida em agosto de 2017.

Ao dispor os livros no centro da sala, os membros das equipes apreciaram os livros didáticos. Deixou-se que as equipes escolhessem a obra que selecionadas previamente, entre as que chegaram na escola para o professor analisar. Nesse momento, a capa do material foi fundamental para a escolha, pois os recursos imagéticos como as cores chamaram a atenção de alguns alunos. Além disso, as imagens também foram outros elementos a interferir na escolha dos adolescentes.

Como mencionamos no terceiro capítulo, essa questão imagética transparece de forma explícita nas entrevistas com os alunos que participaram da oficina, demonstrando o fascínio que essa evidência exerce no processo de aprendizagem e na elaboração de narrativas históricas por parte dos estudantes, ou seja, no que tange a questão regional foram inúmeras

referência aos pontos turísticos da capital paraense como símbolos históricos da região amazônica tais como o teatro da paz, a estrada de ferro Belém-Bragança, as construções antigas, bem como de outros aspectos como a cultura material da pré-história amazônica como os cerâmicas marajoaras e tapajônicas.



Figura 11: FREIRE, W. Acervo particular fotografia produzida em agosto de 2017. Aluna de uma equipe observa a capa dos livros didáticos para a escolha do material que foi analisado pelo seu grupo.

No segundo momento, os alunos reunidos nas suas respectivas equipes realizaram a leitura do material didático, especificamente, o capítulo que abordou a primeira república. Em seguida, cada grupo recebeu uma cartolina para fazer as anotações relacionadas aos temas apresentados. Conforme se

vê na figura a seguir, um esboço das anotações feito pelo grupo de alunos foi repassado para uma cartolina para que outros estudantes da turma organizados nas outras equipes tivessem acesso aos elementos centrais da narrativa didático-escolar do grupo.

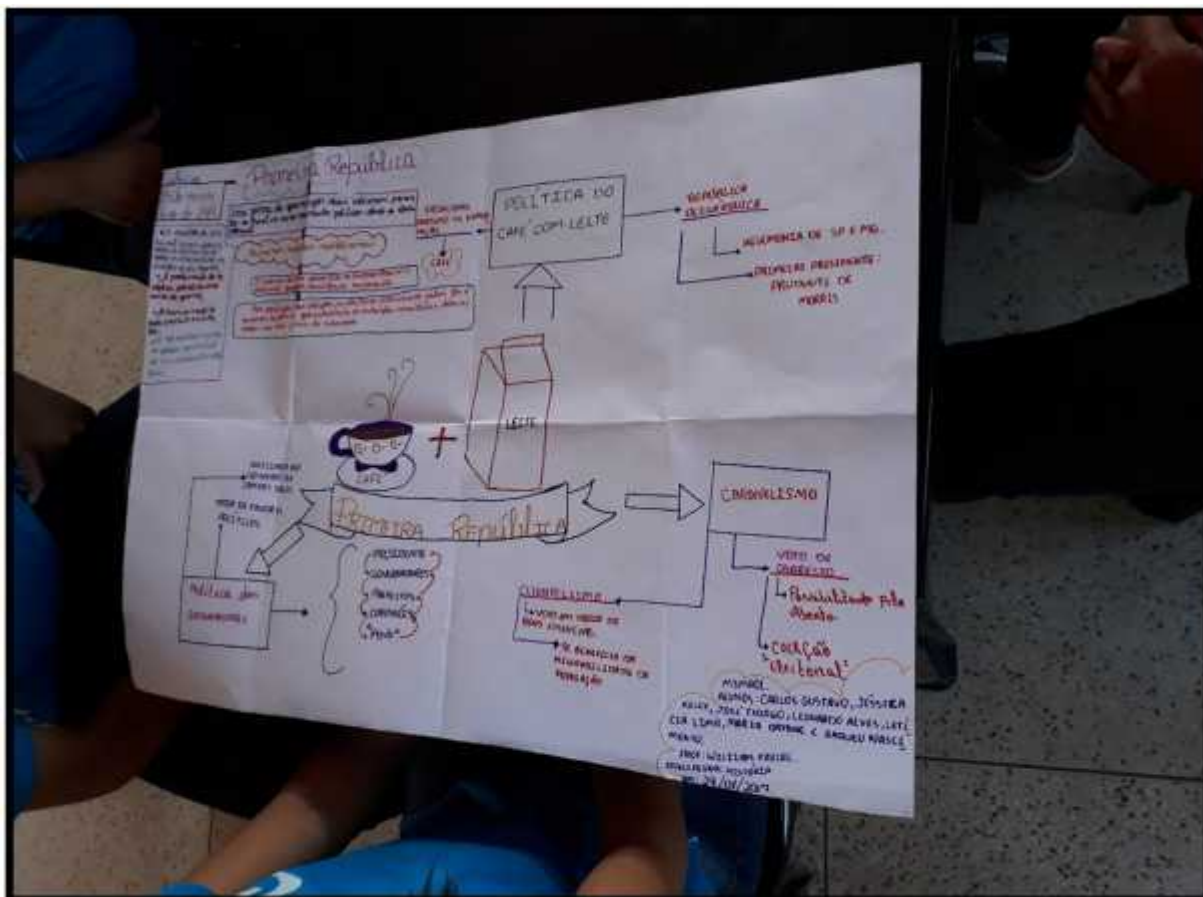


Figura 12: Cartaz produzido por um dos grupos de estudantes em oficina realizada durante etapa do circuito de ideias.

Na etapa seguinte, realizada uma semana depois, as equipes socializaram suas atividades desenvolvidas anteriormente, por meio de uma técnica intitulada de circuito de ideias que transcorreu da seguinte forma: as equipes apresentaram suas conclusões utilizando-se de um cartaz autoexplicativo, utilizando cores variadas, desenhos, conceitos-chave e as impressões sobre o texto didático analisado.

Os alunos observaram também os elementos temáticos que compunham a narrativa, tais como: processos políticos da primeira república, o coronelismo, as

atividades econômicas como a produção do Café e da economia da borracha, bem como solicitamos aos grupos que observassem a forma como os sujeitos históricos eram representados principalmente neste último quesito. Outro aspecto que os estudantes deveriam observar eram os dados bibliográficos, os recursos gráficos como imagens, mapas. Solicitamos que os estudantes formulassem um breve parecer considerando positivos e negativos do livro didático escolhido, quanto ao capítulo que foi estudado previamente pelo grupo.

Essas considerações discutidas em grupo foram socializadas nos outros grupos de modo que todos tivessem condições de integrar os pareceres da turma sobre o livro analisado, dentro dessa temática solicitamos que atentassem para a forma como a história da Amazônia se inseria nesse contexto, ou seja, praticamente em todas eram comuns à associação à economia da borracha como elemento que integrava o perfil agroexportador do país na passagem do século XIX para o XX.



Figura 13: FREIRE, W. Arquivo pessoal, fotografia produzida em agosto de 2017.

A fotografia acima representa momentos do circuito de ideias, onde cada equipe apresentou a narrativa do livro didático de forma que todos integrassem as temáticas abordadas. Na atividade, uma equipe apresentava seus resultados para outra, de modo que todos tivessem contato com os livros didáticos analisados. Depois, observou-se as colocações dos alunos sobre os livros didáticos e a história da região amazônica. Todas as equipes demonstraram curiosidade sobre os aspectos apenas mencionados superficialmente nas narrativas dos livros didáticos, dentre essas, três sobre o cotidiano do trabalho na produção do látex, cinco a situação do Pará depois da crise da borracha nas primeiras décadas do século XX e quatro sobre a construção de Estradas de ferro nesse contexto, principalmente a que ligava Belém à cidade de Bragança, fato que influenciou na formação do município de Nova Timboteua. Organizou-se essas considerações em um quadro para esboçar a recorrência temática feita pelos grupos.

Tabela 2- interesse temático das equipes a partir da narrativa didático-escolar

Equipes e obras didáticas:	Cotidiano do trabalho nos seringais.	Construção das estradas de ferro (Madeira-Mamoré, Belém-Bragança).	Situação do Pará após a crise da borracha em 1912.
Grupo 01: História & Sociedade (2016)	x		x
Grupo 02: Por dentro da história (2016)		x	x
Grupo 03: Olhares da História (2016)		x	x
Grupo 04: Oficina de História (2016)	x	x	x
Grupo 05: História em	x	x	x

Após a conclusão da atividade, os alunos debateram sobre qual coleção deveriam apresentar como sugestão ao professor. Alguns consideraram o formato do livro como elemento preponderante. A partir dessa deliberação, deduziu-se que para muitos jovens os elementos gráficos, como imagens, chamam mais atenção que o conteúdo apresentado nos textos escritos, sendo reflexo de uma sociedade pós-moderna bombardeada por produções imagéticas, o que coloca em segundo plano as formas tradicionais de leitura, diga-se a linguagem verbal/textual.

Na fotografia a seguir, se tem alunos em equipes diferentes discutindo qual coleção eles consideraram mais significativa. Nota-se que na imagem há duas cartolinas, o que evidencia a interação entre elementos de grupos diversos, pois, como mencionado anteriormente, cada grupo produziu um cartaz.



Figura 14: FREIRE, W. acervo pessoal, agosto de 2017. Alunos discutindo sobre as coleções analisadas e deliberando qual delas deveriam ser apresentadas como sugestão ao professor.

A maioria dos alunos concordou, através de uma decisão consensual, que a coleção História & Sociedade (2016)⁶⁵ era a mais adequada, embora alguns alunos tenham contra argumentado, considerando para tal pontos positivos em outras coleções. Contudo, após os alunos evidenciarem aspectos mais relevantes como atividades, bem como temas apresentados e facilidade de localização de páginas, capítulos e outros recursos que dinamizam a leitura e escrita nesse livro didático, concordaram com os demais colegas.

Outro fator que contribuiu para a escolha dessa coleção foi o fato dela já ser conhecida dos estudantes, pois, no PNLD de 2015 teve sua primeira edição escolhida pelos professores de história na época⁶⁶. Assim, os alunos constaram mudanças no formato do livro, de uma edição para outra, chamando a atenção para a parte visual: disposição do texto principal, observação de que na primeira remessa era apresentado em duas colunas, ao passa que na segunda era em única coluna. Segundo os alunos, outro aspecto era o tratamento das imagens que estavam com melhor nitidez na nova edição.

Outro ponto positivo era a permanência de atividades propostas, como a seção “dialogando” com a qual tenta estabelecer conexões entre o conteúdo, propondo reflexões sobre questões que interessam aos estudantes, bem como levando o aluno a se posicionar sobre temas variados através de possibilidades argumentativas por meio de debates. Esses aspectos mencionados pelos estudantes, demonstram a importância da avaliação dos livros didáticos como indutora de mudanças na forma como esses materiais vão se alterando com o passar do tempo, bem como qualificando o PNLD enquanto política pública, apesar das críticas e falhas existentes.

A coleção escolhida por votação realizada na turma foi ratificada pelo professor, uma vez que o material didático atendia as necessidades educacionais da instituição, verificada tanto pelos objetivos gerais da escola através de seu projeto político pedagógico com ênfase na formação voltada para a cidadania, quanto no domínio de códigos e tecnologias das ciências modernas para o enfrentamento dos problemas sociais através da promoção de saberes que circundam a comunidade escolar. Outro ponto importante envolvido na deliberação,

⁶⁵ BOULOS JR, Alfredo. História, sociedade & cidadania. FTD: São Paulo, 2016.

⁶⁶ A escolha da coleção em 2015 foi realizada de forma convencional como normatiza o Edital do PNLD, ou seja, na época havia dois professores de História que tomaram essa decisão em conjunto.

foi à ênfase na leitura e escrita e na diversidade de uso de fontes históricas, as quais poderiam ser recursos interessantes para as práticas em sala de aula, a fim de desenvolver processos de ensino-aprendizagem em História.

Explicitar essa forma democrática de escolha do livro didático foi o diferencial nessa pesquisa, sabemos que nem sempre essa é a realidade de muitas escolas, pois o processo de escolha desse recurso envolve múltiplos sujeitos inclusive externos as instituições como os representantes de editoras que oferecem vantagens por exemplo que comprometem uma deliberação autônoma por parte do docente. A exemplo, durante esse processo realizado no mês de agosto de 2017 observou-se um conflito entre uma professora da instituição de ensino pesquisada e um dos representantes de editora que buscou cooptar os professores da instituição para escolherem as suas coleções, a docente ficou contrariada e disse que escolheria a coleção que fosse adequada para os seus alunos e não por causa das “vantagens” oferecidas.

Exceto essa situação descrita acima, os certames no estabelecimento de ensino pesquisado seguiram as determinações que constam no edital, especificamente na disciplina história apresentando-se uma possibilidade de rever as práticas sociais da cultura escolar ao considerar a visão dos alunos no momento deliberativo da seleção de conteúdos históricos e materiais didáticos para o Ensino de História, pois: “(...) não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.” (FREIRE, 1996, p.21). Assim, foi essa perspectiva dialógica que possibilitou estabelecer uma reflexão sobre as práticas escolares na educação básica, permitindo trocas de experiências significativas entre docente e discentes. Portanto, tomou-se como referencial a seguinte assertiva:

A honestidade e a clareza na exposição dos temas e no anúncio da perspectiva teórica de interpretação e a referência direta (estou falando com você) são valores e estratégias que podem convencer o aluno de que ele é realmente o sujeito da aprendizagem, que o professor não está fingindo e, ainda, de que o processo de didatização não significa idiotização. Em termos bem brasileiros, Rösen propõe uma relação dialógica com os alunos” (OLIVEIRA& OLIVEIRA, 2014, p. 231)⁶⁷.

⁶⁷ OLIVEIRA, Itamar Freitas. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rusenianas para um ensino de História à brasileira*. In: **Espaço pedagógico**- UPF: Passo Fundo, v.21, nº 02, jul/dez. 2014, p. 223-234. Nesse estudo os autores discutem as ideias do historiador alemão Jorn Rösen a partir do seu estudo sobre o livro didático ideal para a promoção de uma consciência histórica crítico-genética, capaz de mobilizar

A oficina com os estudantes repercutiu de forma positiva e propositiva nos relatos deles, como se pode atestar a partir das entrevistas realizadas com alunos envolvidos nessa estratégia pedagógica. Veja-se o que a discente Patrícia considerou em seu discurso:

“Eu gostei do professor ter proposto essa atividade, porque é ... a visão dos alunos é muito importante, porque eles que vão aprender, na verdade vocês também aprendem, mas somos nós que estamos entrando nesse caminho. Eu achei interessante porque não ficamos desse livro, sobre o interesse pela disciplina, mas eu gostei muito que o professor propôs para gente escolher aquele livro que seria usado pelas próximas gerações, porque com certeza a nossa opinião vale muito... Eu não lembro muito bem qual foi o livro que nós escolhemos, mas eu comparei com o livro atual com a nova versão eu achei interessante que nesse livro que as imagens eram mais visíveis, mais focadas, tinha o dicionário, pois tinha muitas palavras que não é muito usado no nosso cotidiano, então foi muito importante ter esse dicionário pra saber o significado daquela palavra, as fontes eram bem melhores. Nós vimos que no mesmo livro, do mesmo autor acho que na perspectiva dele ele viu que tinha que melhorar daí fez a mudança”. (PATRÍCIA, 2018).

Essa ação comparativa mencionada pela depoente, foi perceptível também no relato de outro aluno aqui nominado José Vinicius. Em seu discurso, nota-se como ele percebeu que as narrativas didático-escolares podem apresentar visões diferentes sobre a mesma temática. Assim o estudante afirma:

“(...) Eu peguei dois livros didáticos e comparei o mesmo tema e vi que em cada livro, tava um pouco diferente a história, tipo assim tava mais resumido em um livro que em outro, tinha mais conteúdo em um que em outro, eu acho que ficava meio contraditório, pois eu acho que a história pode ter até várias versões mas no final acaba sendo a mesma coisa. O trabalho foi feito pelo que eu achei dos dois livros didáticos”. (JOSÉ VINÍCIUS, 2018).

A aluna Andressa também ressaltou a importância de os estudantes serem ouvidos em um processo deliberativo que interfere diretamente na sua aprendizagem:

“O livro que foi escolhido era melhor porque a letra do atual, comparando o atual com o antigo era melhor, as figuras, as cores, o conteúdo vinha mais bem explicado. E o fato da gente ser ouvido para escolher a coleção foi bom, porque deu a chance ao próprio aluno escolher a ferramenta que ele vai utilizar no estudo”. (ANDRESSA, 2018).

Portanto, ao longo desse capítulo buscou-se compreender a forma como a região amazônica é abordada nas narrativas didático-escolares, demonstrando como a composição temática ainda é tributária da chamada história geral do Brasil, o que resulta em um currículo unificado que acaba desconsiderando as especificidades locais e regionais. Quando transformado não é como um ponto de partida de mudança, mas em grade curricular que dificulta a incorporação de outras temáticas, objetos e sujeitos históricos, apesar de nas últimas décadas surgir uma abordagem mais plural. Assim, apresentou-se, também, o processo de escolha de uma coleção didática na escola pesquisada, a qual levou em consideração a visão dos estudantes da instituição enquanto atores sociais, importantes nessa agência de efetivação de uma política pública nacional.

No próximo capítulo será aprofundado esse diálogo com os estudantes do ano letivo de 2017, através de entrevistas e relatos escritos por outros alunos do ano letivo seguinte. Discutiu-se quais as ideias de história regional e local são presentes em seus relatos, bem como a utilização de materiais didáticos e outras fontes de informações para a construção e narrativas sobre a história da Amazônia.

3. NARRATIVAS & MEMÓRIAS DE ESTUDANTES

Por outro lado, nas Linguagens, é constantemente visível como os escritores inspiram-se nela, romancistas indianistas, condoristas, os realistas, os modernistas, escreveram os acontecimentos de suas épocas ou resgataram histórias locais, sinalizando a intimidade entre a História e as Linguagens.⁶⁸ (PAULO GUSTAVO, 2018).

O trecho acima é parte da produção escrita, sugerida por essa pesquisa a alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio. Alguns estudantes, voluntariamente, responderam por escrito suas colocações pertinentes às duas questões: uma de caráter hipotético e outra sobre a maneira como enxergavam à disciplina História, isso ao se aproximar da conclusão do último ano da educação básica no ano letivo de 2018.

O discurso escrito pelo aluno Paulo Gustavo, se encaixa na segunda questão sobre suas representações pertinentes à importância que ele atribui ao conhecimento histórico escolar. Ao longo da sua produção, o autor-aluno buscou apontar a relação do saber histórico com outros que ainda fazem parte do currículo do Ensino Médio, baseado em áreas de conhecimento⁶⁹. Na passagem acima, ele

⁶⁸ Paulo Gustavo, pseudônimo de aluno do terceiro ano produção escrita realizada em junho de 2018.

⁶⁹ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: o currículo na sua base comum se estrutura em linguagens, matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (BRASIL, 2013: 187), essa organização ainda prevalece na instituição pesquisada, contudo, passará por transformações provocadas pela Reforma do Ensino Médio aprovada por medida provisória Lei nº 13.415/2017 que altera entre outras coisas o tempo escolar e a estrutura curricular.

relaciona a disciplina História enquanto componente curricular das ciências humanas e suas tecnologias com as disciplinas das linguagens, neste caso a literatura. É interessante notar como o estudante percebe o uso do passado pelos literatos para construir narrativas históricas locais e ou regionais.

Essa intimidade entre o conhecimento histórico e a literatura que o aluno menciona em sua resposta foi uma relação proposta por Durval Muniz Albuquerque Júnior em sua pesquisa, quando investigou a construção da ideia de nordeste nas primeiras décadas do século XX, demonstrando o papel que intelectuais e literatos tiveram nesse processo de inventar uma regionalização reprodutora de uma imagética que persiste no imaginário nacional. Nesse aspecto: “(...) assiste-se, na década de vinte, à emergência de um novo regionalismo, não mais aquele difuso e provinciano do século XIX e início do século XX, mas um regionalismo que reflete as diferentes formas de se perceber e representar o espaço nas diversas áreas do país. (ALBUQUERQUE JÚNIOR. 2011, p. 52) ”.

Esse autor, já apresentado anteriormente, tem uma visão crítica sobre a concepção de História Regional construída no Brasil. Tal história é ratificadora de uma tradição intelectual hierarquizante no processo de estabelecimento dos pilares da nacionalidade brasileira. Deste modo, chega até a questionar a validade dessa produção historiográfica que pouco questionou o lugar do ‘saber-poder’.

Assim, quando se tentou questionar esse cânone, o qual se utiliza de um epíteto regional na tentativa de buscar conquistar um espaço acadêmico, utilizou-se de argumentações que apenas ratificam essa marginalidade epistemológica. Dessa maneira, como forma de superar esse lugar da subalternidade, o historiador chega a defender apenas o direito de produzir saberes históricos sem adjetivos (IDEM. 2011, p.41).

Em outra produção⁷⁰, o referido autor retoma essa tese e, ao finalizar seu ensaio, aponta esses caminhos em direção ao ensino de História. Segundo o historiador, seria um campo até mais sensível a essa causa que o mundo acadêmico:

Tomamos como referência as diretrizes anteriores pois essas ainda orientam as atividades político-pedagógicas do estabelecimento de Ensino objeto dessa pesquisa, nesse aspecto a disciplina história é um componente curricular das Ciências humanas ao passo que os estudos literários fazem parte do eixo de linguagens.

⁷⁰ JR. ALBUQUERQUE. *O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região*. In: **Fronteiras: Revista de História** – PPGH/FCH/UFGD. V. 10, n.17, 2008, p.55-67.

Neste aspecto, o ensino da história é um campo bastante sensível às demandas regionalistas, é um campo facilmente capturado pelo discurso do resgate ou da preservação das raízes regionais, pelo discurso da defesa ou da salvação do regional. Aí é um terreno onde se dá a produção de subjetividades reativas ao convívio com a diferença, que buscam sempre o idêntico, que são intolerantes com o que é visto como de fora, estranho, estrangeiro, exótico, invasivo, fora do lugar, com o migrante, com o nômade, com o que não é da terra. (...). (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008. p. 67).

Quanto a esse campo sensível referenciado pelo historiador, foi possível nota-lo tanto nas entrevistas orais, quanto na produção escrita, quando se analisou, de forma intersubjetiva, a produção dos alunos que participaram desta pesquisa.

Como exemplo disso, na entrevista com o aluno Talles, concluinte do terceiro ano do ensino médio no ano letivo de 2017, percebeu-se:

A minha trajetória com a matéria de História, ela vem como todas (...). Como todas as disciplinas ela esteve muito presente, né, desde quando falavam dos índios na escolinha quando nós nos vestíamos de índio para mostrar uma cultura, para mostrar um acultramento, pra dizer que nós tínhamos orgulho de morar numa região que é muito forte essa questão que tem sido deixado de lado até os dias de hoje, quando a gente mudou, saiu dessa presença do nosso Estado, das coisas culturais nossas e viajamos para outros lugares, para outros países, pra contar a história de outros povos, outras nações, outras tribos⁷¹. (TALLES, 2017).

Utilizando a metodologia de História oral através de entrevistas com um questionário semiaberto, percebeu-se que o estudante, ao ser indagado sobre as lembranças que teve ao longo de sua trajetória escolar na educação básica, especificamente os estudos históricos, retoma através de suas memórias à ideia de círculos concêntricos, práticas escolares do ensino fundamental até o médio, nos quais considera-se o local e o regional como ponto de partida para construção do saber histórico escolar. Nessa tradição as séries iniciais seriam responsáveis por estudos mais locais, ao passo que os elementos nacionais ou globais são abordados nos níveis mais elevados, desse modo, construiu-se uma hierarquia entre as escalas que dificulta uma análise mais articulada dos fenômenos históricos.

No relato, percebeu-se não apenas o apelo ao elemento regional, mas à maneira como essa temática é abordada ao longo da vida escolar: marcada por uma tradição referida anteriormente de partir do local nas séries iniciais para outros lugares nos níveis posteriores e que, dependendo da forma como é conduzida,

⁷¹ Entrevista realizada em janeiro de 2018.

apenas ratifica estereótipos construindo historicamente sobre determinadas regiões.

Para tentar reaver esse caminho que ainda interfere na forma de abordar o conhecimento histórico na escola, seria necessário estabelecer articulações entre escalas diferentes (local, nacional e global). Para isso, importa analisar fenômenos históricos em todas as séries da educação básica, buscando uma concepção crítica dessa abordagem para que os estudantes possam compreender, do ponto de visto histórico, os processos de construção desses lugares enquanto comunidades imaginadas, conforme Benedict Anderson (2008), para enaltecer identidades, fronteiras e diferença entre o “nós” e o “mundo”.

Assim, iniciou-se este capítulo fazendo uma breve análise de duas fontes utilizadas no estudo em questão, um fragmento textual produzido por um aluno em processo de conclusão do Ensino Médio e um trecho da entrevista de outro que já concluiu em ano anterior. A intenção ao principiar o debate dessa maneira, se deve ao do foco analítico nesta parte de apresentação da pesquisa: evidenciar os resultados obtidos a partir de entrevistas com oito alunos que participaram da oficina de escolha do livro didático do ano letivo de 2017 e treze alunos do ano letivo posterior de turmas diferentes. Objetivou-se, desse modo, perceber semelhanças e diferenças tanto entre estudantes do mesmo ano e de posterior, bem como diferenças da mesma forma.

Esta amostragem denomina-se de não aleatório acidental, ou seja, chegou-se a essa quantidade de alunos por conta da disponibilidade deles, uma vez que muitos já haviam concluído o ensino médio, ficando difícil ampliar as entrevistas para um espaço amostral maior em um universo de 40 alunos aproximadamente que faziam parte da turma que realizou a oficina. Como focou-se mais no aspecto qualitativo do discurso dos estudantes, compreendeu-se que esse número é significativo para representar parte da população estudada, enquanto a ampliação desse poderia prejudicar a produção do estudo. Outrossim, as entrevistas voluntárias foram solicitadas a alunos de turmas do terceiro ano do ensino médio do ano letivo de 2018, dentre 04 turmas que compõem o universo amostral da última série da educação básica na escola pesquisada.

A escolha de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, seja os que concluíram ou os que estão em fase de conclusão, como os dois casos dessa pesquisa, justifica-se, do ponto de vista metodológico, por uma orientação que

parte da opção de análise adotada neste estudo. Assim, optou-se como referencial a chamada Educação histórica, campo investigativo que vem se consolidando nas últimas décadas nos caminhos da pesquisa relativas ao Ensino de História, pois, segundo afirma um dos expoentes desse campo que tem se interessado sobre a forma como os alunos percebem o saber histórico escolar, o processo de aprendizagem histórica e o papel que isso desempenha nas representações construídas pelos estudantes: “(...) apenas começamos a pensar claramente sobre a forma real de conhecimento que queremos que eles adquiram quando concluem a disciplina História na escola”. (LEE, 2006, p.134).

Deste modo, a opção por alunos do terceiro ano, além de vinculada com essa orientação da chamada educação histórica, coaduna-se com os objetivos desta pesquisa, bem como leva em consideração toda uma trajetória escolar marcada por inúmeras experiências compartilhadas por e com esses sujeitos históricos diversos, o que fomenta a importância de se observar a maneira como o Ensino de História é apropriado por esses indivíduos.

Ao se aproximar dos seus saberes historicamente construídos dentro e fora da instituição escola, o que interferem na materialização de suas narrativas, verificou-se como os alunos atribuíram sentidos para esse conhecimento. Isso posto, pois, a pesquisa torna-se fundamental para se entender como tais sujeitos estruturam suas ideias, fazendo uso do passado e levando a compreensão de que tipo de passado eles têm acesso, bem como qual o papel do livro didático e outras narrativas neste processo.

3.1 Consciência Histórica: abordagem teórico-metodológica

Assim, como mencionado anteriormente, a Educação histórica foi importante para essa análise. Esse campo investigativo se formou nas últimas décadas do século XX, com experiências anglo-saxônicas (Inglaterra e Estados Unidos) e se estendendo para outros países (Portugal, Alemanha e Brasil). Esses países, de modo geral, se opunham as abordagens que vinculam o Ensino de História ao campo da Psicologia da Educação, defendendo uma aproximação com a epistemologia da História e outros campos do saber, para investigar como se dá aprendizagem histórica na educação elementar. Nesse sentido, temas como

consciência histórica, narrativas, relação de jovens com o conhecimento histórico, entre outros temas, foram os principais objetos de investigação.

Nessa abordagem, foi fundamental o diálogo com as ideias propostas pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2011), pois embora seus estudos não tratem especificamente sobre o Ensino de História, ao propor uma matriz disciplinar denominada de Didática da História, serviu de referencial para historiadores como Peter Lee (2006; 2016)⁷², Isabel Barca (2004; 2010)⁷³ e Bodo Von Borries (2016)⁷⁴, os quais se voltaram para as questões do ensino de história na perspectiva da cognição histórica, fundamentais para a presente investigação sobre narrativa didático escolar e consciência histórica de jovens no interior da Amazônia.

Contrariando esta visão tradicional da didática, os autores mencionados acima ratificam e advogam a necessidade de pensar uma didática da história enquanto tarefa empírica, ou seja, objeto de investigação que aproxima teoria da história, processos de ensino-aprendizagem e formação da consciência histórica, mediados por linguagens que ultrapassam os muros delimitados da disciplina história, fechados entre quatro paredes de uma sala de aula.

É no âmbito de uma Didática da História que se situa nesta pesquisa a questão da formação da consciência histórica enquanto uma necessidade vital de todos os seres humanos, o que antecede, por exemplo, o contato do aluno com a disciplina história. Proveniente de carências de orientação da vida, no tempo para dar sentido à vida prática, nas experiências relevantes do presente e na construção de perspectivas de futuro, a história é então entendida como atividade mental que opera no nível da memória humana e se materializa na forma de narrativas.

De modo geral, entende-se por consciência histórica:

⁷² LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. In: **Educar**, Editora UFPR. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

_____. *Literacia histórica e história transformativa*. *Educar em revista*. 2016, n.60, pp.107-146.

⁷³ BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses: ideias em História*. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul/dez. 2004 disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Narrativa e consciência histórica dos jovens. In: *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Universitat de Barcelona, Nº 10, 2011. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889/333135>.

⁷⁴ BORRIES, Bodo Von. *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?* In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem na sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). (...). Essa forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre a função de orientação para a vida atual. Esta função se realiza como um ato de comunicação entre produtores e receptores de histórias. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com as outras (e ao articulá-las se formam) e, ao mesmo tempo, adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu uso. (RÜSEN, 2011, p.113).

Quando se atenta para estas questões, a observação sistemática sobre o papel do ensino de história para a formação humana se torna relevante. Nesse sentido, a aprendizagem e as narrativas em história estão diretamente ligadas com o desenvolvimento de certos tipos de consciência histórica, a qual o historiador alemão divide em quatro formas, a saber: tradicional, exemplar, crítica e genética. Utilizar-se-á essa classificação para observar tanto as entrevistas dos alunos, quanto a produção escrita dos estudantes que participaram da pesquisa, com foco nos diferentes níveis de aprendizagem histórica e suas interfaces, instrumentalizadas com as narrativas didático-escolares sobre a história regional e ou local.

Em relação aos procedimentos metodológicos do presente estudo, inicialmente foi organizado da seguinte forma: um primeiro grupo de alunos⁷⁵, com os quais foi feito um roteiro de entrevista com perguntas mais abertas, ou seja, focando muito mais no diálogo denso do que um questionário de via única. Isso se deu pois, interessava mais os aspectos qualitativos aos quantitativos, meramente factual ou informacional. Do ponto de vista metodológico, justificou-se esse meio por considerá-lo mais adequado para o objetivo dessa pesquisa que procura avaliar a densidade do discurso e o potencial dialógico dos alunos. Com ênfase nas percepções dos mesmos, compreende-se que:

⁷⁵ Alunos que concluíram o terceiro ano do Ensino Médio no ano letivo de 2017 e participaram da oficina para a escolha da coleção de livro didático selecionada pela escola pesquisada.

(...) uma entrevista pode se deslocar de questionário de uma via única para diálogos densos, de acordo com o tempo disponível para perguntas e respostas e também de acordo com a forma como as respostas surjam em relação às perguntas. (...) Uma vez de novo, é importante estabelecer que nenhuma forma é 'melhor' que a outra; de preferência, elas são estabelecidas para fins diferentes: comparabilidade e factualidade no questionário, individualidade e subjetividade no denso diálogo aberto, sem fim. (...). (PORTELLI, 2001, p. 21).

Desse modo, observou-se o discurso desses estudantes na íntegra, através de um questionário semiaberto, uma espécie de roteiro atentando para esse duplo potencial heurístico das fontes orais mencionado pelo historiador acima: comparando os discursos entre si e observando semelhanças e diferença relativas às perguntas comuns para todos os entrevistados. A ideia foi confirmar ou apresentar outras situações sobre as práticas envolvidas no Ensino de História, questionando os alunos sobre a valoração dada à disciplina, seus materiais e usos no cotidiano escolar (especialmente o livro didático). Por outro lado, insistiu-se no aspecto dialógico, subjetivo ao explorar as trajetórias individuais e questionando, sempre que necessário, sobre pontos apresentados pelos discentes. Foi uma conversa marcada por trocas constantes entre entrevistador e entrevistado.

Esse procedimento com as fontes orais, se coaduna com a produção escrita de alunos de turmas do ano letivo subsequente, isso para ratificar os objetivos de investigar as narrativas didático-escolares materializadas em livros didáticos e suas possíveis conexões com o uso do passado pelos estudantes do Ensino médio, em uma perspectiva regionalizada e ou local. Essa complementaridade entre fontes orais e escritas, amplia a capacidade analítica pois: "(...) na realidade, as fontes escritas e orais não são mutuamente excludentes. Elas têm em comum características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher (ou que um conjunto de fontes preenche melhor que a outra). (PORTELLI, 1997, p.26) ”.

Contudo, essa preocupação não pode desqualificar as subjetividades dos testemunhos diretos, pois os inúmeros estudos que estabelecem relações diretas entre história enquanto conhecimento acadêmico e a memória (fonte de estudo para a primeira) indicam esse potencial de interpretação. Segundo Marieta Moraes Ferreira (2002):

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos,

ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa (IDEM, 2002, p. 31).

Apresentar-se-á, a seguir, algumas observações obtidas tanto nas entrevistas realizadas com alunos que participaram da oficina para a seleção do livro didático que seria adotado pela escola pesquisada, bem como pela produção escrita dos atuais alunos que irão concluir a educação básica no ano de 2018. Da mesma forma, como procedeu-se com as narrativas didático-escolares evidenciadas nos livros didáticos analisados, não é intenção, aqui, sentenciar como certo ou errado o pensamento desses sujeitos, reproduzindo mais hierarquias além daquelas provenientes de um modelo escolar liberal excludente. Não obstante, importa captar parte da diversidade de saberes próprios dos discentes, percebendo como narrativas diferentes são construídas e partilhadas entre esses sujeitos no espaço escolar e fora dele, com efeito no processo de formação de suas consciências históricas.

Por isso, o diálogo com a chamada educação histórica foi importante nesse processo, uma vez que seus defensores tentam contrariar certos estereótipos que delimitam fronteiras no Ensino de História, tais como as de que os alunos não sabem nada, ou não possuem um mínimo de conhecimento sobre o passado, já que estariam imersos em uma cultura marcada pelo presentismo.

Em relação às entrevistas, elaborou-se um roteiro para elas, com perguntas relacionadas aos objetivos gerais e específicos do presente estudo. Entretanto, durante a conversa, foram necessárias outras perguntas para esclarecer certos pontos, ou o diálogo tomou outros caminhos diferentes do planejado. Desse modo, cada entrevista foi diferente, pois, focou-se no diálogo qualitativo, tal como propõe Alessandro Portelli (1997) em suas considerações sobre o uso da história oral.

3.2 – Dialogando com os jovens

Inicialmente, solicitou-se que os estudantes fizessem uma breve apresentação inserindo nela sua trajetória escolar, suas lembranças de quando tiveram contato com a disciplina História. Em seguida, questionamos o porquê achavam importante a disciplina, o que pensavam sobre ela; posteriormente focamos nas práticas escolares, utilização de materiais didáticos e finalmente no

uso do livro didático e o que pensavam sobre ele. Tivemos dificuldades em ampliar o número de entrevistas uma vez que o ano letivo já havia encerrado, a turma era composta por aproximadamente 40 alunos, desse total conseguimos manter contato com oito deles⁷⁶.

Com esse quantitativo de 8 alunos, formou-se um corpus documental. Via de regra, a maioria dos depoentes estudaram juntos quase todo o Ensino Fundamental e Médio, pois, se referiram aos mesmos professores, escolas e práticas adotadas nestas instituições de ensino, embora duas alunas tenham estudado em outras cidades, sendo que uma delas em outro Estado no Ensino Fundamental durante as séries iniciais.

Analisando os discursos, percebeu-se alguns pontos em comum além dos socioculturais mencionados acima. Elenca-se alguns pontos observados, entre eles: a significância dada ao conhecimento histórico escolar, as práticas e saberes constituintes da cultura escolar, o livro didático, a história regional e possíveis conteúdos e composições temáticas citadas.

No primeiro caso, verificou-se que praticamente todos os depoentes atribuíram valores positivos ao conhecimento histórico, na tentativa de justificá-lo enquanto um conhecimento necessário para entender o presente e interferir no futuro. Observa-se, portanto, como os alunos atribuem significados à disciplina.

O aluno Talles, que recentemente havia sido aprovado no curso de Letras na UFPA, considerou:

(...) porque a história ela faz parte de um centro das nossas escolhas, nós vemos a partir dos erros do passado: das guerras, das lutas, dos conflitos que nós encontramos nas pessoas do passado, nas grandes pessoas do passado e principalmente nos ensinamentos que eles nos dão, é nesse contexto que nós aí vislumbramos um futuro melhor, é onde nós temos força pra buscar uma melhor forma de vida e essa exclusão, dos sofrimentos que nós conhecemos dos nossos antepassados, dos nossos antigos, como os negros, nos instigam a deixar de lado o preconceito, né, com o próximo. (...) ⁷⁷. (TALLES, 2018).

Para a aluna Tamires, o conhecimento histórico está associado com suas expectativas de futuro:

⁷⁶ Muitos alunos dessa turma foram aprovados em processos seletivos das universidades públicas e privadas, no período que realizamos as entrevistas muitos já estavam em outras cidades, o que dificultou ter acesso a um número superior entre os 38 alunos que concluíram o ano letivo naquela ocasião.

⁷⁷ Entrevista realizada em janeiro de 2018.

(...) Acho que o nome já diz tudo, né História... todo mundo precisa conhecer de onde veio, o que aconteceu atrás, para tentar mudar um pouco o que tá lá na frente...Acho que história é isso ela traz o passado, juntando com o presente pra o futuro não ser tanto aquilo, porque o quê a gente vê de história: guerra, guerra, guerra... a gente vê muita guerra, então se o pessoal olhasse mais, não sei podia ser uma diferença: não focasse tanto só em guerra que no futuro poderia ser diferente⁷⁸ (TAMIREZ, 2018).

Expectativa semelhante é percebida no discurso da aluna Andressa. Quando questionada sobre a importância do Ensino de História, ex-aluna e, na ocasião, já universitária do curso de Letras na UFPA, afirma: “Eu acho que é para estudar o passado para vivenciar o futuro, porque grandes coisas que acontecem hoje no presente vieram do passado, porque quem não conhece a história está condenado a repeti-la.”⁷⁹

Esses trechos exemplificam as concepções de história dos alunos, a qual está associada à ideia de conhecer o passado para compreender o presente, uma espécie de determinismo do passado sobre o presente, associado também à um futuro resultante das escolhas anteriores. Essa percepção é comum na maioria dos relatos, justificando a necessidade dos estudos históricos nos discursos dos estudantes.

Outro aspecto analisado nos relatos desses sujeitos, diz respeito à funcionalidade do conhecimento histórico para a vida prática, uma necessidade dos grupos humanos na concepção ruseniana. Dito isso, pois, se pensa o conceito de consciência histórica como inerente ao fazer humano, o qual se evidencia por meio de narrativas que visam atribuir sentido à experiência humana. Ainda, quando tais narrativas incidem em uma orientação para a vida prática, nesse sentido especificamente, o acesso a conhecimentos históricos locais passam a fazer sentido para muitos desses estudantes, principalmente, para justificar seu posicionamento frente aos patrimônios materiais e imateriais.

Percebe-se essa recorrência no depoimento do aluno Talles⁸⁰:

(...) porque uma pessoa que vai passar o resto da vida morando no Brasil, não é meu caso (risos), no lugar é importante entender o contexto, né, porque até como o senhor explicou uma vez na aula, a gente vê o nome de uma rua, porque aquela rua tem aquele nome, a gente vê o nome: palacete alguma coisa...a gente tem que entender esse contexto. Eu nunca tive uma aula que me explicasse os pontos turísticos de Belém, porque eles têm aquele nome, como foi para eles surgirem, tudo mais, eu

⁷⁸ Entrevista realizada em abril de 2018.

⁷⁹ Entrevista realizada em maio de 2018.

⁸⁰ Entrevista realizada em janeiro de 2018.

acho que eles tinham que explicar a cultura local, acho que tanto no contexto de Brasil como de Pará... (TALLES, 2018).

A ex-aluna Maria Daniela, e na ocasião recém aprovada no curso de Enfermagem na Faculdade Estácio, afirmou:

Se a gente for ali em Belém, olhar e alguém perguntar, quem foi que fez aquele teatro, como foi em que ano?, eu não vou saber explicar. Aqui na cidade de Nova Timboteua, eu não vou saber onde foi a Estrada de Ferro, onde passava o trem, eu realmente não ia saber explicar, porque a gente realmente não estudou isso, não teve a história do nosso estado⁸¹. (MARIA DANIELA, 2018).

Nota-se nesses relatos, que os ex-estudantes tentam justificar a necessidade de conhecer os lugares onde vivem e que foram escolhidos como símbolos de uma determinada época. Como exemplo, citam o Teatro da Paz, bastante utilizado pelos livros didáticos enquanto fonte icônica do final do século XIX e início do século XX no Pará. Isso consta na maioria das narrativas didático-escolares analisados na pesquisa, principalmente na coleção adotada pela escola no período que eles estudaram o Ensino Médio e, desse modo, acaba por interferir nas representações dos estudantes.

Outro ponto observado nas entrevistas com os ex-estudantes, foi relativo às práticas escolares: à utilização de materiais didáticos, bem como a forma como eles interferiram na maneira de tais alunos atribuírem sentido ao conhecimento histórico escolar, especificamente, no modo como evidenciaram o livro didático nesse aspecto. Assim, percebe-se que em todos os relatos, os discentes se referem ao uso do recurso didático em questão, como uma necessidade das aulas de História dentro do espaço escolar. Todos associaram o material ao cotidiano da sala de aula, demonstrando um uso menos frequente em outros ambientes., como percebe-se no relato da aluna Fernanda que, ao ser questionada sobre o uso dos livros didáticos, relata:

(...) Bom, assim, né, os livros possuíam os assuntos que deveriam ser estudados durante o ano letivo, mas não abordavam tão profundamente era muito superficial, muitas vezes tínhamos que usar outro métodos para ter acesso a mais informação sobre determinado assunto, o livro era bastante usado, usado assim, usado durante as aulas principalmente para debate, leitura e atividades era assim, geralmente assim (...) ⁸². (FERNANDA, 2018).

⁸¹ Entrevista realizada em janeiro de 2018.

⁸² Entrevista realizada em fevereiro de 2018.

Essas situações evidenciadas no discurso da depoente, apresenta uma relação de semelhança no processo de rememoração da ex-aluna Tamires, a qual ao ser indagada pelo pesquisador para que detalhasse sua relação com os livros didáticos, afirmou:

Tamires:(...) Eu estudava o que tinha que ser estudado na escola, eu usava o livro didático sempre na escola, agora partindo de mim, não, não tinha interesse.

Professor-pesquisador: E o que você estudou na escola, como era assim esse uso na sala de aula? Na escola como era esse uso do livro?

Tamires: Em toda a minha vida escolar? (balancei a cabeça positivamente) ah!... ele sempre foi muito usado. Todos os professores que eu passei sempre usufruíram muito bem do livro didático, geralmente era utilizado para trabalhos, pra resumo, resumo e resumo (risos) era a professora Heleonora⁸³ (lembra de uma ex-professora da disciplina), para resolver questões, era isso: resumo.

Pesquisador: Como eram esses resumos?

Tamires: Eu não sei, eram muitos, era tanto que não dava nem para aprender, uma coisa em cima da outra a gente não aprende. A gente só copiava pedaços dos livros, muito difícil, ler e fazer mesmo.

Nota-se que a depoente também associa o uso do livro didático ao espaço escolar, sendo enfática ao afirmar o não uso fora dele. Não se sabe, de fato, se ela realmente não usou o recurso em casa, contudo, observando as falas dos outros oito alunos com o mesmo teor, constatou-se que fora da instituição escolar o livro didático não tem um significado tão relevante no cotidiano destes jovens.

Nessas falas, conseguiu-se evidenciar também as formas de uso do material didático que pode interferir de forma negativa no processo de aprendizagem dos discentes, demonstrando que o problema não está diretamente no material, mas, na sua abordagem ainda marcada por práticas tradicionais de ensino, baseadas apenas no acúmulo de informações sobre o passado e em uma perspectiva conteudista.

Ainda sobre esse aspecto, questionou-se sobre outras formas de acesso às informações e todos os depoentes afirmaram fazer uso da internet, principalmente fora do ambiente escolar sobretudo, buscando vídeo-aulas em sites como o youtube. Desse modo, pode-se inferir que no processo de aprendizagem histórica (e sua interface com os mecanismos de formação da consciência histórica dos estudantes, evidenciada tanto nos seus relatos orais como nos textos escritos por outros estudantes das turmas do ano letivo seguinte), percebe-se diretamente a influência de narrativas complementares e ou concorrentes as do livro didáticos,

⁸³ Por questões éticas utilizamos pseudônimo para se referir a professora.

principalmente, quando os discentes não estão no espaço escolar, o que interfere na dinâmica das práticas escolares.

O diálogo entre o professor- pesquisador e o ex-aluno Talles⁸⁴ exemplifica essa questão:

Talles: (...) a gente sempre via no Yahoo que tinham respostas mais amplas, e tinham os sites escolares muitos bons, tinham conteúdos mais amplos e tal, porque agora no final do médio a gente sempre tava procurando algo mais profundo, a gente ia fazer ENEM no final do ano, a gente sempre queria respostas mais concretas que nos ensinassem de verdade, porque sempre quando a gente transcreve algo, a gente sempre acaba aprendendo mais que só lendo, então sempre era buscar algo que nos ensinasse de verdade, e aí nesses sites escolares... E videoaula também, videoaula no descomplica, quando a gente ia fazer prova que não tinha conteúdo,

Professor -pesquisador: descomplica é o quê?

Talles: É um canal do Youtube, quando a gente ia apresentar seminário a gente sempre via esses vídeo-aula é muito importante pra mim... E eu acho assim, na sala de aula quando o professor passa é diferente quando a gente estuda em casa, a gente não presta muita atenção na aula, ou quando a gente tá desesperado para explicar um trabalho no outro dia (...).

No relato acima, percebe-se que a internet tem um peso muito grande no processo de formação do aluno. No que ele afirma como “algo profundo” ou de “verdade”, transparece o fascínio que essa linguagem exerce entre os mais jovens. Neste sentido, é interessante notar o papel dessa mídia na consciência histórica desses sujeitos. Contudo, dada as limitações desta pesquisa, esse estudo se deteu apenas no livro didático, percebendo que mesmo ele não sendo tão valorizado na memória dos alunos, ainda ocupa um papel central. Principalmente nas aulas de história, é, ainda, um elemento fulcral na cultura histórica escolar, uma vez que também é associado nas lembranças dos estudantes sobre as rotinas das aulas ao longo de toda a educação básica.

Esse apelo à cultura digital no Ensino de História, também interfere na produção dos livros didáticos. Cabe destacar que muitas editoras apresentam versões no formato digital, bem como disponibilizam de outros recursos didáticos organizados em plataformas com aulas interativas, lâminas digitais (slides) entre outros, bem como referência aos recursos audiovisuais na versão tradicional ao longo da narrativa didático-escolar.

Por exemplo, na coleção adotada pela Escola, notou-se a presença de referências dessa natureza no próprio texto principal, indicando, principalmente,

⁸⁴ Entrevista realizada em janeiro de 2018.

recursos audiovisuais por meio de vídeo-aulas, documentários, curta-metragem, entrevistas e outros disponibilizados principalmente em sites da própria editora. Na imagem a seguir, se tem um exemplo do que se está afirmando.

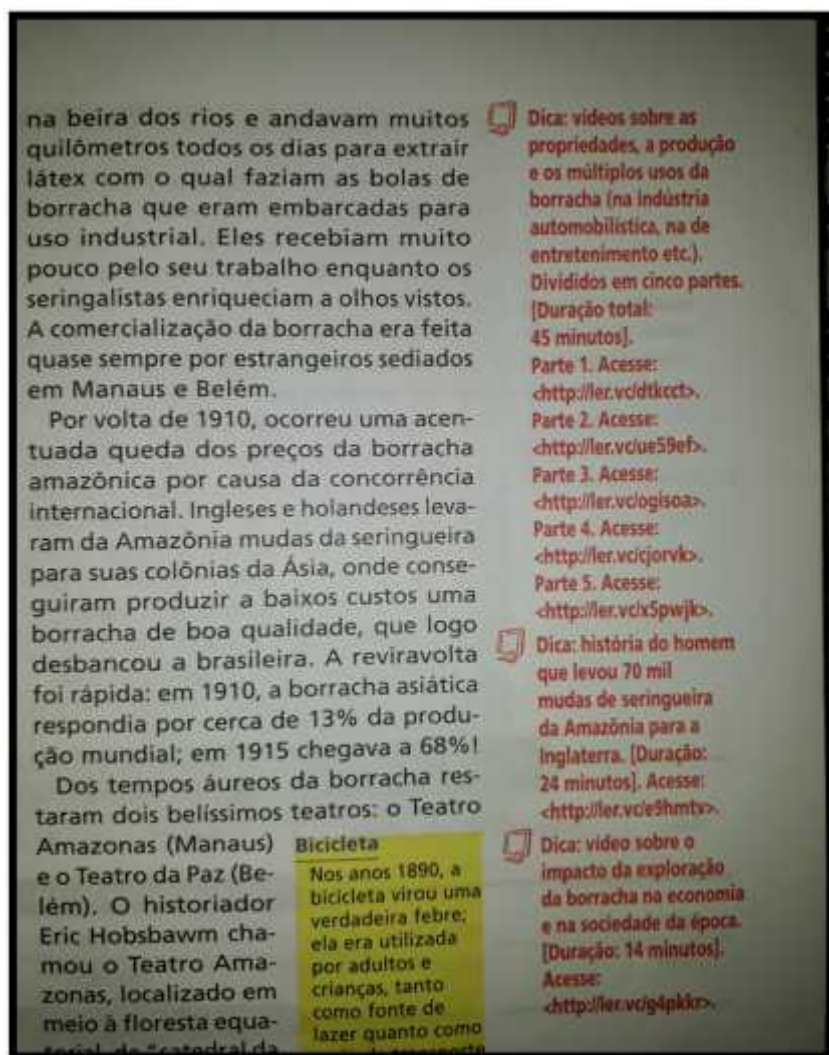


Figura 15: BOULOS JR. Afredo. História & Cidadania: 3º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013. p. 55.

No relato da ex-aluna Tamires, se evidencia a utilização desses recursos apresentados nos livros didáticos, ressaltando a dificuldade de acessar os vídeos sugeridos nos textos do material:

“(…) No livro didático do primeiro e do segundo tinha uns links pra gente entrar, aí uma vez eu acessei só que o link tava apagado nem existia o link, era um link de vídeo... porque hoje em dia o pessoal gosta mais de vê do que de ler, então se tivesse muita coisa que envolvesse a visão ficaria mais interessante”. (TAMIREs, 2018).

Esse uso da internet como complementar ao livro didático, demonstra também a necessidade de se aprofundar determinadas temáticas abordadas em

sala de aula, as quais despertam a curiosidade dos estudantes. Ainda, busca facilitar a compreensão do conteúdo abordado, como percebe-se no relato do ex-aluno José Vinícius⁸⁵, na ocasião acadêmico de Matemática pela UFPA, ao explicar porque o livro didático não atendia às suas expectativas:

“(...) Porque tem muita coisa assim que tá no livro tá muito resumido, muita coisa assim tá resumida, e outra ele acaba fugindo assim do contexto às vezes tem uma coisa assim na internet um pouco mais apurada, mais fácil assim do aluno entender, pois, no livro a linguagem é um pouco mais formal. Acho que as videoaulas na internet deixam um pouco mais à vontade.” (JOSÉ VINÍCIUS, 2018).

Essa interferência da internet pode facilitar o processo de aprendizagem em história, contudo, apesar dos seus ganhos, existe um lado comprometedor que decorre do dilema da autoria, onde o aluno torna-se um simples reprodutor de informações que não são referenciadas devidamente, sem passar por uma mínima depuração crítica. Evidenciou-se essa situação, principalmente, na produção escrita dos outros estudantes. Dessa forma, serão detalhadas a seguir as observações sobre os resultados obtidos nesta etapa da pesquisa.

No caso da produção escrita, solicitou-se aos estudantes do ano letivo de 2018, que respondessem duas perguntas: na primeira, que eles produzissem um texto sobre como apresentariam a história da região onde vivem para estudantes de outras partes do Brasil; e, na segunda, como avaliavam a importância da disciplina história neste processo de conclusão da educação básica.

Notou-se que alguns alunos repetiram informações muito semelhantes, o que evidencia a utilização de textos publicados no meio digital, apontando para uma problemática que envolve não somente o ensino de História, mas toda à educação em seus diferentes níveis: o plágio. Considerando tanto as práticas evidenciadas pelas entrevistas, quanto à utilização de sites com respostas prontas, deduziu-se que esse outro grupo de estudantes também recorreram às informações disponibilizadas em redes virtuais. Apesar desse problema, destaca-se que outros estudantes, mesmo utilizando como referências à internet, conseguiram desenvolver textos de sua autoria. Não aprofundar-se-á aqui esse debate, contudo, considera-se pertinente ressaltar as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do estudo em questão.

⁸⁵ Entrevista realizada em maio de 2018

Agora, serão analisadas as respostas dadas pelos alunos na produção escrita. Ressalta-se que esse grupo de estudantes não participou diretamente das oficinas no ano anterior. A seleção dos estudantes se deu de modo aleatório, ou seja, solicitou-se as diferentes turmas do terceiro ano do Ensino médio de 2018 para que respondessem voluntariamente, apresentando brevemente às turmas, em linhas gerais, do que se tratava a pesquisa desenvolvida e aguardando as respostas. Desse modo, apenas treze alunos responderam por escrito às duas questões propostas.

Operou-se essa análise dos alunos em dois níveis, focalizando, sobretudo, seus aspectos qualitativos: no primeiro observando a compreensão substantiva e conceitual dos alunos, ou seja, ressaltando que ideias de regional eles defendem, os marcos históricos, personagens, marcadores cronológicos. Já no segundo nível, que se relaciona diretamente aos aspectos meta-históricos, como os significados atribuídos ao conhecimento histórico e a utilização de ideias de mudanças e permanências, entre outros atributos necessários para o desenvolvimento de competências históricas que permitem aos jovens pensar historicamente o mundo⁸⁶.

Para essa análise, tomou-se como referencial os estudos de Isabel Barca (2010) que desenvolve pesquisas sobre narrativas de jovens portugueses, comparando com outros países de Língua Portuguesa como Brasil e Moçambique. Diante das várias formas dessa enunciação discursiva, ela defende em sua análise um modo particular de narratividade de cunho historiográfico, definindo: “A narrativa histórica que aqui se defende é uma narrativa construída com base na evidência possível, que considera vários pontos de vistas e, por isso, se afasta de uma grande narrativa entendida como retrato consensual do passado (BARCA, 2010, p. 23) ”.

Nesse sentido, a historiadora buscou observar nas narrativas produzidas pelos estudantes desses países a estrutura do discurso e os marcadores históricos,

⁸⁶ A observação sistemática da aprendizagem histórica se dá em dois níveis, uma na compreensão substantiva entendida como os conceitos utilizados pelos estudantes como personagens, eventos, temáticas, revolta ou revolução; e outra chamada de conceitos de segunda ordem, definida como os elementos próprios do conhecimento histórico. Assim: “(...) A progressão da história, então, pode ser pensada como desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a história prosseguir, ao invés de forçá-la a uma parada fazendo mudanças na visão cotidiana da natureza e do estado do conhecimento do passado para um passado histórico. (LEE, 2016, p. 120).”

atentando-se para o que denominou de mensagens nucleares para uma compreensão substantiva relacionada aos conceitos próprios do conhecimento histórico e o nível meta-histórico, para investigar como os adolescentes atribuíam significados e quais ideias de mudanças utilizavam ao apresentarem seus relatos. O resultado foi uma diversidade de posicionamentos que demonstram o quanto é preciso atentar para as representações de jovens quando se foca na aprendizagem histórica.

Do ponto de vista conceitual sobre os elementos regionais ressaltados nas narrativas dos alunos de Nova Timboteua no Pará, percebe-se uma quantidade significativa de ideias fixas sobre o lugar descrito. Ressaltou-se uma visão tradicional de regionalização, elencada por aspectos que definiriam esse regional associando-o, por exemplo, a língua, festas tradicionais em alguns casos como se fossem dados naturalizados, sacralizados, com poucas referências históricas.

Exemplificando essa constatação, tem-se:

“Nossa região norte paraense tem variadas culturas e hábitos que fazem o que somos. Sendo uma das cinco regiões do Brasil mais rica e vasta, também influenciada por pessoas de acordo com nossa cultura como indígenas, africanos, europeus que é muito importante citar. Assim as festas é um símbolo muito importante, como o círio de Nazaré que acontece em Belém uma festa religiosa que é muito importante para nossa tradição. Já no Amazonas acontece a encenação da paixão de Cristo. Como não pode faltar uma boa animação, o mês de junho vem trazendo as festas juninas acompanhadas de culinária maravilhosa: o tacacá, maniçoba, mingau de milho, pamonha e etc... Então nossa extensão paraense é muito agradável com um clima variável. No entanto, não pode falar do Pará sem citar lendas como: do boto, lobisomem, saci Pererê e várias outras. Portanto é um povo muito acolhedor e trabalhador que dar continuidade em nossas tradições. E nesse lugar muito lindo para todos que amam a região norte”. (MARIA DE NAZARÉ, 2018).

Assim, as adjetivações reforçam um caráter de uma identidade regional ligado a subjetividade da estudante, reforçando estereótipos associado à região amazônica como o lugar do exótico, do folclórico, das festas, sem uma preocupação em historicizar esses elementos, ou seja, como se fossem a-históricos, portanto, atemporais, não apresentando marcos cronológicos, muito menos de mudanças.

Outros alunos, contudo, associaram o elemento regional à ideia de lugar, identificando-o ao território onde residem e buscando atribuir sentido histórico a

partir das memórias compartilhadas nessas localidades. Tal pensamento se evidencia na produção escrita da aluna Maria Antônia:

O lugar onde moro fica localizado na região nordeste do Pará próximo a uma cidade chamada Nova Timboteua e uma vila pequena conhecida por quatro bocas⁸⁷. Um lugar calmo que ao longo dos anos vem crescendo aos poucos. Tem como empresa local um retiro de fabricação de farinha de tapioca, pequenos comércios distribuídos na vila, posto de saúde, policiamento⁸⁸. (MARIA ANTÔNIA, 2018)

Em perspectiva semelhante, a aluna Ellen, que reside também em um dos distritos do município considerado área rural, quando instada sobre a história da sua região narrou a história do seu lugar, afirma:

O nome Timboteua, segundo alguns moradores mais velhos, originou-se do cipó timbó-açu (tipo de cipó usado para fazer paneiro⁸⁹ e munduru (matapi)⁹⁰) .por ter muito aqui, três senhores Serafim dos Anjos Costa ,Manuel Maria e Vicente Pimentel que vendiam farinha para Maracã e Santarém novo se perderam no rio livramento (hoje chamado aqui pelos moradores de maré). E como um de seus companheiros estava com cesão (hoje malária) resolveram ficar e fizeram uma promessa de voltar e construir uma capela se esse senhor ficasse bom. E quando resolveram voltar, discutiram e decidiram pôr o nome de Timboteua e com um tempo trouxeram suas famílias e o lugar foi ficando cada vez mais povoado e é hoje a nossa vila Timboteua . Escassa de emprego, mas muito boa de morar. (ELLEN, 2018).

Nesses relatos, percebe-se uma construção narrativa que procura atribuir sentido à temporalidade, pois, “a narrativa é, portanto, o processo de constituição do sentido da experiência do tempo (RÜSEN, 2004, p. 95)”. Segundo o historiador alemão Jörn Rüsen, a narrativa histórica possui três qualidades: uma inicial ligada ao ambiente da memória, outra que organiza a unidade interna das três dimensões do tempo (passado, presente, futuro) e que confere identidade aos ouvintes e ou autores. Partindo-se do exposto, notou-se esses elementos com mais ênfase no segundo relato. Contudo, ambos apresentam características tradicionais e exemplares de narrativas históricas, ao tentar justificar as origens do lugar e se

⁸⁷ O município de Nova Timboteua é formado por uma área urbana onde fica localizado o centro político-administrativo possuindo outros distritos e vilas rurais dispersas em seu território, tendo a agricultura familiar como uma das principais atividades econômicas desses setores. Cf. Plano de Desenvolvimento sustentável da agricultura familiar de Nova Timboteua – março e maio de 2000.

⁸⁸ Produção realizada em junho de 2018.

⁸⁹ Denominação de cesto na região amazônica feito de fibras vegetais.

⁹⁰ Denominação de um tipo de cesto utilizado na pesca na região amazônica.

apoiar na memória local em busca de dados particulares para fundamentar regras gerais e afirmação da identidade.

Em outro relato, percebe-se que a aluna Samara não conta propriamente uma história do seu lugar, mas ressalta como faria essa história. Apresentando ideias inerentes ao pensamento histórico, chama a atenção para a apropriação de conceitos historiográficos para justificar suas escolhas, para uma possível operação narrativa de base historiográfica alicerçada em evidências e procedimentos metodológicos empíricos. Desse modo, a concluinte responde a situação hipotética da seguinte maneira:

(...) primeiro, buscaria o máximo de fontes históricas que eu encontrasse da minha cidade e depois das cidades aos redores. Em seguida, com os conhecimentos necessários já em mãos tentaria transformar a apresentação em uma aula de história que eu gostaria de ter, mostraria a cultura da região, comidas, arte, roupas que usavam, como eles viviam, onde eles moravam e suas transformações durante um determinado período, o que mais me interessasse, já que, dentro desse quesito (estudar história) eu prefiro estudar e mostrar a arte e a cultura do que a filosofia e a política e as guerras e etc. Sabendo que o público alvo são os jovens e que eles são “anti-história” talvez eu tentasse conciliar coisas que aconteceram anteriormente com as que permaneceram mesmo que um pouco diferente, mas ainda consequência do passado, mostraria músicas, reportagens, ou algo que complementasse e chamasse atenção. (SAMARA, 2018).

Nota-se, também, a preocupação da estudante com o seu hipotético público-alvo: outros jovens que na representação dela não dispõem de muito interesse pelo conhecimento histórico escolar. Analisando o texto da aluna e comparando com as falas produzidas nas entrevistas orais dos estudantes do ano letivo anterior, percebemos que o desinteresse de alguns jovens não se trata necessariamente do conhecimento histórico, porém da forma como são selecionadas as abordagens selecionadas pelo código disciplinar ao privilegiar uma história eminentemente política entendida como ação do Estado, esse cânone deve ser revisto, ao buscar experiências históricas de sujeitos comuns que façam sentido para a vida prática dos adolescentes (BORRIES, 2016, p. 171).

Por isso, Samara idealiza uma aula de história que gostaria de ter, onde fosse possível estabelecer conexões entre o saber histórico com as linguagens e situações vivenciadas pelos ouvintes de suas possíveis narrativas históricas da região onde está localizada a cidade onde mora e outras próximas, preocupando-se em construir uma narrativa baseada na seleção de evidências para compor sua

argumentação histórica, vinculada com as representações daqueles para os quais destina sua intenção.

Assim, utilizando como referencial a tipologia proposta pelo historiador Jörn Rüsen quanto a materialização da consciência histórica por meio das narrativas que conferem sentido ao tempo e orientação para a vida prática, observamos elementos de uma abordagem (consciência/narrativa) genética tais como ideias de transformação quando tenta pontuar as rupturas e diferenças entre o tempo anterior ao dos jovens e relação de semelhança com aspectos vivenciados pelo seus ouvintes, no intuito de buscar sentido para o conhecimento abordado.

Quanto aos marcadores históricos evidenciados nas narrativas, percebemos que alguns alunos referenciam personagens e temáticas associadas ao movimento cabano, com modos de apropriação diferentes, ou seja, ainda referenciando os modos narrativos segundo as tipologias de consciências históricas rusenianas, percebemos como uma temática substantiva se opera de modo distinto no processo de aprendizagem dos estudantes.

Vejamos no primeiro caso, o posicionamento da aluna Raissa, concluinte da educação básica no ano letivo de 2018, que relaciona o movimento cabano, chamando-o de revolta da cabanagem, com as lutas sociais contemporâneas, diferente dos relatos anteriores, o recorte regional utilizado pela estudante é o Estado:

O Pará é rico por ter uma natureza extraordinária, mais pouco se saber de sua história. Entretanto, o pouco que se saber sobre essa região é significativo para os moradores. A revolta da cabanagem foi um marco para história paraense, mais pouca é estudar nas escolas. Representaria para os outros como um povo lutador, que trabalha para conseguir seu sustento. (RAISSA, 2018).

No relato acima, bem como verificado em outros também a referência à cabanagem ilustra como uma memória de caso, para sustentar a validade de ideias pertinentes a sociedade amazônica e ou paraense, construindo uma identidade baseada na generalização diante da categoria “povo”, o tempo ganha um sentido de extensão espacial para justificar adjetivos como da aluna acima relacionado ao trabalho e resistência, constituindo-se, portanto, como uma consciência exemplar.

Em outros relatos que também utilizam como mensagem nuclear a cabanagem já evidenciamos outras explicações referindo-se a sujeitos históricos

do movimento em questão tais como os governos cabanos e seus líderes, bem como Bernardo de Souza representando os interesses do Império.

Apesar de prevalecer uma narrativa de caráter tradicional-exemplar, baseado na generalização da categoria povo percebemos elementos diferenciadores quanto aos envolvidos no processo histórico referendado, a exemplo temos a produção da aluna Cristina que desenvolve sua narrativa nessa perspectiva:

Bem, a região Amazônica foi palco de diversas histórias, toda via, a Revolta dos Cabanos é a minha favorita. Ela se dar no período regencial no ano de 1835 a 1840, na região do Grão Pará que hoje é o estado do Pará. Na época Belém era composta por uma grande elite branca, escravos, índios, africanos e uma pequena população de livres e pobres, essa população tinha um sentimento autônomo esse sentimento os deixavam insatisfeitos relação ao governador que era de origem Carioca. Diante disso, a população paraense sentiu uma necessidade de mudança, assim, a revolta começou quando Batista Campos passou a pregar para o povo contra o governante da província Bernardo Lobo de Sousa. Os cabanos queiram terra para plantio e o fim da escravidão já os fazendeiros queria escolher o governante. (...). (CRISTINA, 2018).

Ainda sobre os marcadores históricos outra narrativa interessante já apresentada no início do capítulo é do aluno Paulo Gustavo onde ele busca compreender a formação do espaço amazônico a partir das sociedades indígenas anteriores ao processo de colonização europeia, utilizando como fundamentação as evidências arqueológicas para justificar sua ideia.

Posteriormente demonstra uma visão da região a partir das determinações político-administrativas primeiramente focando no período colonial ressaltando a tríade fortalezas, missões jesuíticas e comércio das drogas do sertão, encaminha para uma discussão sobre as lutas políticas entre o período da independência do Brasil e das guerras evidenciadas no contexto regencial, em seguida pontua as transformações econômicas provocadas pela economia da borracha.

A economia dos tempos coloniais da região mais ao norte do Brasil girava em torno das drogas do sertão, teve pouca presença de escravos negros, porém tiraram um papel importante no cultivo de cacau, no entanto houve uma mudança na economia da época em que a borracha passou a ser o principal produto, fazendo com que o governo brasileiro na época comprasse o território hoje pertencente ao estado do Acre da Bolívia. Tal mudança econômica surtiu efeitos nas duas principais cidades desse tempo, Manaus e Belém, que deixou legado para a atualidade como: o Teatro da

Paz, o Palacete Pinho, etc. Na idade atual, o aspecto econômico continua girando em torno da extração, dessa vez mineral e a agroindústria.(PAULO GUSTAVO, 2018).

O aluno menciona outras atividades econômicas desenvolvidas na região amazônica como o cultivo do cacau e a papel de negros escravizados enquanto mão-de-obra, contudo, o que nos chamou mais atenção foi à composição temática ao longo da narrativa com marcadores muito semelhantes às narrativas didático-escolares evidentes nos livros didáticos, como demonstramos no segundo capítulo deste estudo. Desse modo, constatamos que os marcadores históricos associados à Amazônia produzidos pelos livros didáticos interferem diretamente na forma como o aluno concebe a história da região amazônica.

Apesar de demonstrar elementos de uma narrativa tradicional aos moldes da literatura didática sobre a Amazônia focando, sobretudo nos aspectos políticos e econômicos, percebemos que a noção de território mesmo que dentro de uma lógica estatal é problematizada pelo estudante ao demonstrar as transformações sócio espaciais. Assim, a região não é um dado apenas naturalizado como nas outras concepções narrativas de alunos, mesmo tendo o Estado e seus agentes como centro da ação esse espaço passa por modificações e o discente em termos de território entende que à noção de Amazônia em termos de território é uma construção histórica: “(...) o antigo estado do Grã-Pará formou os atuais estados do Pará e Amazonas, e destes foram criados territórios que vieram a se tornar os estados do Amapá, Roraima e Rondônia, já o Tocantins, desmembrado de Goiás, pertence a Região Norte por conter características semelhantes aos outros estados da região”. (PAULO GUSTAVO, 2018).

Outro ponto bastante ressaltado pelos estudantes diz respeito à composição étnica da sociedade amazônica, como vimos em alguns relatos aqui evidenciados demonstra-se como resultado de uma mistura de três matrizes (europeus, indígenas e africanos), contudo apenas os dois primeiros são ressaltados em outros aspectos posteriores ao longo das narrativas, principalmente quando se referem à variação linguística e a elaboração de pratos que na ideia dos alunos comporia uma culinária exótica. Problematiza-se melhor esse elemento narrativo nos dois relatos a seguir:

A cultura indígena é muito presente, na culinária, é grande o uso de ingredientes provenientes deles, como o tucupi e a farinha de mandioca, o

culinária local é elogiada por críticos, não só isso mas também no consumo de peixes, principal alimentos dos ribeirinhos. É também visível no língua local, que tem variações e gírias diferentes do restante do Brasil, sendo comum o chiado em algumas palavras e expressões, com o mercado do ver-o-peso sendo um local comum de ser encontrado esse linguajar local. (Paulo Gustavo, estudante concluinte do Ensino Médio em 2018).

(...) Muita religiosidade e crenças indígenas estão presente nos conceitos das festas da região norte. (...) E sem falar nas culinárias que possuem forte influência indígena, o mesmo pode se dizer do artesanato local oferecidos para quem deseja visitar esses estados ou seja, mandioca, peixe e ervas típicas são elementos de execução dos pratos, um deles é o tacacá, maniçoba, o açaí com farinha de mandioca e com peixe frito. (GABRIELA, 2018).

Selecionamos esses trechos, porém, ele se repete em outros relatos, o que demonstra um aspecto semelhante à maneira como as narrativas didático-escolares apresentadas nos livros didáticos analisados percebem a história da Amazônia quando representa a composição étnica da sociedade ao longo do tempo: um maior espaço para os indígenas (com representações idílicas e não conflituosas) e baixa ou nenhuma representatividade da participação de africanos e ou afro-brasileiros na região, quando mencionados como em passagem anterior ressalta-se as condições de escravidão.

Este traço narrativo tem respaldo com uma produção historiográfica tradicional que até meados dos anos 60, do século anterior, apontava para esse viés principalmente no contexto de fundamentação da memória regional, nas primeiras décadas do século XX; esse silenciamento vem sendo quebrado com o emergir de vozes cadenciadas por inúmeras pesquisas que buscam alterar essa tradição da baixa representatividade (AMARAL, 2014, p. 86-87)⁹¹. Porém, a tradição permanece nas narrativas sobre a história da Amazônia que analisamos nas produções didáticas e nas representações dos estudantes, apesar de todo revisionismo além de legislação de inclusão da história da África e dos afro-

⁹¹ AMARAL, Assunção José Pureza. Caminhos negros e afrodescendência na Amazônia. In: CAMPELO, Marilu et. al. (org.). **Entre os rios e as florestas da Amazônia. Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento: subsídios para a Lei 10.639/03**. Belém: UFPA; GEAM, 2014. P.P. 81-106.

brasileiros implantadas na primeiras décadas do século XXI, conforme Freire (2017)⁹².

Portanto, ao longo deste capítulo, apresenta-se uma breve análise dos relatos orais de estudantes que participaram da oficina para a escolha da coleção a ser adotada pela Escola pesquisada. Ainda, são analisadas as narrativas escritas por outros alunos do terceiro ano do ensino médio do ano letivo seguinte. Vale frisar a dificuldade de ter acesso com os discentes da oficina, uma vez que encerram suas atividades acadêmicas quando a pesquisa ainda estava em desenvolvimento, o que levou a procura do segundo grupo com jovens concluintes do ano letivo em questão. Contudo, apesar desse problema, foi possível perceber semelhanças e diferenças entre estudantes de anos escolares diferentes.

Considerando a similitude dos discursos, foi possível perceber as noções de história regional amazônica e ou locais pensada pelos estudantes. Elas, para muitos aspectos da vida social são naturalizados, a-histórico, como se a explicação da região e o lugar onde o aluno está fosse o suficiente para justificar temáticas regionais no Ensino de História. Por isso, é importante conhecer essas representações, pois, pode-se considerá-las como ponto de partida para uma maior problematização desses elementos, utilizando de procedimentos metodológicos “inerentes ao pensamento histórico e visando uma reorientação cognitiva (LEE, 2016, p.116)”. Enfim, em um contexto de globalização e do ressurgimento de ideias regionalistas no mundo contemporâneo: “uma maneira de construir competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida, mentalidade) (BORRIES, 2016, p.175)”.

Ainda sobre as narrativas dos alunos, percebe-se que elementos formadores de um cânone associado aos conteúdos escolares reforçam uma narrativa tradicional sobre a história da região amazônica, a qual não está apenas nos livros

⁹² FREIRE, William Fonseca. Retratos fragmentados: onde estão os quilombos e quilombolas do Brasil e da Amazônia nos livros didáticos de História. In: FERREIRA, Rafael Elias de Queirós. **Entre academia e a sala de aula: propostas e discussões sobre o Ensino de História**. Belém: ximango educacional. 2017. p.p. 49-62. Neste estudo o autor buscou analisar os impactos da lei 10.630/2003 relativos a inclusão da História da África e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de História do Ensino especificamente sobre a representação de quilombos e quilombolas na PNLD 2013-2015, constata-se a permanência dessa baixa representatividade dos negros na amazônia e principalmente de quilombos e quilombolas. Ainda sobre essa invisibilidade das questões afro na educação paraense, C.F. COELHO, Wilma Baia. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. Natal: UFRN- Tese (Doutorado em Educação), 2005.

didáticos, mas também em outros meios públicos de informações do passado, dentre eles, a internet. Assim, essas diferentes mídias, junto com as narrativas didático-escolares dos livros, acabam por interferir diretamente no processo de formação da consciência histórica de estudantes.

A seguir, será apresentada uma possibilidade propositiva para o Ensino de História, no sentido de construção de um espaço virtual para divulgar fontes históricas e textos historiográficos, tendo como ponto de partida a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio e não ponto de chegada. Ou seja, visa a desconstrução da simples divulgação de uma “grande narrativa” confundida por muitos como história geral (leia-se, sobretudo, processos históricos, eventos e estruturas eurocêntricas, ou nacionais hierarquizantes que reforçam o binômio centro-periferia), afim de construir outra que possibilite uma história transformativa, propondo alternativas. Esse processo é preciso, uma vez que é compreendido como dispositivo necessário para pensar o espaço em termos históricos, revendo e partindo das considerações colocadas pelos próprios estudantes, seja através de sugestões apresentadas por eles, bem como de suas representações demonstradas nas entrevistas e na produção escrita.

4. CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES: OUTRAS NARRATIVAS...

Nessa seção, será apresentada uma possibilidade de problematizar a História regional/local no Ensino Médio da Educação Básica. Busca, portanto, ampliar debates tocados superficialmente nas narrativas didático-escolares apresentada nos livros didáticos e, em alguns casos, até não evidenciados por esse produto cultural. Não é o objetivo buscar suprimir o uso deste recurso, o qual se consolidou nos últimos anos como uma das maiores políticas de Estado na área educacional e ainda ocupa um papel fulcral nas mais diferentes instituições de Ensino do Brasil. Porém, é preciso que se aperfeiçoe as práticas escolares, utilizando o relativo espaço de autonomia docente e institucional para propor ideias que tenha como foco o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Segundo um dos artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's para a educação básica no Brasil:

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças,

adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (BRASIL, 2013, p.66).

Esse dispositivo legal é elaborado em um contexto de compreensão da escola enquanto instituição voltada para a valorização da diversidade, da cultura, como forma de garantir a permanência dos estudantes. Confere uma função para âmbito educacional de repensar suas práticas educativas, com finalidade de fazer sentido para os sujeitos que dela tomam parte, em uma perspectiva intercultural.

Desse modo, se reconhece a função social da escola enquanto meio de ressignificar o currículo, um artefato sociocultural e histórico, no processo de seleção de saberes. Assim, apresenta-se aqui uma proposta dialógica que possa integrar tanto os interesses dos estudantes que participaram da pesquisa, bem como propor temáticas a partir do recorte curricular estabelecido pela matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio. Entretanto, não se quer transformar esse dispositivo em uma camisa de força, considerando o potencial escolar, mas como ponto de partida ao repensar outros temas que nos permita incluir debates para além dos saberes selecionados no código disciplinar de uma abordagem regional, tanto na disciplina história quanto nos Estudos Amazônicos.

Durante a entrevista com alunos e na produção escrita realizada por estudantes do ano letivo seguinte, perguntou-se: qual seria o livro didático ideal caso eles fossem autores de um material dessa natureza? E, no segundo caso, apresentar por escrito possíveis temas que gostariam de estudar. As respostas foram variadas, desde uma maior utilização de figuras, preocupações com a linguagem para torna-la mais acessível e possibilidades de escritas romanceadas utilizando recursos estilísticos de cunho literário.

Contudo, chamou a atenção a necessidade de abordar elementos de uma história mais local, associado à cidade ou a região onde eles vivem. A ex-aluna Patrícia, caloura do curso de pedagogia, afirmou nesse prisma:

(...) acho que deveria ter mais detalhes, detalhes tão importantes quanto esses que são colocados nos livros didáticos, por exemplo, não são colocadas aquelas pequenas partes que fazem diferença, como o açaí, da cultura, não é colocado muito no livro didático, mas sim uma pequena parte da nossa região que muitos já conhecem. Eu acho que Estudos amazônicos eram para ter no Ensino Médio também, acredito eu, pra mostrar essa realidade (...).⁹³ (PATRÍCIA, 2018).

⁹³ Entrevista realizada em abril de 2018.

Outro exemplo, são as colocações da ex-aluna Tamires. Ao ser questionada sobre o que deveria ter nos livros didáticos de história do Ensino Médio, a jovem afirma:

Eu acho que era um livro que contasse desde a história dos pescadores, das pequenas histórias, assim... Assim ... Que movem a Amazônia, sobre o açaí que não é muito falado né, acho que seria essas pequenas histórias que a gente vive e não só vasos amazônicos (*muda a entonação da voz com um sentido de grandiosidade*), e não só seringa e não só isso.⁹⁴ (TAMIRES, 2018).

Percebe-se, nos dois relatos, que as estudantes estão propondo outras temáticas não abordadas pelos livros didáticos, ou mencionadas de forma superficial, como “o que seriam essas pequenas histórias” ou histórias que movem a Amazônia? Subtende-se que seja uma narrativa que possa dar uma maior visibilidade aos sujeitos históricos, já que a primeira depoente inclusive faz essa afirmação em outra passagem já mencionada neste capítulo. No caso da segunda, o “mover a Amazônia” seria talvez uma ideia de pensar a história da região como um construto social.

Como o tema analisado durante a oficina foi o contexto da Primeira República, achou-se pertinente produzir uma narrativa didático-escolar sobre outros aspectos não abordados na literatura didática aprovada pelo PNLD, ou seja, aprofundar os elementos que foram apresentados como desdobramentos da economia gomífera, como as construções urbanas e a criação de estradas férreas, as quais, de algum modo, chamaram atenção dos estudantes, embora tenha integrado exemplos gerais dentro de uma conjuntura ampla sem maiores nuances.

Esse interesse por tais temas está diretamente relacionado com a formação histórica do município onde eles residem. Muitos associam a “origem da cidade” a ocupações sociais às margens do Rio Peixe-Boi e a organização de povoados nas margens da Estrada de Ferro que ligava a cidade de Bragança à capital do Pará. Tal fato formou, nas primeiras décadas do século XX, a denominada Zona Bragantina, sobre a qual, tanto à memória social, quanto à historiografia, ocuparam-se de associar sua formação com as instalações da linha férrea, além das políticas de incentivo à agricultura iniciada ainda no Império e continuadas em um novo regime republicano e sob signo da modernidade, civilização e progresso.

⁹⁴ Idem e ibidem.

Essa busca por entender à historicidade do lugar dos jovens associados aos lugares onde residem, também foi notada na produção escrita de alunos no ano letivo seguinte, pois, além de escreverem sobre a história da região, foram solicitados a sugerir possíveis temáticas que gostariam de ser mais abordadas nas últimas séries da educação básica. Sobre isso, afirmou o estudante Paulo Gustavo, concluinte do terceiro ano em 2018: “gostaria de focar na história da nossa região, principalmente a parte onde a gente vive, até mesmo a própria história da nossa cidade. Seria importante explorar mais essa parte⁹⁵”.

Já a aluna Samara, apresentou uma visão crítica do Ensino de História na própria escola ao defender uma maior visibilidade para as disciplinas das ciências humanas e suas tecnologias, bem como apresentando sugestões para tornar as aulas mais interessantes:

“(…) Como um aluno vai aprender a gostar de história, sem lugar para estudar história? Sem livros voltados para jovens, sabe-se que a maioria das pessoas não tem costume de ler, e não tem incentivo, o que é um problema porque invalida parte do plano que nós temos para estudar; sem filmes; sem liberdade para pesquisas dentro do núcleo escolar, as escolas públicas foram criadas pela pressão popular, uma espécie de instituição educativa para pessoas pobres e o que a gente vê é a formação de ‘mini-soldadinhos’ e não cidadãos com liberdade de expressão, na minha escola, por exemplo, existe sala de mídia, leitura, informática, laboratório (em reforma), e a maioria dos alunos não podem usufruir, porque, simplesmente, a maioria dos professores prefere dar aula sem o mínimo de criatividade, nos colocam dentro de uma sala apertada, quente, com cadeiras, um quadro e acabou, é isso. Sendo assim, eu creio que para melhorar a compreensão da matéria nas escolas, precisa se de aulas práticas, dinâmicas, discursivas, artísticas, etc.” (SAMARA, 2018).

A partir dessas considerações, percebe-se a importância de ouvir aos estudantes para pensar em estratégias que promovam uma aprendizagem histórica significativa, estabelecendo relações de empatia entre aluno, professor e o saber histórico escolares. O discurso da aluna Samara encontra semelhanças com as falas de estudantes coletados por uma pesquisa realizada no estado do Pará em 2009 referenciada na apresentação do nosso trabalho, constatamos na produção textual da estudante, um aspecto observado nos desafios da formação de jovens do ensino médio no Estado paraense: “A escuta desses jovens nos permitiu constatar que a escola tem uma grande importância nas suas vidas, sendo uma

⁹⁵Produção escrita realizada em junho de 2018.

instituição para a qual se dirigem muitas expectativas. Por outro lado, ela apresenta muitos limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se espera dela. (LEÃO. ET. ALI. 2011, p.269) ”.

Assim, através das colocações da aluna acima, idealizou-se a elaboração de um site utilizando as ferramentas digitais disponibilizadas pelo Google for Education⁹⁶, uma parceria entre esta rede e a Secretaria Executiva de Educação do Pará, no intuito de ampliar o acesso à cultura digital nas escolas da rede pública.

O especialista em tecnologia educacional, José Moran (2017), em seu recente artigo *Como transformar nossas escolas*⁹⁷, salienta a contradição entre uma sociedade cada vez mais on-line e a permanência de escolas off-line. No estudo, o autor atesta justamente o ponto criticado pela aluna em seu texto; ou seja, mesmo que a escola tenha laboratório de informática, isso não significa um acesso ao mundo digital ou uma incorporação de suas ferramentas em atividades institucionalizadas diretamente na prática docente.

Contudo, isso não implica que, mesmo usando estratégias vistas como tradicionais, esse mundo digital não faça parte das práticas escolares, como atestado ao longo do capítulo, onde a maior parte dos depoentes entrevistados afirmou ter usado a rede mundial nas atividades escolares, principalmente, para obter informações não contempladas na sala de aula e no próprio livro didático.

Apesar das dificuldades de incorporar práticas educativas on-line no cotidiano escolar, principalmente no que se refere ao acesso à internet na própria escola, não significa que a mesma não desenvolva ações nesse sentido. Tal fato é atestado, pois, durante o mês de junho de 2018, coletou-se as produções escritas dos alunos através de publicações on-line, por meio de oficinas de redação realizada em parceria com os professores de diferentes disciplinas sob a coordenação das professoras de Língua Portuguesa a partir de um projeto intitulado Circom - círculo de comunicações⁹⁸.

⁹⁶ É uma plataforma digital que disponibiliza ferramentas (sites, blogger, planilhas, sala de aulas virtuais, questionários e outros) aplicadas no setor educacional em diferentes níveis e modalidades.

⁹⁷ MORAN, José. *Como transformar nossas escolas - Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados*. In: CARVALHO. M. (org.). **Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino**. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos, 2017. p. 63-87.

⁹⁸ O projeto idealizado pela professora Aline Costa da disciplina de Língua Portuguesa e da Biblioteca escolar Irmã Lygia Constantino da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio e coordenado por um grupo de professores de disciplinas diferentes, teve como objetivo utilizar as ferramentas digitais do Google For Education, aliada às práticas de letramento



Figura 16: COSTA, Aline. Acervo particular. Junho de 2018 -Workshop - oficina de Redação em junho 2018 quando os alguns alunos produziram textos sobre a história da Região Amazônica, utilizando a sala de informática, alunos de terceiro ano do Ensino Médio.

digital e aos saberes das disciplinas escolares por meio de oficinas de redação, apresentação de workshop para discutir temáticas variadas, onde cada professor ficou responsável por um tema apresentado em workshop e através de textos publicados na web em um blogger do evento. O público-alvo foram os alunos do terceiro ano na modalidade participante. Assim, realizaram-se inscrições online escolhendo qual temática de seus respectivos interesses; após a apresentação dos temas pelos professores, os alunos produziram textos e publicaram no blogger do evento e defenderam-no na culminância do projeto aos moldes de eventos acadêmicos, tendo alunos das outras séries inscritos como ouvintes, utilizando a mesma plataforma digital via celulares, todos reunidos em sala de comunicações coordenadas pelos professores orientadores.



Figura 17: Aline Costa, acervo particular, junho de 2018. Alunos do terceiro ano do Ensino Médio utilizando ferramentas do Google For Education para postar textos nas oficinas de redação on-line.

Essa incorporação do mundo digital no espaço escolar formal, implica em redefinições dos papéis sociais dos atores sociais nesse processo educativo: o professor deixa de ser o centro da ação pedagógica e passa a ser um mediador de processos e o estudante, por sua vez, torna-se participante direto na produção do conhecimento na escola, ao atribuir significados aos saberes escolares na sua interface com recursos tecnológicos digitais: “as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços, de tempos; monitoram cada etapa do processo, visibilizam os resultados, os avanços e dificuldades. (MORAN, 2017, p. 79) ”.

Partindo-se da afirmativa, pode-se compreender que o uso de tecnologias digitais, especificamente no Ensino de História, ganhou força nos últimos anos, contudo, uma reflexão acadêmica dessa prática ainda é um processo em construção. Não obstante, demonstraram a quase ausência desse debate, apontando duas razões: o ensino, que até aquele ano em termos de

representatividade ainda tinha um espaço bem limitado na produção historiográfica, e o desenvolvimento de iniciativas de divulgação de narrativas históricas na web que estava na sua maior parte sobre o domínio de não-historiadores (GRINBERG & ALMEIDA, 2012, p.318)⁹⁹.

Nesse referido estudo, as historiadoras apontam os desafios, tanto para o ensino, quanto à pesquisa no âmbito de uma história pública. Além disso, apontam a necessidade de historiadores/professores se apropriarem de forma mais incisiva da cultura digital, não apenas disponibilizando informações, mas se utilizando dos procedimentos próprios do conhecimento histórico, oferecendo aos alunos e demais interessados as competências necessárias para uma reflexão mais profunda sobre o processo de produção desses saberes, os quais circulam em abundância na rede mundial (IDEM, 2012, p. 320).

A utilização da internet no Ensino de História também é discutida por Célia Cristina da Silva Tavares (2012)¹⁰⁰. No artigo *História e informática*, a historiadora tece um longo debate apresentando reflexões pertinentes aos desafios dessa linguagem no métier dos historiadores e professores. Assim, aponta tanto, os pontos positivos (como o armazenamento de dados, fontes, textos, produções acadêmicas e outros) quanto os negativos, (como o problema de autoria e extinção dos dados, bem como da contradição entre a democratização da informação e a permanências de excluídos digitais).

Ao concluir seu estudo, ressignifica o conceito de interface, chamando atenção para se evitar o deslumbramento diante de tecnologias sofisticadas, as quais, diante do seu potencial informativo, com sua capacidade de armazenar dados, tornam fundamental centrar esforços nas formas de uso dessa informação. Sendo assim, enfatiza que

(...) bombardeados constantemente por uma enorme quantidade de conteúdo, específicos e gerais, as pessoas, inclusive os historiadores profissionais, precisam filtrar e controlar essas informações para poder processá-las de forma qualificada. (TAVARES, 2012, p. 316).

Apesar de ser um tema interessante, não interessa, para efeitos da pesquisa em questão e dada as delimitações do estudo, alongar-se em um debate

⁹⁹ GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita. "Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet". In: **Revista História Hoje**. v.1, n. 1, 2012. p. 315-326.

¹⁰⁰ TAVARES, Célia Cristina da Silva. "História e Informática." In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p.301-317.

da questão. Dentre as inúmeras funções atribuídas ao uso da internet no Ensino de História, interessa, sobretudo, construir um espaço de divulgação de materiais com fins didáticos para uso na escola analisada e demais interessados, já que a publicação na web permite uma maior interação para além dos muros da instituição escolar.

Assim, todo o anteriormente exposto são reflexões necessárias para repensar o papel de professores e historiadores frente ao avanço da cibercultura, sobretudo, em uma sociedade que se torna mais conectada; isso implica em não abandonar o fazer historiográfico, substituindo pelo acesso ilimitado de informações, mas permitir uma reorientação cognitiva (LEE, 2016) possibilitando estudantes um papel mais crítico frente ao acesso de informações disponibilizadas em rede. Assim:

(...) História escolar pode ter que atender a critérios adicionais não aplicáveis a história 'acadêmica', mas ela não ensinar aos alunos algo das normas e critérios que são construídos para a história como uma forma pública de conhecimento, não pode ser justificada como história em si. (...). (LEE, 2016, p.114).

Por isso, além de disponibilizar fontes diversas e textos didáticos, a criação de um site está diretamente ligada com a tentativa de problematizar essas informações on-line e didáticas, visando o desenvolvimento de competências do pensamento histórico. Em outras palavras, não se quer apenas selecionar informações para justificar o lugar do regional no currículo escolar, mas utilizar o site como meio de preparar melhor os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

Acredita-se que é possível abordagens regionais pensadas enquanto construções históricas, simbólicas e não generalizantes. Tais abordagens, urgem-se através de narrativas históricas baseadas em evidências empíricas em termos plurais, surgidas a partir dos questionamentos do presente e defendendo, para tal, tanto o ofício historiográfico, quanto o exercício do magistério em História, os quais, embora se constituam em ambientes diferentes, estão intrinsecamente relacionados e se fortalecem quando ampliam diálogos e trocas em interface com um mundo conectado, pois, à história e seu ensino: "(...) é uma conquista frágil, a ser tratada com respeito e cuidado nas escolas. (LEE, 2016, p. 108). "

Após ressaltar esse breve debate, apresentaremos a seguir a forma como estruturamos as narrativas didático-escolares e historiográficas, disponibilizadas no site intitulado **historiamazonida**¹⁰¹. O objetivo precípua é apresentar a dimensão propositiva do estudo, considerando tanto as indagações e sugestões dos estudantes que participaram da pesquisa, bem como a proposta de Ensino de História da referida escola.

4.1. O site Historiamazonida:



Figura 18:

Freire, W. Acervo particular. Dezembro de 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/escola.seduc.pa.gov.br/historiamazonida78/p%C3%A1gina-inicial>

Inicialmente, foi pensado na construção de um blog para divulgar textos didáticos, historiográficos e fontes. Porém, diante do uso menos frequente dessa ferramenta e depois de participar de uma formação continuada para professores, considerou-se pertinente à utilização de um site para divulgar materiais didáticos, bem como servir de mais um elo entre professor, alunos e escola, consistindo, portanto em um meio dialógico, inclusivo da cultura digital nos saberes escolares, bem como apresentar outras narrativas não contempladas pelo livro didático.

O site encontra-se em caráter experimental e está organizado do seguinte modo: apresentação em linhas gerais da escola pesquisada, conforme figura abaixo.

¹⁰¹ Link do site: <https://sites.google.com/escola.seduc.pa.gov.br/historiamazonida78/p%C3%A1gina-inicial>

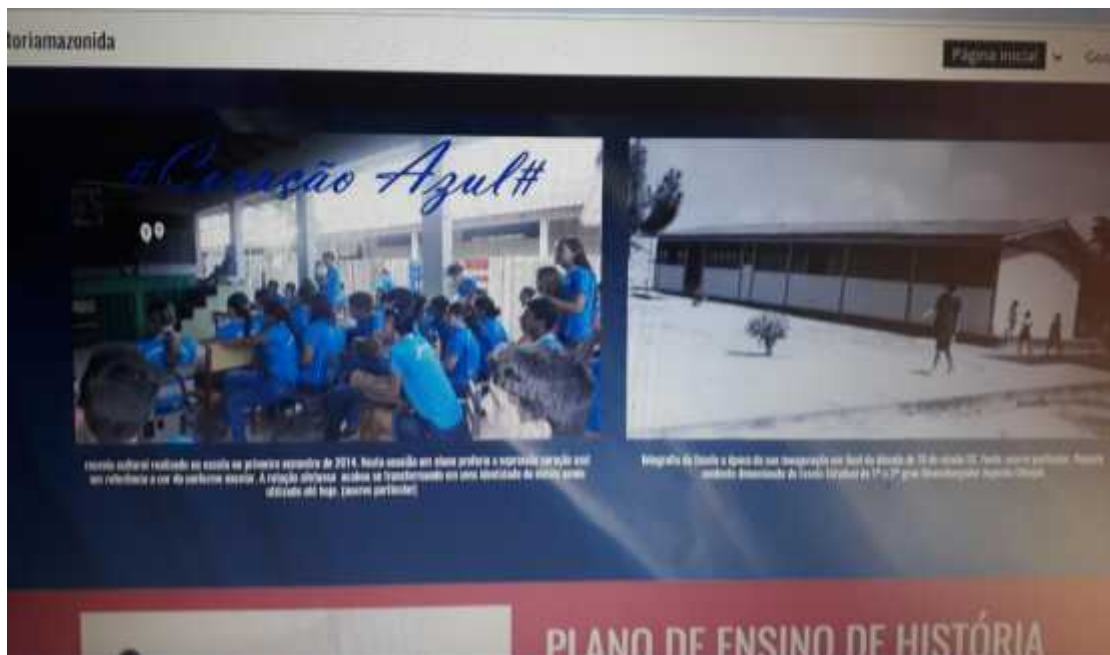


Figura 19: Idem e ibidem.

Na parte superior no canto direito, encontra-se uma barra de ferramentas na qual, ao se clicar sobre o ícone página inicial, apresenta-se as outras páginas subdivididas em: vídeos, textos paradidáticos, galeria de projetos com fotografias das atividades desenvolvidas na instituição de ensino, fontes históricas, apresentações de lâminas com as aulas que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2017-2018 e,, por fim exercícios e simulados com questões desenvolvidas em testes avaliativos entre 2013- 2018. (Ver figura abaixo)

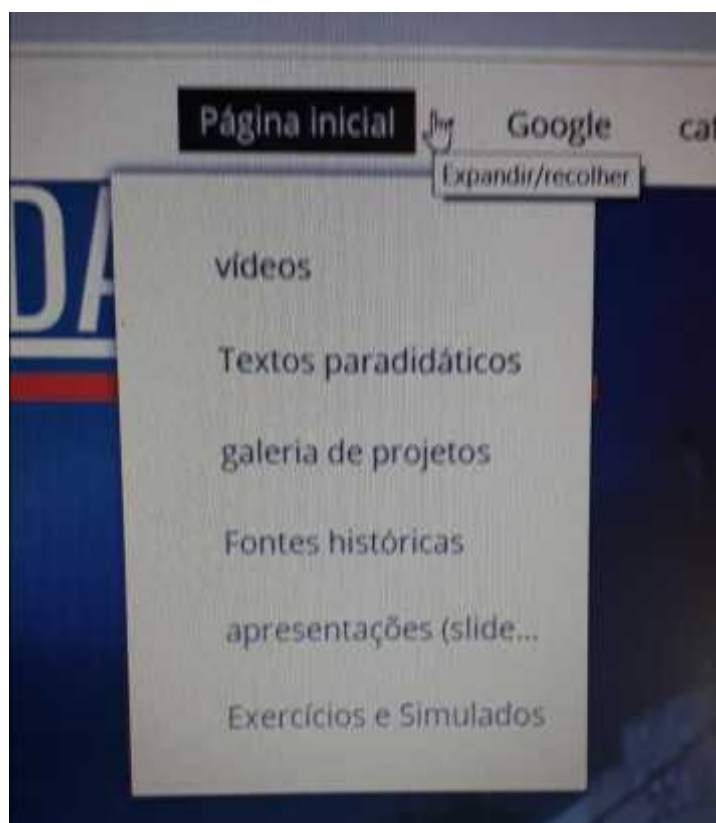


Figura 20: idem e ibidem

Desse modo, apresenta-se primeiramente um breve histórico da escola com fotografias atuais e antigas. Posteriormente, publicou-se o plano de Ensino da disciplina História que foi ajustada pelo professor da referida instituição no ano de 2017, incorporando temáticas que não apareciam no plano elaborado pelos professores da unidade regional de Ensino. Vale ressaltar que essa autonomia para propor temas foi importante para repensar os conteúdos selecionados para o saber histórico do Ensino Médio de Nova Timboteua. Assim, o texto didático “política de colonização e processos migratórios (agricultura na zona bragantina)” apresentado no site foi incluído enquanto conteúdo no planejamento escolar da instituição pesquisada.

A historiadora Holien Gonçalves Bezerra (2010), no artigo *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos*¹⁰², afirma que é dever da escola e direito do estudante da educação básica, apresentar conjuntos de conhecimentos produzindo socialmente por pesquisadores para fundamentar, de maneira consistente, a formação cidadã de inúmeros jovens brasileiros. Tais saberes não podem ser pensados em termos de um simples acúmulo de informações no sentido de trilhar a

¹⁰² BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (org.). 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-48

“trajetória da humanidade”. Assim as instituições de ensino precisam fazer recortes e tais seleções devem ter um sentido, uma organização articulada para que os conteúdos curriculares não sejam um fim em si mesmo: “(...) São considerados meios para aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. (BEZERRA, 2010, p. 38-39) ”.

Ainda, a pesquisadora evidencia uma variedade de propostas curriculares, desde as tradicionais baseada na exposição “quadripartite” modelar das grandes narrativas que ainda prevalecem no ensino de História, este, marcado pela linearidade no sentido evolutivo e retrospectivo ou integrada, apresentando esses eventos de forma simultânea aos processos históricos americanos e africanos, até a organização de eixos temáticos. Para escola objeto deste estudo, buscamos aqui o que a historiadora denomina de via intermediária:

(...) mantém-se a opção pela exposição cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia, mas agora intercalada ou informada por exercícios e atividades, chamadas estratégias, por meio dos quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico, instados a envolver-se nas problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que levem ao posicionamento como cidadãos. (...) (BEZERRA, 2010, p. 40) ”.

Entre estas estratégias, procurou-se incluir a necessidade de abordar a história local e regional por meio de articulações constantes, entre o “local”, “nacional” e o “geral”, tanto na narrativa didática apresentada, quanto na prática em sala de aula, como exemplifica-se nas fotografias abaixo.



Figura 21: William Fonseca Freire. Acervo particular. Setembro de 2018.

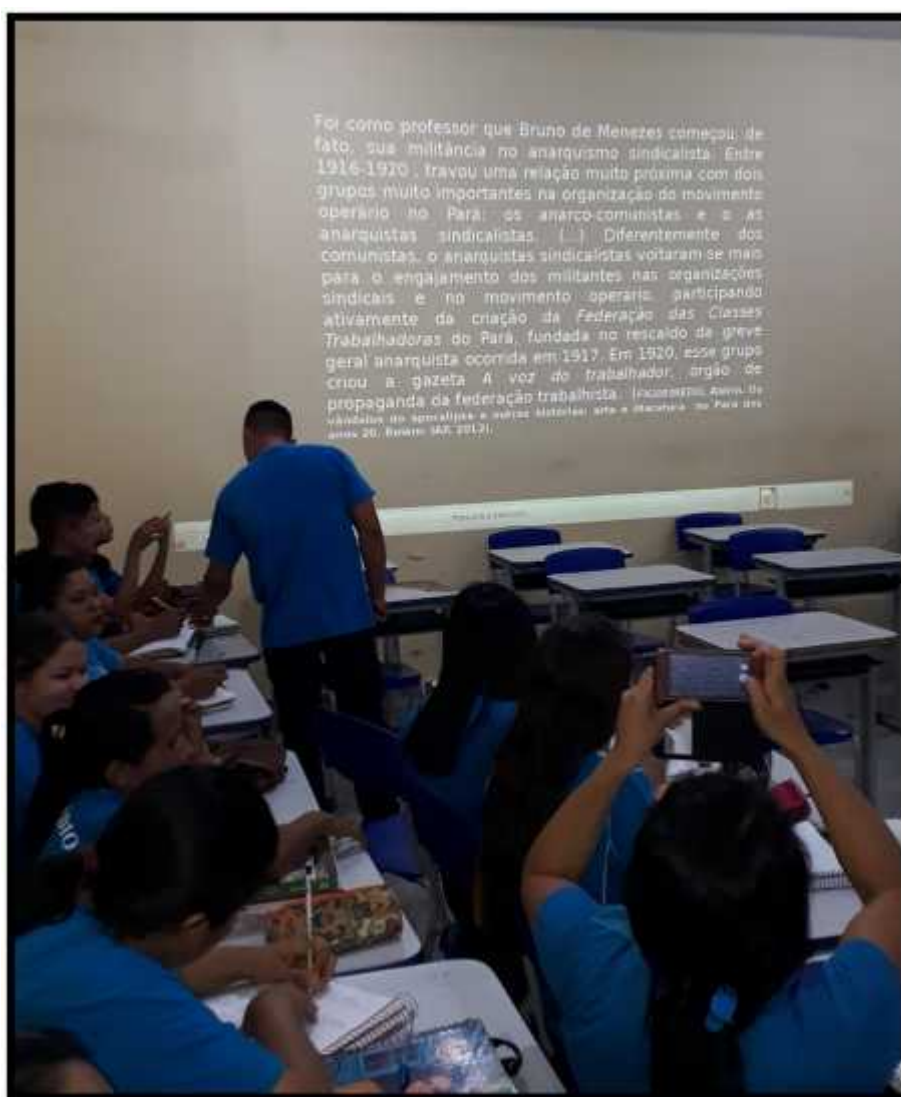
Durante as aulas sobre a Primeira República, analisou-se o conceito de coronelismo sobre o tema, comparando com outras partes do Brasil. Para essa aula (ver foto acima), tomou-se como referência a narrativa do livro didático, que afirmava ser o coronelismo um sistema político que variou nas mais diferentes partes do Brasil. Para aprofundar especificamente no Estado do Pará, usou-se como referencial a produção historiográfica local¹⁰³ e análise de fontes literárias, estabelecendo uma aproximação entre literatura e conhecimento histórico, sendo possível refletir junto com os alunos que se tratam de modos narrativos diferentes.

Nas fotografias a seguir, produzidas no momento das aulas de História sobre o movimento operário, novamente utilizou-se a narrativa do livro didático sobre o movimento operário na Primeira República, articulando a historiografia tradicional que ressalta, em geral, apenas os aspectos da região sudeste, sobretudo, no tocante a industrialização e a imigração no contexto histórico em estudo. Daí, como contraponto, utilizou-se novamente uma produção historiográfica local para demonstrar junto aos estudantes uma possível articulação entre o local e outras regiões tidas como nacionais, isso a partir de um estudo de caso: a partir da obra do literato paraense Bruno de Menezes, foi possível discutir o papel do

¹⁰³ Para maiores detalhes ver: CUNHA, Marly Solange Carvalho da. **“Matutos” ou astutos? Oligarquia e Coronelismo no Pará republicano (1897-1909)**. *Dissertação* (mestrado). UFPA: IFCH - PPHIST, Belém, 2008.

indivíduo no processo histórico e as novas formas de produção biográfica nos estudos históricos. Desse modo: “para jovens e crianças, estudos de caso podem ser usados para constituir eventos mais concretos e significativos. (BORRIES, 2016, p. 171) ”.

Discutiu-se não apenas a história enquanto acontecimento, acúmulo de informações do passado, ou cópia dele, mas um “modelo de pensamento, construído metodicamente que oferece ferramentas para dar sentido às ações



humanas no tempo, que se materializa em narrativas (BORRIES, 2016, p.172) ”.

Figura 22: William Fonseca Freire. Acervo particular. Novembro de 2018.

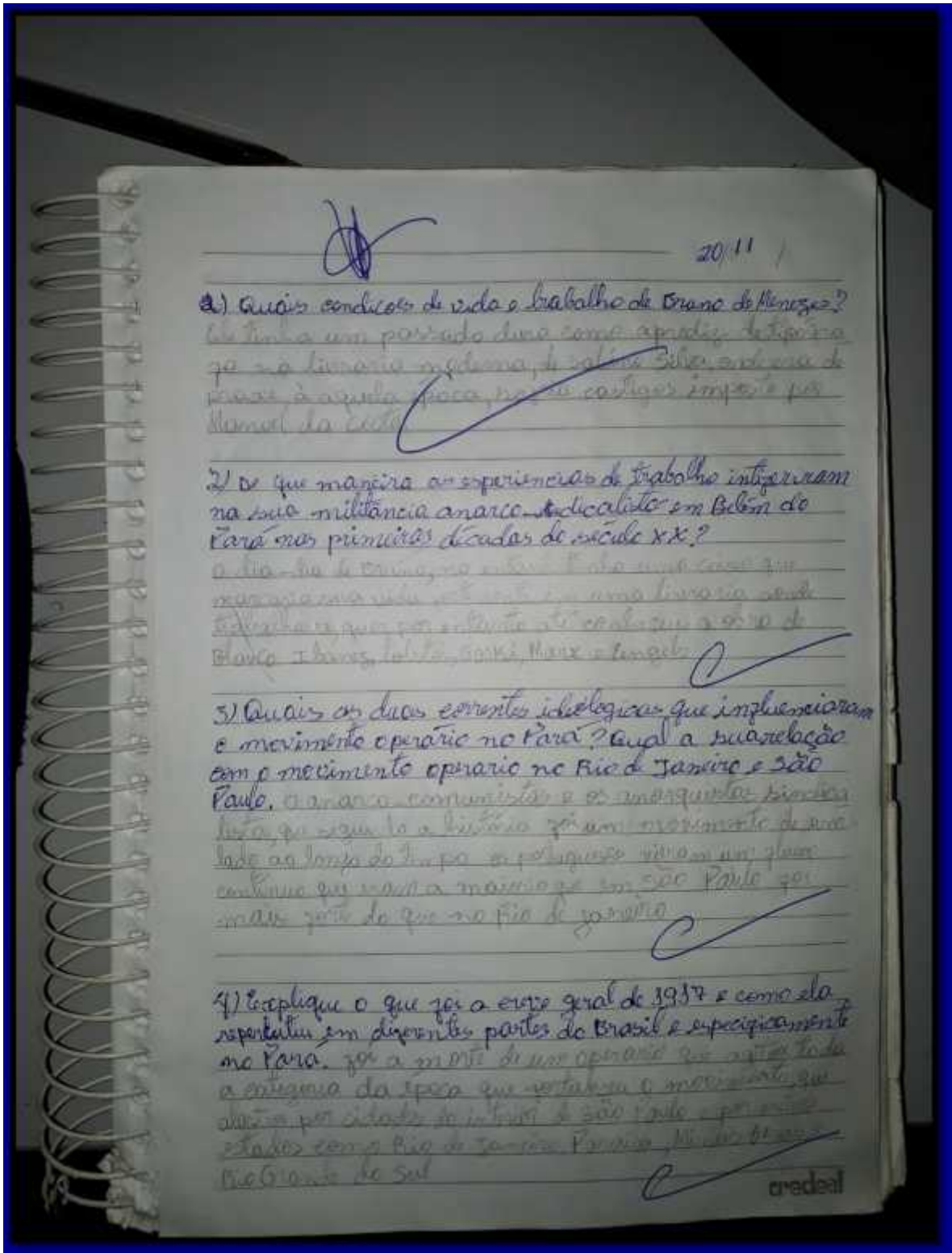


Figura 23: FREIRE, Willian Fonseca. Acervo particular. Novembro de 2018. Caderno de aluno com estratégias visando a produção escrita do fenômeno analisado em sala de aula.

Outras estratégias, além das aulas adotadas, consistem na utilização de textos historiográficos sobre temáticas regionais e locais nos instrumentos avaliativos da instituição. Por exemplo, nos simulados bimestrais do Exame

Nacional do Ensino Médio -ENEM, selecionou-se competências e habilidades relacionadas aos conteúdos apresentados no plano de Ensino. Então, produziu-se questões para estimular o raciocínio lógico-dedutivo que caracteriza esses testes, por meio do estímulo de estratégias de leitura e ferramentas conceituais pertinentes ao conhecimento histórico, como análise de fontes e produção deste saber. Assim, ao abordar os procedimentos cognitivos mediados por conteúdos sugeridos pelos estudantes, considerou-se as orientações curriculares como ponto de partida e não uma reprodução automática das prescrições normativas elaboradas pela rede estadual de Ensino.

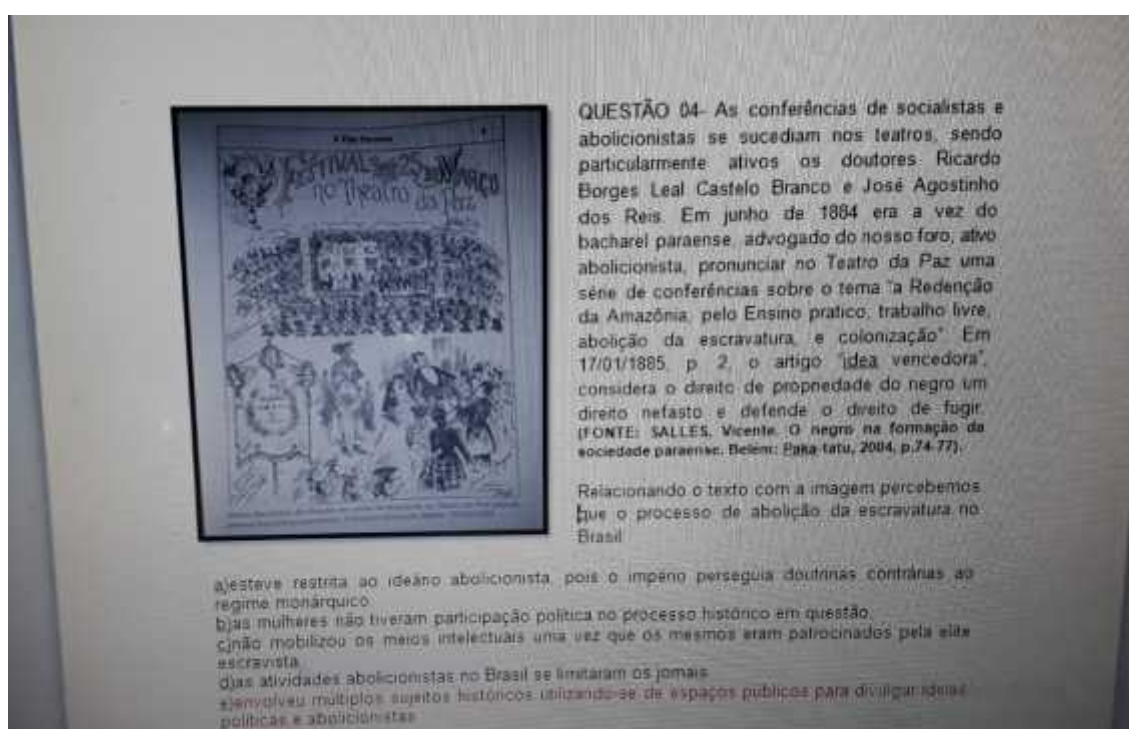


Figura 24: FREIRE, William Fonseca. Acervo Particular. Junho de 2018.

Acima se tem um modelo de itens elaborados pelo professor de História. Nessa questão, além de uma visão local do processo de abolição da escravatura tentou-se formular um item baseado na habilidade número 11 da matriz de referência do Enem, a qual consiste em: “identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço” e número 13: “analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder”.

Selecionou-se essas habilidades para formular uma questão, visando avaliar as condições do pensamento histórico dos estudantes, baseando-se, para

Quanto aos elementos estruturais da narrativa desse texto, o mesmo foi iniciado com uma fonte histórica de uma planta da Estrada de Ferro Belém Bragança, produzida no governo de Enéas Martins. Lançou-se algumas questões a fim de provocar um diálogo com os alunos, estimulando-os a estabelecer uma relação presente-passado entre os lugares apresentados no mapa e os atuais.

Posteriormente, utilizou-se uma expressão popular, inclusive dos estudantes - os termos colônia e rua, relacionados a dinâmica campo-cidade, respectivamente. Então, construiu-se um elo entre as representações locais sobre o território e o contexto histórico selecionado, final do século XIX e início do XX, questionando alguns preconceitos vivenciados na escola, principalmente os de lugar. Isso por que geralmente se atribui uma dupla visão sobre as áreas rurais, denominadas pelos estudantes de “colônia”: ora se atribui valores depreciativos sobre o fato de viver nesses espaços, ou uma menos recorrente de idealizar uma vida rural como sendo um refrigério diante dos problemas urbanos.

O ponto de partida em questão, justifica-se pela necessidade de problematizar as representações apropriadas pelos jovens, instando-os para competências do pensamento histórico, segundo Borges (2016), pois, na perspectiva da educação histórica e de uma literacia histórica, não basta apenas estratégias estimulantes para aprendizes: “se não tornarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer (LEE, 2006, p. 136).” Não apenas disse, como conduziu a uma reflexão das práticas pedagógicas vinculadas ao presente estudo, para buscar alternativas efetivas de dar sentido ao conhecimento histórico escolar, assim, partindo das representações expressas pelos estudantes em relatos orais, escritos e nas inúmeras experiências compartilhada com eles e o professor pesquisador.

Quanto ao recorte temático (agricultura e imigração), sentiu-se a necessidade de se trazer para a narrativa didático-escolar uma historiografia atualizada sobre a zona bragantina e o desenvolvimento da agricultura no Pará, na passagem do império para o período republicano. Deste modo, objetivou-se didatizar outras temáticas não apresentadas, ou superficialmente elencadas pelos cânones do saber histórico nos livros didático, sobretudo, quando abordam a história da Amazônia.

Assim, selecionou-se parte dos estudos de Franciane Gama Lacerda (2010)¹⁰⁴ para fundamentar as considerações didáticas no tocante à pesquisa, principalmente, para tentar demonstrar como um dado território não é resultado apenas de uma simples organização do espaço, mas das práticas de seus atores (LEPETIT, 1998, p. 91)¹⁰⁵. Neste caso, os sujeitos históricos observados pela historiadora são os migrantes cearenses, sobre os quais procurou-se dar “dinamismo à vida desses homens e mulheres, buscando tirá-los da exclusiva imagem de sofrendores e identificando os sentidos que deram a sua trajetória no Pará (...). (LACERDA, 2010, p.373). Em suma, buscou-se uma imagem diferente das encontradas nas narrativas didático-escolares dos livros aprovados pelo PNLD-2018, posto que esses ainda apresentam uma visão de uma historiografia tradicional criticada pela historiadora.

Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Francivaldo Alves Nunes¹⁰⁶ (2008) também ajudou ampliar a escala do regional para o local do fenômeno histórico, como observado por Lacerda (2010), especificamente, sobre a atuação dos colonos frente ao início da política de desenvolvimento da agricultura na região da zona bragantina, nas últimas décadas do Brasil imperial. Explica-se tal situação, uma vez que colaborou para evidenciar aspectos mais específicos dessa atividade na área, como as técnicas agrícolas, os critérios de escolas de terrenos e lotes, entre outros, bem como a atuação e modos de vida dos colonos nacionais e estrangeiros estabelecidos na região.

Esses estudos, aliados a outros¹⁰⁷, permitiram pensar como abordar a importância do desenvolvimento da agricultura na zona bragantina, em diferentes contextos históricos e sendo fundamental para formação histórica do município de

¹⁰⁴ LACERDA, Franciane Gama. **Migrantes Cearenses no Pará: faces da sobrevivência (1889-1916)**. Belém: Editora Açai/ Programa de pós-graduação em História Social da Amazônia (UFPA) / Centro de Memória da Amazônia (UFPA), 2010.

¹⁰⁵ LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na História. In: REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Trad. ROCHA, Dora. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 1998, p-p 77-102.

¹⁰⁶ NUNES, Francivaldo Alves. **A semente da colonização: um estudo sobre a colônia agrícola de Benevides** (Pará, 1870-1889). *Dissertação* (mestrado): UFPA: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia - PPHIST, Belém, 2008.

¹⁰⁷ Reuni algumas monografias sobre o município de Nova Timboteua para pensar as práticas de agricultura e modos de vida tanto no período do início do século XX quanto para décadas posteriores. Dentre vale mencionar: CARNEIRO, Maria Helena Soares. **Vida, dignidade e esperança: a contribuição de Irmã Lygia Constantino como religiosa e assistente social na organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Nova Timboteua (1970-2006)**. Monografia, Belém: UFPA, 2006. FREIRE, William Fonseca. **No tempo do pimental: as mãos que produziram o ouro preto timboteuense (1974-1982)**. Bragança: UFPA, 2008. MORAES, Maria de Nazaré. **Famílias tradicionais de Vila Timboteua**. Monografia. Bragança: UFPA, 1992.

Nova Timboteua, o que aprofunda aspectos sociais apenas mencionados em algumas coleções didáticas, dentre as quais as que suscitaram curiosidade por parte dos estudantes que participaram da escolha do livro didático da escola.

4.2 -Recepção do site na escola

Como mencionado anteriormente, o site encontra-se em caráter experimental e visa, sobretudo, ser uma forma de armazenar materiais didáticos diversos, bem como dar publicidade às atividades desenvolvidas no Ensino de História da instituição de Ensino pesquisada. Sendo assim, depois dele parcialmente concluído, reuniu-se uma turma de alunos voluntários e concluintes do terceiro ano do Ensino Médio no laboratório de Informática para apresentar o construto dessa pesquisa, no qual inclusive alguns deles contribuíram quando escreveram sobre a história da Amazônia e sugestões de temas para serem abordados.

Inicialmente, houve dificuldades de acesso ao site, porém com a ajuda de um aluno que disponibilizou o link para outros alunos via redes sociais, os estudantes conseguiram finalmente acessar o produto em questão. Novamente surgiu uma outra dificuldade referente ao texto paradidático e as apresentações de slides, pois, tais publicações na íntegra estavam na forma de documentos que necessitam de uma conta G-mail para login e aprovação do editor-proprietário.

O fato de a maior parte dos voluntários terem a conta por causa de atividades desenvolvidas pelas professoras do laboratório de informática ajudou para contornar essa dificuldade inicial. Posteriormente, diante da falta de um espaço para comentar nas páginas, solicitei que os estudantes enviassem seus pareceres via e-mail.



Figura 26: William Fonseca Freire. Acervo particular. 19 de dezembro de 2018. Na fotografia temos alunos observando o site pela primeira vez, as dificuldades de acesso não impossibilitaram que posteriormente eles tivessem contato com os materiais publicados.



Figura 27: William Fonseca Freire. Acervo particular. 19 de dezembro de 2018. Alunas observando o site.

Os dezesseis comentários nos possibilitaram observar diferentes visões sobre o produto, bem como concepções dos alunos sobre a história local, algumas, inclusive, semelhantes as demonstradas por outros discentes em etapas anteriores da pesquisa. Também se percebeu que outros já evidenciaram mudanças na forma de perceber o conhecimento histórico resultante dos debates estabelecidos em sala de aula. Vale ressaltar que tais produções foram realizadas de duas formas: individualmente e em duplas, por causa do número limitado de computadores em pleno uso na sala de informática.

Essa diversidade de percepções evidenciam como o “saber ensinado” não é exatamente o “saber sabido”¹⁰⁸, ou seja, entre as estratégias pensadas pelo professor e a forma como os alunos se apropriam desse conhecimento. Ressalta-se que os discentes interagem com seus saberes e representações sobre a história, pois existe um complexo jogo de dialogismos que permite, ora a aproximação, ora o distanciamento entre ambos, assumindo-se, durante esse percurso e posteriormente a ele, formas próprias construídas pelos estudantes no processo de aprendizagem histórica.

Entretanto, alguns alunos ainda apresentaram uma ideia de história associada com a busca das “origens”, como se a história local ou regional fosse uma forma de valorizar esse passado original para explicar uma possível evolução da cidade onde vivem: “E é sempre bom conhecermos nossa cidade, sempre

¹⁰⁸ Sobre essa relação entre o “saber ensinado” e o “saber sabido”, devemos pontuar os contatos entre a história acadêmica, a história escolar e a cultura histórica dos alunos que embora tenham interações, assumem formas diferentes, por vezes, opostas no processo de formação histórica dos sujeitos. Sobre essa questão de como a história escolar é construída pelos alunos, para maiores detalhes ver: CARRETERO, Mario. **Documento e Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Trad. LIMA, Carlos Henrique Lima. Porto alegre: artmed, 2010.

devemos lembrar como foi seu início e como ela está se evoluindo¹⁰⁹, afirmou a aluna Kamila.

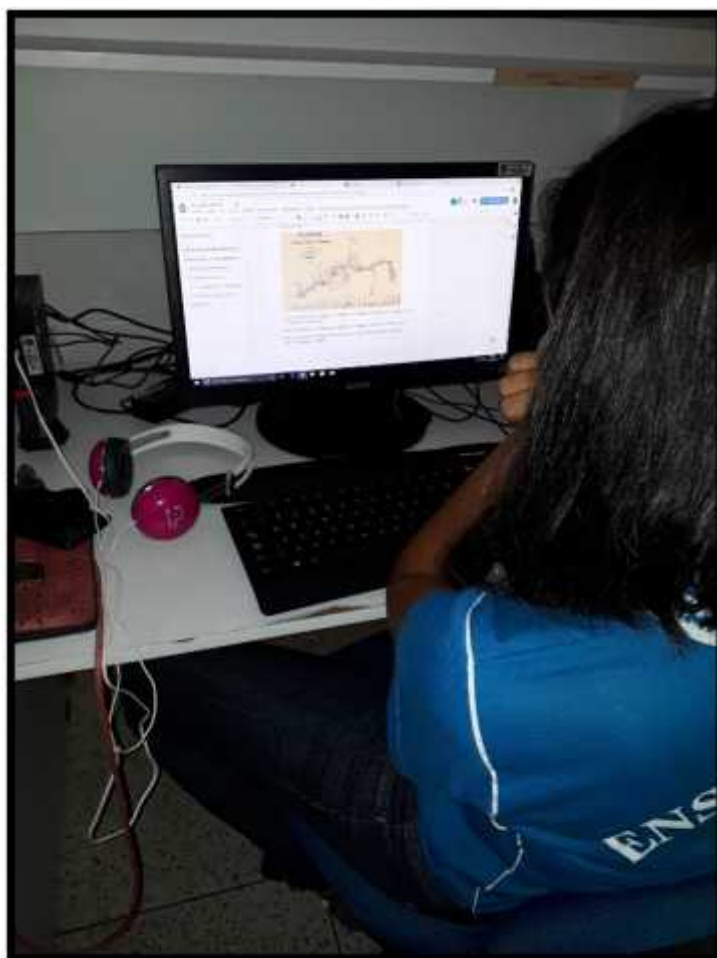


Figura 28: William Fonseca Freire. Acervo particular. 19 de dezembro de 2018. Aluna Kamila fazendo a leitura do texto paradidático publicado no site *historiamazonida*.

Essa mesma percepção é encontrada também em outros relatos como das alunas Marcela e Suzana, as quais fizeram o seguinte comentário:

O site é bem interessante, visto que aborda bem detalhadamente a história do município de Nova Timboteua. Desse modo, podemos compreender a história do nosso próprio município que não é muito conhecido pelos indivíduos, haja o visto que o mesmo bem detalhadamente cada "pedaço" da nossa própria história até a atualidade¹¹⁰. (MARCELA, 2018).

¹⁰⁹ Pseudônimo de aluna concluinte do ensino médio em 2018. Comentário via e-mail, publicado em 19 de dezembro de 2018.

¹¹⁰ Idem e ibidem.

As estudantes reconhecem a ausência de um conhecimento histórico sobre os aspectos locais e ou regionais, contudo, mantem a ideia de história como se fosse um acúmulo de informações do passado até o presente (o que elas e outros chamam de atualidade). Essa concepção também finaliza o discurso da aluna Valéria dos Santos. Apesar disso, ela evidencia o papel dos sujeitos históricos mencionados no texto paradigmático, estabelecendo uma relação passado-presente, reconhecendo implicitamente que as transformações sociais são produtos de diferentes atores ao longo do tempo. Ainda, compreende que uma parte dessa construção se mantém nas estruturas sociais da região. Nesse caso, a estudante, ao usar o termo “uma parte”, evita uma generalização e homogeneidade do processo histórico analisado, como se lê:

Um ótimo trabalho, isso nos ajuda a entender nosso município e toda sua história sobre os migrantes, a ferrovia que ligava Belém Bragança, entre outros fatores que compõem as transformações sociais por qual passou nosso município. No qual essas transformações ocorreram devido aos habitantes que viveram no época e partes disso permanecem até nos dias de hoje.¹¹¹ (VALÉRIA DOS SANTOS, 2018).

Outros alunos usaram conceitos abordados nas aulas para analisar conteúdo do site, bem como habilidades inerentes ao pensamento histórico entendido não como uma cópia do passado, mas um modelo de pensamento, conforme Borries (2016) para construir argumentos consistentes ao pensar o recorte local para além da questão meramente afetiva, ou ufanista como de alguns relatos que ficaram muito no campo da afirmação daquilo que chamaram de “nossas raízes”, sem problematizar a forma como essa identidade é construída historicamente.

Em relação a essa visão um pouco mais crítica da forma como os alunos perceberam os recursos disponíveis no site, percebeu-se como o aluno Leandro da Costa¹¹² agrega em seu comentário argumentos relacionados às estratégias de uso de fontes na sala de aula, principalmente as produzidas pela oralidade. Desse modo, o estudante diferencia o conhecimento histórico da memória utilizada pelas fontes orais que foi abordada durante as aulas, quando se discutiu o papel dessa matéria-prima para a constituição de identidades e como o historiador poderá fazer uso dela. Tais constatações ficam evidentes nessa passagem:

¹¹¹ idem e ibidem.

¹¹² Idem e ibidem

(...) uma pesquisa de suma importância para o reconhecimento da historiografia local, ressaltando vários pontos como por exemplo não podermos voltar ao passado, mas que possamos nos aproximar através do conhecimento. Ademais, também é ressaltado as memórias dos colonos, no qual encontra-se relatos reais de indivíduos entrevistados como a Sra. Maria Leonilce Saraiva que nasceu e reside até os dias atuais no município de Nova Timboteua. Portanto, como foi discutido em sala de aula, existe um diferencial entre memória e história, onde nos relatos coletados considerados memórias, encontramos matéria prima da história. (...). (LEANDRO DA COSTA, 2018)

Outro parecer dado pelos alunos Gilberto e Carolina dá conta da importância do uso das fontes históricas como evidência para atestar as afirmações dadas pelos historiadores. Desse modo, identificam o papel das imagens enquanto testemunho de “verdade”, como se fosse prova daquilo que se diz. Assim, se verifica que é necessário refletir melhor sobre as estratégias de leitura de fontes imagéticas; por outro lado, usam o conceito de patrimônio imaterial para classificar o relato oral utilizado no texto paradidático, como se observa abaixo:

“(...)os textos maravilhosos, fotos que comprovam os dados, fez um ótimo trabalho. Valeu o tempo que demorou, está muito bom, com ótimos argumentos, gostei da forma que foi apresentado os relatos dos moradores afinal a memória faz parte do patrimônio imaterial. ” (GILBERTO, 2018).

Apresentar aos alunos o construto dessa dimensão propositiva, implicou também em rever certos pontos no site a partir das críticas e sugestões como as que foram dadas pelas alunas Luana e Samara¹¹³. O diferencial do parecer das duas foi além de apresentar elogios a proposta, pois buscaram tanto fundamentar a importância do site, quanto apresentar as dificuldades que tiveram para compreender o texto paradidático selecionado pelas estudantes ao realizar a leitura. É modelar nesse sentido:

Encontramos dificuldades de interpretação do mapa, carecendo de um dicionário como um auxiliador presente no mesmo. Outrossim, a página é diversificada e apresenta uma temática a respeito do município que é pouco falado em sala de aula, abrindo discussões e críticas detalhadas sobre a história da cidade, ademais irá contribuir para a elaboração de aulas com teor interativo e diálogos com as fontes históricas de maneira agradável. Desse modo, viabilizando novas perspectivas e romper os paradigmas preconceituosos presentes na cidade de modo que as diversidades contribuem para um melhor convívio social. Só assim, com a quebra de preconceitos e uma visão além de olhares superficiais a

¹¹³ Idem e ibidem.

população irá encontrar harmonia dentre as relações interpessoais de cada indivíduo, portanto é de extrema importância a circulação do projeto por meio de palestras, panfletos com teor didático de maneira contínua na cidade, e o aumento de maneira exacerbada do conteúdo por meios das mídias digitais. (LUANA, 2018).

Outro ponto no texto paradidático que chamou a atenção das discentes foi também o posicionamento quanto a questão do preconceito de lugar referendado no escopo da narrativa didático-escolar: quanto o viver nas áreas rurais, ou seja, o fato de que o município é formado por múltiplos sujeitos com identidades variadas. Assim, demonstram posicionamento intercultural ao defenderem a importância de olhar o lugar para além dos estereótipos construídos socialmente ao longo do tempo e utilizando os modos de pensar a história por outras visões.

Essa questão da diversidade é um tema sensível no ensino de História. O posicionamento das alunas demonstra empatia para com esse desafio que, para o historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr, constitui uma das finalidades, tanto da produção historiográfica, quanto da disciplina História no âmbito da educação básica:

“(...) A escrita e o ensino de história nos convidam a fazer uma viagem para fora do nosso tempo, nos propõem a recuar até o passado e de lá olhar para pensarmos o nosso presente, podendo assim ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-lo sob novos contornos (...). Portanto, uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31) ”.

Abordagem semelhante foi realizada pelos alunos Renan e Raissa ao pontuarem em seus comentários essa preocupação com a questão do preconceito e do uso do conhecimento histórico para rever posições de situações que, sem olhar historiográfico, passariam talvez despercebido pelos estudantes. Ou seja, os estudantes reconhecem o papel do Ensino de História tal como o reafirmado acima, conforme o seu potencial de olhar o social de outra maneira. Segundo os discentes:

A página mostra conteúdos interessantes sobre a história da cidade de maneira diversificada e profunda que nos prendeu de uma maneira surreal e me fez ter um olhar além do superficial, revendo conceitos e quebrando tais preconceitos. Além disso, irá ajudar a sociedade e os alunos a conhecer mais sobre a sua cidade, de maneira interessante. Outrossim, relata as mudanças passado-presente das construções que nós não

Essa relação passado-presente mencionada pelos alunos acima, foi também observada no relato de outro aluno que ressalta a relação entre a narrativa do texto paradidático (disponível no site com os lugares da cidade) e o papel dos sujeitos históricos para as mudanças históricas ao longo do tempo, essas, evidenciadas em registros e transformadas pelos historiadores em fontes históricas. Assim, para o aluno Maurício, o site representou, segundo ele, uma boa iniciativa pois:

(...) ajuda a descobrirmos a história do nosso município que muitas vezes, não sabemos nada sobre o passado da nossa cidade. Também faz com que nós alunos sejamos 'historiadores', fazendo com que os alunos saiam da sua zona de conforto e busquem conhecimento em outros âmbitos sociais, com o intuito de descobrir novas fontes históricas com argumentos competentes e reais assim como faz um verdadeiro historiador. Portanto, esse trabalho fez com que eu refletisse sobre as dificuldades que os primeiros moradores enfrentaram ao chegar no município e a importância de valorizarmos as permanências de um passado que ainda se faz presente, como: lugares, pontos históricos... (...) (MAURÍCIO, 2018).

No geral, a recepção realizada por uma amostragem de alunos foi considerada positiva por eles, os quais apresentaram diferentes visões sobre o produto resultante dessa pesquisa. Tais posicionamentos funcionam como elementos essenciais para redefinir o trabalho docente, ao se pensar em estratégias de ensino que possibilitem um diálogo direto com os estudantes, visando atingir uma aprendizagem histórica significativa através de maior interação entre o “saber ensinado” e “saber sabido” em História.

Assim, a abordagem propositiva regionalizada em História no Ensino Médio partindo do local onde os alunos vivem, implicou em realizar um jogo de escalas, ou seja, estabelecer relações entre o lugar entendido como o local, com outras histórias de forma multiperspectivada, para dar conta de operações mais complexas de aprendizagem a fim de atribuir sentido ao conhecimento histórico escolar. Desse modo partimos da seguinte consideração sobre a história do lugar:

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou determinada passado, mas de procurar identificar a

¹¹⁴ Idem e ibidem

dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, aos outros “lugares”. (BITTENCOURT, 2008, p.172).

A concepção de história local apresentada acima respalda a abordagem propositiva da presente pesquisa, ao apresentar um espaço público de narrativas didático-escolares e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Assim, a escolha de uma escala particular não invalida suas conexões com outras, como se fosse um caso especial, justificando-se simplesmente pelo recorte geográfico da escola ou de um município, como se fosse uma realidade mutilada: “não existe, portanto, hiato, menos ainda oposição, entre história local e global (...). (REVEL, 1998, p. 28) ”.

Portanto, é no âmbito de uma história pública multiperspectivada que se pode aproximar o conhecimento histórico da sociedade. Tal aproximação se dá, ainda, principalmente com jovens estudantes inseridos na chamada era pós-nação, segundo Borries (2016), de redefinições de nacionalismos, de regionalismos provocados pela globalização e do acesso crescente aos meios digitais, o que se dá por meio de diferentes narrativas: “no contexto do conhecimento de especificidades do nosso país, onde se sucedem regionalismos econômicos e culturais em descompasso de múltiplas temporalizações (DIAS, 1998, p. 227)¹¹⁵”.

Acredita-se que a escola e o ensino de História não seriam meios salvacionistas nestes tempos de incerteza, mas poderão contribuir para formação de pessoas, como diz o pensamento freireano: essas sim os principais agentes das transformações histórico-sociais. Por isso, ao longo desse capítulo abordou-se, especificamente, as diferentes visões dos alunos sobre o papel do ensino de História na fase final da educação básica, partindo da forma como esses sujeitos representavam a região onde vivem, bem como de parte dos lugares que estão vinculados, percebendo de que modo tecem considerações históricas sobre esses espaços.

Assim, compreendeu-se que tais percepções são construídas tanto na sala de aula quanto fora dela, nas inúmeras experiências tecidas no seio familiar, nos meios de comunicação e outros, sendo que em alguns casos encontram respaldo nas narrativas didático-escolares presente nos livros didáticos e tributárias de uma tradição escolar que se construiu nos últimos tempos. Não obstante, tais narrativas

¹¹⁵ DIAS, Maria Odila Silva. *Hermenêutica do Quotidiano na historiografia contemporânea*. In: **Projeto História da PUC**, São Paulo: EDUC, 1998.

são abertas para, a partir delas, se pensar em outras histórias que possibilitem a incorporação de outras imagens, conceitos e pensamentos históricos sobre os diferentes modos de viver na Amazônia ao longo do tempo. Daí, é fundamental envolver os estudantes na construção de um ensino de História que contemple a cultura desses sujeitos históricos, incorporando seus saberes e aproximando-os do conhecimento historiográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O historiador alemão Reinhart Kosseleck (2006), na perspectiva de uma história dos conceitos, refletiu de forma densa sobre as categorias “experiência” e “expectativa”, definindo-as como “adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois, ela entrelaça passado e futuro. (KOSSELECK, 2006, p.308)”. A primeira se refere ao passado atual, contemplando as experiências racionais e inconscientes, algumas até alheias, e daí que nasce a história; já a segunda, é semelhante, porém, diz respeito ao futuro presente, voltado para o ainda- não, o não experimentado.

Toma-se essa análise como referência para esta reflexão final, demonstrando os caminhos da pesquisa sobre as narrativas didático-escolares no que se refere a abordagem regionalizada da história do Brasil voltada para as últimas séries da educação básica, especificamente como a região amazônica aparece nos livros didáticos do Ensino Médio aprovados na PNLD 2018, bem como nas representações de alunos ao concluírem o nível de ensino em questão. Por outro lado, não se encerra o debate, pois, o horizonte, aquela linha por trás da qual se abre o futuro, vislumbra novos espaços de experiências, ou seja, novas pesquisas que poderão aprofundar a discussão aqui desenvolvida.

Sobre ela, vale ressaltar que analisar as narrativas sobre a Amazônia nos livros de história e, nessa análise, contar com a presença do aluno para os quais tais livros são destinados, levou a confirmação da hipótese desse estudo: Há uma parca existência das narrativas mencionadas, coadunadas a representações regionalizadas, desproblematizadas e fincadas em um passado que, além de subjetivo, quase nada tem a ver com a vivência do aluno. Não é à toa que o menino que inicia o texto dessa pesquisa percebe a incoerência entre a sua vida e parte das histórias contadas nos livros didáticos. Não é sem motivos que tal inquietação o levou a buscar, na ciência histórica, as reflexões que careciam de respostas e, não é sem propósitos, que a formação continuada desse menino, construtor desse estudo, o leva novamente a sala de aula, agora na figura de professor/pesquisador, para (des)construir a ‘velha história’ que os ‘novos livros’ ainda insistem em contar.

A literatura acadêmica, pautada em teóricos vinculados a chamada educação histórica e ou cognição histórica, levaram ao entendimento de que torna-se fulcral a pesquisa sobre as representações de alunos pertinentes ao

conhecimento histórico, construídas nas suas experiências dentro e fora da escola. Isso ratifica a importância da disciplina história tão fragilizada frente as agendas políticas conservadoras e nacionalistas, as quais teimam secundarizar, até mesmo eliminar (leia-se a tentativa de reunir todas as disciplinas da área de humanas em um único itinerário denominado de ciências sociais na reforma do Ensino Médio no Brasil) releituras antigas, para justificar projetos que unificam currículos para atender, principalmente, as demandas do mercado ávidos por sujeitos disciplinados e que aceitem as imposições do grande capital.

Partindo desses pensamentos, a experiência das oficinas na análise dos livros didáticos de histórias levaram os alunos, (co)construtores desse estudo, a perceberem mais claramente, como quem sai da caverna escura, o quanto a região amazônica é pouco referenciada, salvo quando o objetivo é salientar as questões ambientais, isso em momentos históricos intensos vividos da grande narrativa de uma História Geral do Brasil. Não obstante, os livros rememoram, apenas, as questões dos povos tradicionais indígenas quanto ao direito à terra. Desse modo, se vê que apesar dos apelos para uma maior valorização da pluralidade do entendimento das diferenças enquanto promoção da diversidade no Brasil, a narrativa didático-escolar incorpora aos poucos essa demanda, porém, mantém a abordagem de uma história geral do Brasil, uma vez que o livro didático, os exames e até bem recente a BNCC adotam perspectivas de uniformização curricular.

Ora, considerando-se que o livro didático possui uma amplitude nacional, é justificado nele as representações que se efetivam sobre a Amazônia através dos tempos: de terra inóspita, imatura, de uma região espreitada entre o que o cânone denomina história geral do Brasil e uma ideia plural da história. O que se percebeu é que, tratando-se de Amazônia, há sempre uma questão política implícita e esse implícito esclarece tal questão: Apesar dos esforços e de novos estudos, persiste a ideia de uma história geral em detrimento da valorização das diferenças, das múltiplas identidades que formam a Amazônia. Ainda nos reportando as questões atuais, vale ressaltar que uma narrativa didático-escolar com pouca ou nenhuma ênfase aos sujeitos históricos ratificam antigos/novos axiomas memoriais que precisam ser mudados, tais como: vazio demográfico, inexpressividade da produção das sociedades tradicionais entre outros.

Desse modo, não há uma identidade unívoca, tampouco ainda se está vivendo a égide da nacionalidade brasileira, como intentaram os primeiros

republicanos, inclusive os literatos, conforme a percepção dos alunos. No que tange os livros didáticos, vale ressaltar os documentos normativos que regulam a sua produção, os quais visam, ainda assim, a consideração da diversidade brasileira. Entretanto, é complicado quando a teoria e prática, de fato, não cooperam entre si. Dito isso, pois, as coleções analisadas fomentam a região como um território onde os sujeitos estão, e não como um lugar no qual esses sujeitos constroem e reconstroem as sociedades, as culturas, as identidades, enfim, onde engendam a própria territorialidade. Portanto, foi fundamental o diálogo com historiadores como Durval Albuquerque Muniz (2013) e José Assunção Barros (2013), os quais problematizam a construção histórica do elemento regional, demonstrando como toda forma de regionalização, além de uma questão simbólica, perpassa também pelas relações de poder desiguais entre tais sujeitos que vivem em um dado território.

O que chamou atenção nos depoimentos dos alunos é justamente esse distanciamento de sentido entre o sujeito com o seu lugar, ainda, com o tempo vivenciado por ele, uma vez que os livros, nas poucas vezes que falam da Amazônia, se centram em fatos do passado para elencar questões produtivas ou econômicas, como, por exemplo, a economia da borracha, o complexo açucareiro ou outros fatos dos tempos da colonização. Isso é o que ocorre quando o livro, distribuído no âmbito nacional, resulta de um currículo unificado, normalmente partindo do que se convencionou chamar de centros intelectuais. Portanto, é salutar pensar que a incorporação das diversidades, dos diversos e de suas histórias sobre eles precisam estar presentes nos livros, de tal modo que, quando lidos, não pareçam aos alunos “histórias da carochinha”, como se sucedeu de início com o pesquisador que agora escreve.

Além da presença supracitada, importa ressaltar que a cultural digital já está posta nos manuais didáticos, ainda, que ela interfere no atual ensino da História, tanto quanto o faz na produção do livro didático. Embora o mercado dite as regras do jogo, é fato que, na teoria, os links e hipertextos levem a pesquisas diversas, mas, na prática, concorrem para que o aluno se torne repetidor de uma grande leva de informações que, muitas vezes ainda mais superficiais que o livro, em nada colaboram para a criticidade do discente referente ao tempo passado, ao presente, ao local, ao nacional, aos diversos que compõem o espaço amazônico.

Por outro lado, não se pode proceder com os livros didáticos como nas primeiras análises marcadas simplesmente pelo denunciamento, seja ideológico ou do seu afastamento com a produção historiográfica recente. Sabe-se que esse produto cultural, de natureza polifônica, evidencia toda uma complexidade de sujeitos envolvidos na sua produção, circulação e consumo. Neste caso, atentou-se especificamente nas suas narrativas e na forma como os estudantes percebiam o papel do material em seu cotidiano.

No que concerne os sujeitos da pesquisa, justamente, os alunos de Nova Timboteua, a fixação sobre o lugar chamou atenção. No entanto, persiste neles a ideias remontadas nos livros que leram, de que o lugar tem a ver com a tradição, ao o que os alunos comumente relacionam com as festas, a linguagem, as práticas culturais, contudo, sem referência histórica e, portanto, sacralizado de modo natural, e não como eventos construídos historicamente. Assim, a visão dos alunos sobre o local não apenas representa a visão disseminada pelos livros, como reforçam a imagem estereotipadas sobre a região e, com elas, sobre eles próprios enquanto sujeitos a-históricos.

Diante do exposto, é construtivo aperfeiçoar as práticas escolares, sobretudo, como se posicionar, professores e alunos, diante do livro enquanto instrumento disseminador de conhecimento e formador de cidadãos que irão, mais tarde, reproduzir justamente aquilo que aprenderam. Tal posicionalmente não pode ser outro senão aquele que questiona, critica, dialoga, debate e constrói o processo de ensino e de aprendizagem. Somente assim será possível se fazer no espaço escolar o que se chama de aprendizagem histórica.

Assim, a interação entre o “saber ensinado” e “saber sabido” em História tornou-se possível no decorrer desse estudo, pois possibilitou-se dar ao aluno a oportunidade de ler, no sentido complexo do termo, as narrativas sobre a Amazônia e, desse modo, refletir sobre elas ou sobre a sua ‘presente ausência’. Mais do que isso, foi possível, pois, ao professor, por meio da prática da pesquisa, foi dada a possibilidade de mediar a tríade autor-livro-leitor, fazendo do último um sujeito participe, competente para interromper o contador e trazer à história as partes que lhe faltavam.

Por fim, compreendeu-se que atuação dos alunos frente aos livros perpassam para além da sala de aula. Como mencionado, as experiências familiares, as histórias da vida/mundo, o advento da internet e, com ela, a

globalização de informações inferem diretamente nas representações e interpretações dos discentes. Portanto, é possível pensar e fazer um novo ensino de história, incorporando nesse processo novas imagens, discursos, cenas de modos de vida de sujeitos históricos que não são outros senão eles próprios.

Para novas pesquisas nessa área, vislumbra-se que o presente estudo possa servir como águas de lastros, suficientemente fecundas, para possibilitar, em um novo estudo, uma análise diacrônica, ou seja, seria interessante pesquisar as mudanças e permanências nas narrativas didático-escolares sobre a região amazônica em recorte cronológico maior, comparando diferentes avaliações realizadas no PNLD que sofreu inúmeras transformações ao longo dos mais de setenta anos desta política pública que apresentou avanços, recuos e possibilidades tanto no ensino, quanto na pesquisa.

Espera-se que o presente estudo possa, a partir do diálogo entre a escrita dos livros e a oralidade dos alunos a quem foram destinados, ainda, de toda a vivência que precede e constrói essa mesma oralidade, colaborar para com outros estudos que se debruçam sobre o livro didático de História enquanto produto e produtor cultural. Com ele, que fomente uma educação mais reflexiva e crítica em prol dos alunos que, como o menino daquele quintal e de outros meninos das ruas, dos rios, das matas, dos assentamentos, entre outros, carecem de coerência e de uma mediação de ensino que lhes garanta, indiscriminadamente, o cumprimento da lei 9.394/96, Art. 3, que rege a educação nacional: salvaguardando a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Que a Amazônia e as narrativas que a divulgam nos livros de história possam, nesse estudo, encontrar uma fonte de reflexão e de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste: e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região*. In: **Fronteiras: Revista de História** – PPGH/FCH/UFMG. V. 10, n.17, 2008, p.55-67.

ALVES, Davison Hugo Rocha. *Contando a História do Pará: A disciplina 'Estudos Amazônicos' e os livros didáticos (1990 – 2000)*. **Dissertação**: UERJ – Programa de pós-graduação em História social – Centro de Educação e Humanidades. São Gonçalo – Rio de Janeiro, 2016.

AMARAL, Assunção José Pureza. *Caminhos negros e afrodescendência na Amazônia*. In: CAMPELO, Marilu et. al. (org.). **Entre os rios e as florestas da Amazônia. Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento: subsídios para a Lei 10.639/03**. Belém: UFPA; GEAM, 2014. P.P. 81-106.

BARBOSA, Júlia Monerrat (et. al.). *O ENEM e a subsunção do Ensino de História do Amapá entre 1998-2015*. In: **Fronteiras & Debates**. Macapá: UNIFAP, V. 4, n.2, JUL-DEZ, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras> .

BARBOZA, Edson Holanda Lima. **A Invenção da Amazônia: migrações, luta pela terra e conexões étnico-culturais, Ceará e Amazônia- 1870-1915** Disponível em < <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1178.pdf> > Acesso em 04 de julho de 2017.

BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses: ideias em História*. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul/dez. 2004 disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>.

_____. *Narrativa e consciência histórica dos jovens*. In: **Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación Universitat de Barcelona**, Nº 10, 2011. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889/333135>.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 7ª ed. Petrópolis- RJ. Ed.: Vozes, 2010.

_____. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **A Expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERGMANN, Klaus. “A História na Reflexão Didática”. In. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.19, p.29-42, set 1989/fev.1990.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (org.). 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-48

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. “**Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**”. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 1993.

_____. “*Livros e materiais didáticos de História*”. In: _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.2008. p. 295-324.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *História do Brasil: Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil*. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. P. 163-184.

_____. *Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e pesquisa* – In. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

BORRIES, Bodo Von. *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?* In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa*. In.: ROCHA, Helenice (et. al.). (orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p.p. 17-36.

_____. *Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores*. In.: Vera Lúcia Maciel [et al.]. **Ensino de História: desafios**

contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p, 101-126.

CARNEIRO, Maria Helena Soares. **Vida, dignidade e esperança: a contribuição de Irmã Lygia Constantino como religiosa e assistente social na organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Nova Timboteua (1970-2006)**. *Monografia*, Castanhal: UFPA, 2006.

CARRETERO, Mario. **Documento e Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Trad. LIMA, Carlos Henrique Lima. Porto alegre: Artmed, 2010.

CASTRO, Edna. *Tradição e Modernidade: A propósito de processos de trabalho na Amazônia*. In.: **Novos Cadernos NAEA**: Belém: UFPA, v. 2, nº 1, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: Da criação da Política Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol. (1985-2007)**. Tese (doutorado em Educação) PUC- SP, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Editora Vozes: Petrópolis –RJ, 3ª ed., 1998.

CHAMBOLEYRON, Rafael. **Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia seiscentista**. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*, 2006. Disponível em: <https://nuevomundo.revues.org/2260>

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. (trad.) Lisboa, Difel, 1990.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. (trad.). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

_____. *O Mundo como Representação*. **Estudos Avançados**, n.11, 1991. pp. 173-191.

CHOPPIN, Alain. **Los manuales escolares de ayer ahoy: um ejemplo de Francia. História de La Educación**, Madrid, nº 19, 2000, pp 13-37.

_____. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Revista Educação e Pesquisa*. Vol.30, nº 3. São Paulo. Set./Dec. 2004.

COELHO, Wilma Baia. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. UFRN: PPGE Tese (Doutorado em Educação), 2005

COSTA, Francisco de Assis. *Racionalidade camponesa e sustentabilidade: elementos teóricos para uma pesquisa sobre a agricultura familiar na Amazônia*. In: **Cadernos do NAEA/ UFPA**, nº 12, Nov, 1994, p. 05-45

CRUZ, Ernesto. **Colonização do Pará**. Belém: INPA, 1958.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de una disciplina escolar: la História**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CUNHA, Euclides da. **À margem da História**. São Paulo: Editora Lello Brasileira, 1967.

CUNHA, Marly Solange Carvalho da. *“Matutos” ou astutos? Oligarquia e Coronelismo no Pará republicano (1897-1909)*. **Dissertação (mestrado)**. UFFA: IFCH - PPHIST, Belém, 2008.

DANTAS, Hélio da Costa. *Colonização e civilização na Amazônia: escrita da História e construção do Regional na obra de Arthur Reis (1931-1966)*. **Dissertação** (Mestrado em História). Manaus: UFAM, 2011.

DIAS, Maria Odila Silva. *Hermenêutica do Quotidiano na historiografia contemporânea*. In: **Projeto História** da PUC, São Paulo: EDUC, 1998.

CHAVES, Edilson A.; GARCIA, Tânia M. F. B. *Avaliação do livro de História por alunos do Ensino Médio*. In: **Revista Espaço Pedagógico**, vol. 21, nº2, Passo Fundo –PR, 2014, p.336-357. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep.

FERNANDES. Débora Araújo. **Os manuais de “História pátria regional” e as representações no Ensino de História do Pará (1902-1926)**. *Dissertação* (mestrado profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins - Araguaína. 2016.

FERREIRA, Marieta Moraes. **História, tempo presente e história oral**. *Topoi*, Rio de Janeiro, dezembro de 2002, pp. 314 – 332.

FERREIRA, A. C.; BEZERRA, H. G.; LUCA T. R. (orgs.). **O historiador e seu tempo: encontros com a história**. São Paulo: editora UNESP, ANPUH, 2008.

FIGUEIREDO. Aldrin Moura de. *Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929*. **Tese (doutorado em História)** - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp: Campinas, 2001.

FIGUEIREDO, Aldrin. (et. al.). *Amazônia e História Global*. **Revista Tempo**, v. 23, nº 03. Apresentação. Set/ Dez 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, William Fonseca. *A História da Amazônia e os livros didáticos do Ensino Médio*. In: NETTO, Ernesto Padovani (org.). **Historiografia e ensino de História**. Belém: Amazônia Bookshelf, 2018, p. 131-146.

_____. *Retratos fragmentados: onde estão os quilombos e quilombolas do Brasil e da Amazônia nos livros didáticos de História*. In: FERREIRA, Rafael Elias de Queirós. **Entre academia e a sala de aula: propostas e discussões sobre o Ensino de História**. Belém: ximango educacional. 2017. p. 49-62.

_____. *No tempo do pimental: as mãos que produziram o ouro preto timboteuense (1974-1982)*. **Monografia**. Bragança: UFPA, 2008.

GONÇALVES, Márcia de Almeida (et. al.) (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**, 2ª Ed., Manaus: Editora Valer, 2007.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita. *Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet*. In: **Revista História Hoje**. v.1, n. 1, 2012. p. 315-326.

GUZMÁN, Décio. NETO, José Maia Bezerra (orgs.). **Terra Matura: Historiografia e História Social da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

HATOUM, Milton. *"Amazonas, capital Manaus"*. In: Nunes, B.; HATOUM, M. **Crônica de duas cidades: Belém e Manaus**. Belém: SECULT, 2006. P.56-62.

KNAUSS, Paulo. *Sobre a norma e óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. In: NIKITIUK, Sônia L. **Repensando o Ensino de História**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 29-50.

_____. *O desafio da Ciência: Modelos científicos no Ensino de História*. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.25, n.67, p.279-295, set./de.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LACERDA, Franciane Gama. **Migrantes cearenses no Pará. Faces da sobrevivência (1889-1916)**. Belém: Editora Açaí, 2010.

_____. *Reclamações do Povo": luta por direitos na cidade, seringais e núcleos coloniais da Amazônia brasileira (séculos XIX e XX)*. In: **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 63-82, dez. 2006.

LACERDA, Franciane Gama; VIEIRA, Elis Regina. *O celeiro da Amazônia: agricultura e natureza no Pará na virada do século XIX para o XX*. **Topoi: Revista de História**, v. 16, 2015, p.157-181.

LEÃO, Geraldo; DAYREL J.; BATISTA, Juliana. In: *Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio*. **Cad. Cedes**: Campinas, v. 31, nº 84, maio-agosto 2011, p. 253-273. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. In: **Educar**, Editora UFPR. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

_____. *Literacia histórica e história transformativa*. In: **Educar em revista**. 2016, n.60, pp.107-146.

LEPETIT, Bernard. *Sobre a escala na História*. In: REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Trad. ROCHA, Dora. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 1998, p-p 77-102.

MALERBA, Jurandir. *Ciência e arte na escritura histórica*. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História & narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, pp. 15-34.

_____. *Em busca de um conceito de historiografia: elemento para uma discussão*. In: **Varia História**, v.18, n.27, Belo Horizonte, jul. – 2002. Disponível em: <
https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/572b56274c2f8564c383424d/1462457896568/02_Malerba%2C+Jurandir.pdf >

MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional* In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos Temas nas aulas de História**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MEDEIROS. Daniel Hortêncio de. *A formação da consciência histórica como objetivo do Ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático*. **Tese (Doutorado em Educação)**. Paraná: UFPR, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História viva: a história que cada aluno constrói**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MIRANDA, Rogério Rêgo. *Interfaces do rural e do urbano em área de colonização antiga na Amazônia: estudo de colônias agrícolas em Igarapé-Açu e Castanhal (PA)*. In: **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 7, n. 14, p. 1-36, ago., 2012

MIRANDA, Sônia Regina; DE LUCA, Tânia Regina. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. **Revista Brasileira de História**. Vol. 24, nº 48. São Paulo, 2004.

MORAES. Tarcisio Cardoso. *Engenharia da História: Natureza, geografia e historiografia na Amazônia*. **Dissertação (mestrado)**. UFPA: PPHIST. 2007

MORAES. Maria de Nazaré. *Famílias tradicionais de Vila Timboteua*. **Monografia**. Bragança: UFPA, 1992.

MORAN, José. *Como transformar nossas escolas - Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados*. In: CARVALHO. M. (org.). **Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino**. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos, 2017. p.p. 63-87.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas e pesquisa**”. *Revista Brasileira de História e Educação*. Campinas-SP, v. 12, n.3, set/dez 2012. pp. 179-197.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1997.

_____. *Livro didático: produção e leituras*. In: ABREU, Márcia. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000, v.I, p. 577-594.

NUNES, Francivaldo Alves. *A semente da colonização: um estudo sobre a colônia agrícola de Benevides (Pará, 1870-1889)*. **Dissertação (mestrado)**: UFPA: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia - PPHIST, Belém, 2008.

OLIVEIRA, Itamar Freitas. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rusenianas para um ensino de História à brasileira*. In: **Espaço pedagógico**- UPF: Passo Fundo, v.21, nº 02, jul/dez. 2014, p. 223-234

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>

PETIT, Pere. **Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará**. Belém: Paka-tatu, 2003.

PORTELLI, Alessandro. *Forma e significação na História Oral: A pesquisa como um experimento em Igualdade*. In: **Projeto História** – PUC, São Paulo, v. 14. Fev. 1997. p. 07-19. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11231/8239>.

_____. *O que faz a história oral diferente*. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 14, p.25-39, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como gênero*. In: **Projeto História**. São Paulo: Educ, n.22, jun. 2001, p.9-58.

REIS, José Carlos. *A visão paraense do Brasil: o “tempo amazônica-igaraúna” e a obra histórico-ecológica de Raimundo Moraes*. In.: **As identidades do Brasil 3: de Carvalho a Ribeiro- história plural do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

REVEL, Jacques. *Microanálise e construção social*. In.: **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Trad. ROCHA, Dora. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 1998, pp. 15-38.

REZNIK, Luís. *A construção da memória no ensino da História*. In: Carlos Fico; Maria Paula Araujo. (Org.). **1964-2004. 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2004, v., p. 339-350.

REZNIK, Luís. **História local: pesquisa, ensino e narrativa**. Disponível em: http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf.

RICCI, Magda. *Os primeiros livros didáticos republicanos de História do Pará: O patriotismo e a construção da memória*. In: HENRIQUE, Márcio Couto (org.). **Diálogos entre História e Educação**. Belém: Editora: Açaí, 2014, p. 13-33.

ROCHA, Helenice (et. al.) (orgs.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad.: MARTINS, Estevão Rezende. Brasília: Editora UNB, 2001.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense. Textos reunidos**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, Tânia Maria B. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. In: **Cad. CEDES** (on-line). V.25, nº 67, 2005, p. 297-308.

_____, *Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática*. In.: **Revista de História Hoje: ANPUH**. V. 5, nº 9, 2016, p.31-48. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232/165>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Os institutos históricos e geográficos – “guardiões da memória oficial”*. In.: **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 129-175.

SEAL, Ana Gabriela de Sousa. *Gêneros textuais em livros didáticos de História: enfoque na diversidade de textos verbais*. In.: **Entre palavras – Revista de linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC**. V. 7. Nº 2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.490-516>.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. *História e Informática*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p.301-317.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: **Educ. Pesqui.**2005, vol.31, n.3, pp.443-466. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt

WEINSTEIN, Barbara. **A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1993.

LISTAGEM DE FONTES

- **Coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2018**

BOULOS JR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. FTD: São Paulo, 2ª ed: 2016.

CAMARGO, Rosiane de. MOCELLIN, Renato. **História em debate**. 4ª ed. Editora do Brasil: Rio de Janeiro, 2016.

CAMPOS, Flávio de. CLARO, Regina. PINTO, Júlio Pimentel. **Oficina de História**. Leya: São Paulo, 2016.

CERQUEIRA, Célia. PONTES, Maria Aparecida. SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da História**. Escala educacional: São Paulo, 2016.

VICENTINO, Bruno. VICENTINO, Claudio. **Olhares da história – Brasil e mundo**. Scipione: São Paulo, 2016.

- **Documentos normativos**

Edital de convocação 04-2015 CGPLI – **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD 2018**. MEC, FNDE, SEEB disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>

BRASIL, MEC. INEP. **Matriz de referência Enem. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília – DF, 2009.

BRASIL, MEC. PNLD 2018: **Guia de livros didáticos – Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica – SEB** – Brasília, DF: 2017.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

PARÁ, SEDUC – 14ª Unidade Regional de Educação – **Plano curricular de Ciências Humanas e suas tecnologias – História – Ensino Médio**- Capanema-PA: 2016. Plano do Ensino de História da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio (2016-2018).

NOVA TIMBOTEUA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio: Educação para a vida cidadã, ética, solidária e competente.** SEDUC-PA, 14ª Unidade Regional de Ensino. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Sustentável da agricultura familiar de Nova Timboteua** – março e maio de 2000.

_____. **Livro de Tombo da Paróquia de São Francisco de Assis, Nova Timboteua – 1969-1988.**

IBGE, **Sinopse Estatística do município de Nova Timboteua – 1948.**

- **Fotografias**

FREIRE, William Fonseca. 2016-2018. Arquivo pessoal de fotos.

SILVA, Aline Costa da. 2018. Arquivo pessoal de fotos.

TAVARES, Francisca Damiana. 2017. Arquivo pessoal de fotos.

- **Conferência**

SILVA, Severino Vicente da. **Produzindo um livro quase didático.** Disponível em: <http://sofamasul.blogspot.com/p/produzindo-um-livro-quase-didatico-prof.html>

- **Narrativas de Alunos e Ex-Alunos**

Entrevista concedida pelo ex-aluno Talles, 20 anos, em 31 de janeiro de 2018.

Entrevista concedida pela ex-aluna Maria Daniela, 18 anos, em 31 de janeiro de 2018.

Entrevista concedida pela ex-aluna Fernanda, 19 anos, em 15 de fevereiro de 2018.

Entrevista concedida pela ex-aluna Tamires, 17 anos, em 13 de março de 2018.

Entrevista concedida pela ex-aluna Patrícia, 17 anos, em 13 de março de 2018.

Entrevista concedida pelo ex-aluno José Vinicius, 18 anos, em 07 de abril de 2018.

Entrevista concedida pela ex-aluna Andressa, 18 anos, em 02 de maio de 2018.

Entrevista concedida pela ex-aluna Jucileia, 18 anos, em 15 de maio de 2018.

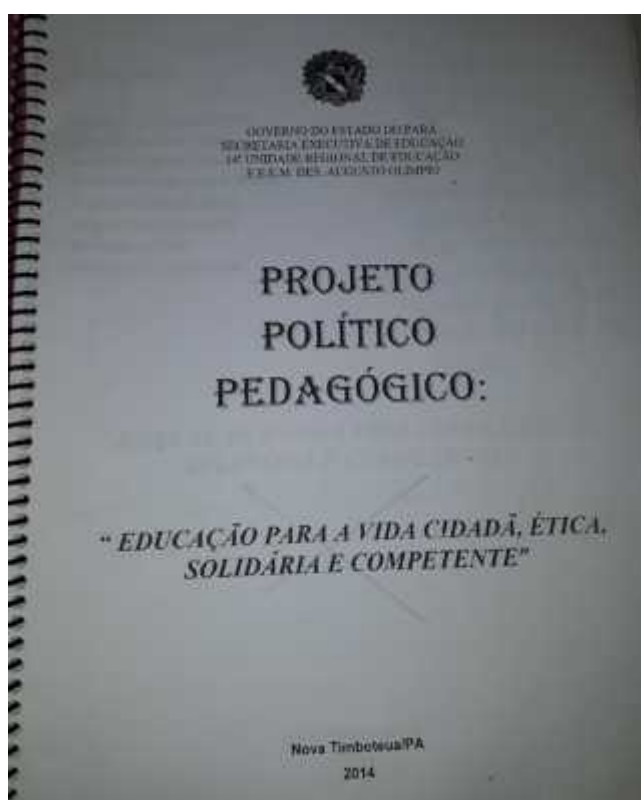
Produção escrita de alunos de turmas diversas de terceiro ano de 2018. 22 de junho de 2018.

Mensagens eletrônicas de alunos do terceiro ano manhã 2018. 19 de dezembro de 2018.

ANEXOS

Anexo 1-

(Fac-símile do Projeto Político Pedagógico da Instituição pesquisada)



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
14ª REGIONAL

3º BIMESTRE			
CONTEÚDO	DESCRIPTORES DE COMPETÊNCIA OU HABILIDADE	AValiação	ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1- Imperialismo do Século XIX 2- Primeira Guerra Mundial 3- Revolução Russa 4- República Velha (1889-1930). ✓ As práticas políticas da República velha: Política dos governadores, coronelismo, voto de cabresto e a política do café com leite. ✓ Os movimentos sociais da República velha: Canudos, contestado, cangaço, revolta da vacina e o movimento operário.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir as práticas imperialistas e neocolonizadoras. ✓ Compreender os antecedentes (as razões) da Grande Guerra. ✓ Identificar as etapas do primeiro conflito mundial e reconhecer as novidades tecnológicas utilizadas no desenrolar do conflito; ✓ Distinguir os modelos republicanos propostos na fase inicial da República. ✓ Reconhecer as características sociais, políticas e econômicas do Brasil na República Velha. ✓ Identificar as causas e resultados das revoltas sociais na República Velha. ✓ Reconhecer as mudanças ocorridas no Brasil após o fim da República Velha. 	Os alunos poderão ser avaliados de forma contínua, através de atividades em classe, trabalhos extraclasse individuais e ou coletivos, e testes escritos.	Exibição e análise de vídeos (filmes, documentários, etc.); Leitura e compreensão de textos que promovam a reflexão histórico-crítico e social; Elaboração de debates, projetos, seminários e produção textual.

(Plano curricular da 14ª URE)

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
14ª REGIONAL

2º BIMESTRE			
CONTEÚDO	DESCRIPTORES DE COMPETÊNCIA OU HABILIDADE	AValiação	ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1- Crise de 1929 2- Regimes Totalitários 3- Era Vargas (1930-1945). ✓ O governo provisório (1930-1934). ✓ Governo constitucional (1934-1937). ✓ O Estado Novo (1937-1945).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender a nova divisão geopolítica pós-1ª Guerra; ✓ Analisar o impacto mundial da crise de 1929, traçando um paralelo com as crises mais recentes. ✓ Entender os regimes totalitários no mundo e seu impacto socioeconômico. ✓ Reconhecer as mudanças ocorridas no Brasil após o fim da República Velha: a industrialização e as mudanças no processo eleitoral. ✓ Identificar as características da 1ª passagem de Vargas pelo poder: a superação do Brasil agrário, a criação de legislação moderna para o Brasil e a ditadura varguista. ✓ Compreender a criação do projeto nacional desenvolvimentista de Vargas. 	Os alunos poderão ser avaliados de forma contínua, através de atividades em classe, trabalhos extraclasse individuais e ou coletivos, e testes escritos.	Exibição e análise de vídeos (filmes, documentários, etc.); Leitura e compreensão de textos que promovam a reflexão histórico-crítico e social; Elaboração de debates, projetos, seminários e produção textual.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
14ª REGIONAL

3º BIMESTRE			
CONTEÚDO	DESCRIPTORIOS DE COMPETÊNCIA OU HABILIDADE	AValiação	ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) 2-Guerra Fria e seus desdobramentos. 3-O populismo no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as razões, as características e consequências da 2ª Guerra Mundial no pós guerra, seus antagonismos e consequências. ✓ Compreender os mecanismos de dominação política no Brasil populista. 	Os alunos poderão ser avaliados de forma contínua, através de atividades em classe, trabalhos extraclasses individuais e ou coletivos, e testes escritos.	Exibição e análise de vídeos (filmes, documentários, etc.); Leitura e compreensão de textos que promovam a reflexão histórico-crítico e social; Elaboração de debates, projetos, seminários e produção textual.
4º BIMESTRE			
CONTEÚDO	DESCRIPTORIOS DE COMPETÊNCIA OU HABILIDADE	AValiação	ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1- O regime militar (1964-1985) ✓ O Golpe de 1964. ✓ A repressão, a censura e os movimentos de resistência. ✓ Os movimentos culturais: Cinema Novo, Bossa Nova e tropicalismo. 2-O processo de	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apontar as transformações ocorridas no Brasil durante a ditadura militar. ✓ Refletir sobre repressão, a censura e os movimentos de resistência na Ditadura militar. ✓ Analisar as Diretas Já e os movimentos culturais. ✓ Distinguir os projetos de poder 	Os alunos poderão ser avaliados de forma contínua, através de atividades em classe, trabalhos extraclasses individuais e ou coletivos, e testes escritos.	Exibição e análise de vídeos (filmes, documentários, etc.); Leitura e compreensão de textos que promovam a reflexão histórico-crítico e social; Elaboração de debates, projetos, seminários e produção textual.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
14ª REGIONAL

Redemocratização. <ul style="list-style-type: none"> ✓ A constituição de 1988 e a disputa Lula Collor. ✓ Os planos econômicos de Sarney e Lula. 	que se estabeleceram no Brasil após o fim da Ditadura Militar em 1985 e as mudanças que ocorrem no país. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entender as mudanças sociais, econômicas e políticas que se processaram no Brasil no período conhecido como Nova República.
---	---

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

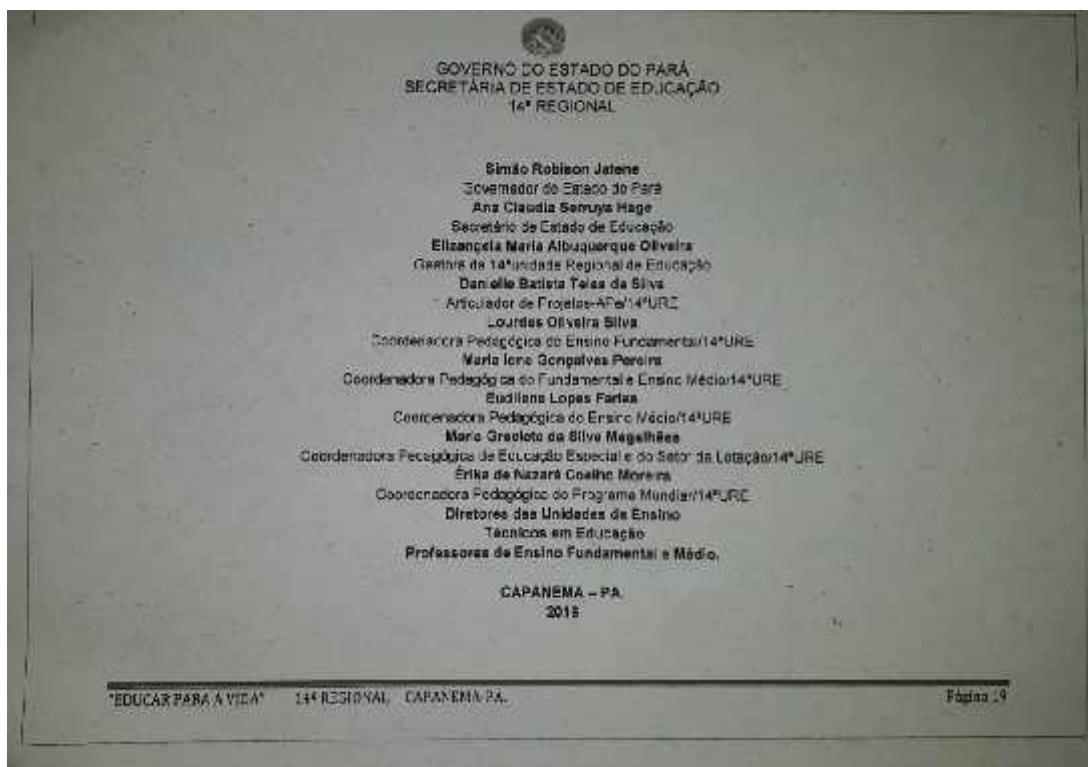
BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou Ofício de Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral -1,2, ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DOBSE, François. A história – São Paulo: Editora Unesp, 2012.

VAINFAS, Ronaldo[et al.]. História: o mundo por um fio: do séc. XX ao XXI, volume 1. São Paulo: Saraiva, 2010.



Anexo 3-

PLANO CURRICULAR DO ENSINO DE HISTÓRIA
E.E.E. M. DES. AUGUSTO OLÍMPIO
DIRETORA: ANA LÚCIA FÉLIX
PROFESSOR: WILLIAM FREIRE
EMENTA PARA A TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
DISCIPLINA: HISTÓRIA

OBJETIVO GERAL – Compreender a história enquanto um componente curricular necessário para pensar historicamente a sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relacionar a história vivida com o conhecimento histórico produzido cientificamente para uma reflexão sobre as diferentes dimensões da nossa vida.
- Identificar os processos e os sujeitos históricos diversos para compreender a produção do conhecimento histórico.
- Localizar as experiências históricas no tempo e no espaço.
- Interpretar fontes históricas de natureza diversas para valorização do patrimônio histórico-cultural e aplicação de habilidades voltadas para a literacia histórica.
- Dialogar com as outras ciências humanas e demais saberes para uma formação integral comprometidos com os valores éticos necessários para uma vida cidadã.

- Produzir considerações históricas a fim de produzir argumentação consistente e fundamentada cientificamente.
- Utilizar e produzir narrativas históricas de base empírica para ir além da “eventificação” da história.
- Analisar as transformações sociais na perspectiva histórica se percebendo enquanto produto e sujeito de tais mudanças individuais e coletivas.
- Comparar processos históricos em escala local, regional e mundial.

Conteúdos

Tema: Da era dos impérios à Era dos extremos.

- Geopolítica e conflitos entre o século XIX e XX: Imperialismo na África e Ásia, as guerras mundiais, Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial.
- Os sistemas totalitários e a crise da democracia liberal: Nazismo, Fascismo, Franquismo, Salazarismo e Stalinismo.
- A ação dos grupos sociais nos processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Chinesa e Cubana.
- A descolonização da Ásia e da África.

Tema: Brasil Republicano- Cidadania, Política e movimentos sociais.

- A Primeira República- liberalismo oligárquico e economia cafeeira.
- A sociedade da borracha na Amazônia: Aviamento e urbanização.
- Políticas de colonização, migração, emigração em diferentes regiões do Brasil nos séculos XIX e XX. (Formação da zona bragantina) - História da agricultura familiar.
- Movimentos sociais: Canudos, Contestado, Cangaço, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, movimento operário, quarteladas e outros em diferentes lugares do Brasil.
- A era Vargas no Brasil: trabalhismo, intervenções políticas, ditaduras, movimentos e grupos sociais, industrialização brasileira.
- Experiência democrática no Brasil (1945-1964) - movimentos sociais (trabalhistas, sindicais, estudantis, negro e outros) em diferentes regiões, especialmente na Amazônia.
- Experiências ditatoriais no Brasil e na América Latina- (ditadura militar no Brasil).
- Ditadura militar na Amazônia – desenvolvimentismo, integração e movimentos sociais.

Tema: Cultura e Indústria cultural – representações e práticas sociais no mundo contemporâneo

- Civilização, cultura, modernidade em diferentes regiões do Brasil na passagem do século XIX para o XX.
- A contracultura e a cibercultura – modos de viver, sentir e resistir a Aldeia Global – o pensamento decolonial.
- Movimentos culturais e indústria cultural no Brasil: Samba, Bossa Nova, tropicalismo, músicas regionais, Cinema Novo, rock nacional, Rap, hip hop, música popular paraense e outros.

Metodologia-Aulas expositivas, aulas expositivas dialógicas, cafés história – rodas de conversas, debates, seminários e comunicações, estudos em grupo, produção (oral, visual, escrita e audiovisual), oficinas, pesquisas, dramatizações, análise de filmes e músicas, desenvolvimento de projeto temáticos disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares e outros.

Avaliação (qualitativa/quantitativa) Simulado de Ciências Humanas, participação nas aulas (frequência, intervenções, envolvimento nas atividades, auto-avaliação), pré-testes, produção de textos diversos com ênfase no texto dissertativo-argumentativo e outros. Estes instrumentos deverão constar de critérios mínimos negociados com a turma ou fixos de acordo com as normas do estabelecimento de ensino.

Anexo 4-

(Transcrição de Entrevista concedida pela aluna Maria Daniela ex-aluna do terceiro ano de 2017 ao professor-pesquisador William Fonseca Freire, em 31 de Janeiro de 2018, às 16:00 h, na sala dos professores da Escola Estadual de Ensino Médio Desembargador Augusto Olímpio)

ALUNA: Meu nome é Maria Dayane, tenho 17 anos, moro em Nova Timboteua, Pará. Nasci em Santa Maria do Pará, eu sempre estudei aqui no município de Nova Timboteua.

PESQUISADOR: *Já morou em outro lugar?*

Já, morei em Macapá, quando eu tinha um ano ou dois, eu já estudava nessa época, eu acho que fazia o jardim nessa época. Quando eu comecei aqui, eu comecei na Escola Alzira Gondinho, eu não lembro qual era minha professora de História. Aí depois eu fui estudar lá para escola Jeorge Elias Salum, a minha professora era a Inês Bonfim, que era uma ótima professora, não lembro os assuntos que eu estudei com ela, aí depois eu fui estudar com a Socorro no Jeórgia, aí depois eu vim pra cá para o Ensino Médio. Estudei com a professora Helena, ela explicou muito sobre política, sobre a História do Brasil, mas focou bastante sobre política sobre o PT essas coisas (risos) aí depois estudei com o professor William explicou bastante sobre a Ditadura, sobre as diferenças, sobre as culturas, sobre a chegada dos europeus aqui no Pará, é no Pará ou na Amazônia?... É na Amazônia (risos)

PESQUISADOR: *O que tu pensas sobre essa disciplina? Porque que ela é importante?*

ALUNA: Estudar história é fundamental, porque é a nossa história, né, história da sociedade, a gente tem que saber, e é muito importante, saber o passado o que aconteceu antes e refletir agora no futuro, para que a gente não faça os mesmos erros que aconteceu antes. Refletir sobre a ditadura militar que foi um movimento de repressão, sobre o preconceito, sobre a escravidão, ter uma mente assim (deixa eu ver)... uma mente mais aberta, ser um cidadão que saiba aceitar, as outras culturas, a cor do outro, a religião eu acho que é isso.

PESQUISADOR: *Que meios você utilizou ao longo dessa trajetória para buscar esse conhecimento histórico?*

ALUNA: No âmbito escolar, a gente utilizava muito o livro didático e de vez em quando quando não tinha o que a gente precisava no livro, a gente ia pra internet, e quando era em casa a gente olhava o Youtube, ia nos sites nos sistemas de escola, tinha um site que era muito bom que era não sei o quê escola que sempre tinha uns assuntos bem amplos e o descomplica que ajudou bastante, acho que só.

PESQUISADOR: *Qual a tua visão sobre o livro didático?*

ALUNA: Ele foi importante pras aulas, em todas as aulas a gente usava bastante ele, a gente fazia debates, lia sempre um capítulo aí ia debater, foi muito importante só que...nem sempre ele tinha tudo aquilo que a gente precisava era uma forma resumida do assunto que a gente sempre tava estudando, sempre faltava uma coisinha e daí a gente ia pra internet, pra poder debater.

PESQUISADOR: *Pra você qual seria o livro didático ideal?*

ALUNA: Seria assim um livro assim mais amplo, que abordasse mais os temas do Pará, como o Thiago disse que voltasse não só para Europa, que explicasse mais o Pará que é o Estado que a gente vive, e a gente precisa conhecer mais da nossa história. Saber como começou, como aquilo foi criado, quem fez, e a gente não sabe. Se a gente for ali em Belém, olhar e alguém perguntar, quem foi que fez aquele teatro, como foi em que ano? Eu não vou saber explicar. Aqui na cidade de Nova Timboteua, eu não vou saber onde foi a Estrada de Ferro, onde passava o trem, eu realmente não ia saber explicar, porque a gente realmente não estudou isso, não teve a história do nosso estado. A gente estudou bastante a história da Europa.

PESQUISADOR: *E os estudos amazônicos no Ensino Fundamental?*

ALUNA: Ele ajudou, mas ... *(fazendo esforço para lembrar)* Eu não lembro dos Estudos Amazônicos falava bastante de Belém. Eu lembro que eu estudei eu acho que com a professora Aldenize, a gente estudou, eu não lembro direito, mas, foi algumas coisas sobre Amazônia, sobre as frutas lá, os animais, mas nada tão específico, mas amplo.

PESQUISADOR: *No Ensino Médio...*

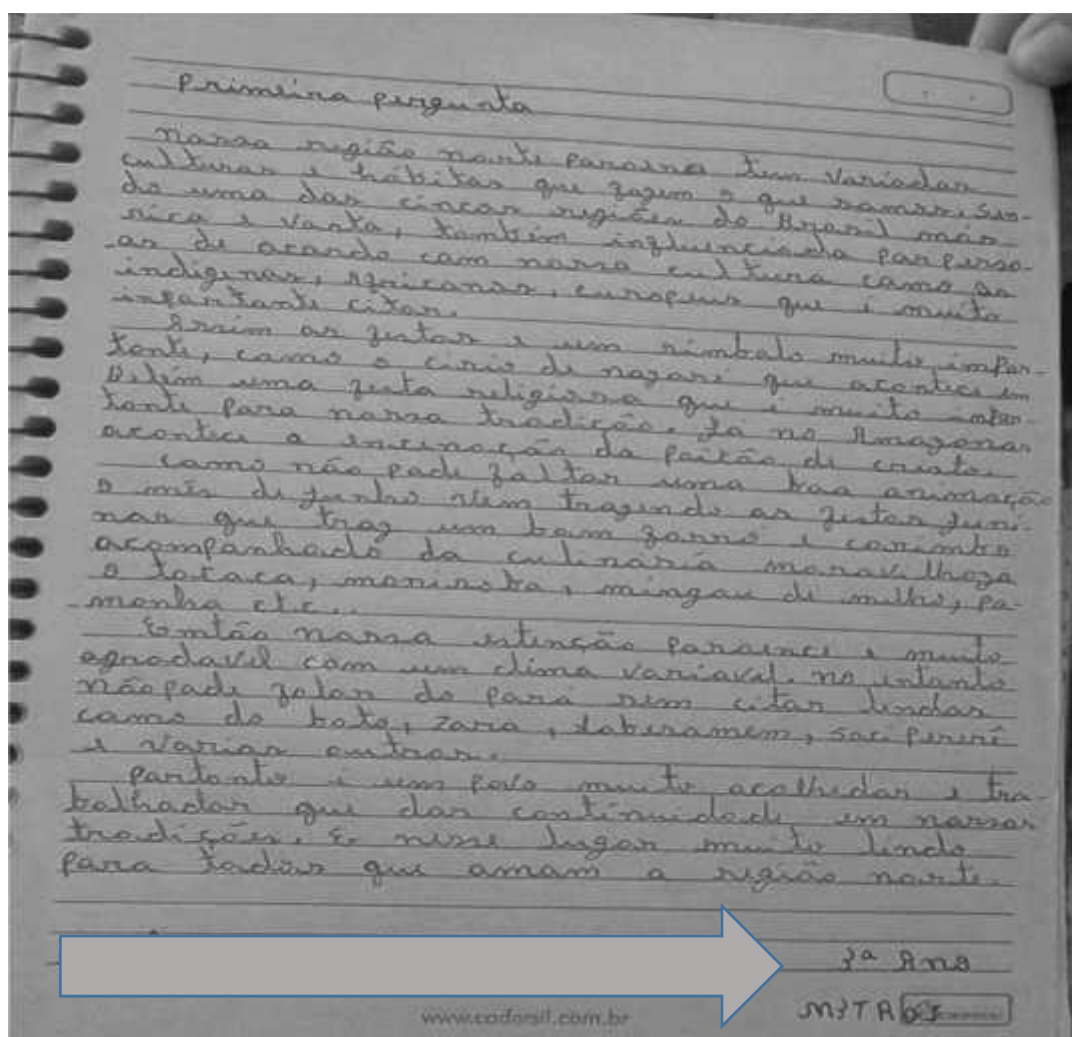
ALUNA: No ensino Médio a gente focou mais sobre Brasil, assim generalizado, mas nada focado ao Pará ai Europa bastante.

PESQUISADOR: *Você se sente representada nessas histórias contadas pelos livros didáticos?*

ALUNA: Não, eu acho que a história que a gente estuda ela reflete muito a história de fora, mas da Europa, como eu disse ainda agora, nos livros não tá focado muito, a história assim do Pará, porque foca assim a história do Brasil, mas eles não aprofundam, o Brasil inteiro é só assim um Brasil bem generalizado, eles não entram em detalhes sobre o Pará, sobre as coisas assim. O ser humano, o brasileiro, nunca quer o que é nosso, sempre acha que é melhor o que vem de fora, a gente nunca quer o nosso, e o Brasil é tão rico, tem tantas coisas lindas, sempre o Brasileiro quer a Europa quer morar lá.

Anexo 5-

(Produção escrita de aluna do terceiro ano do Ensino Médio em 2018)



Qual o significado dela para vida de vocês?
O que gastaria de estudar mais nessa matéria?

Muito necessário para ensinar aos
alunos os acontecimentos do passado e os
processos históricos.

Essa matéria significa que tudo o que
ensina é em prol de um bom aprendiza-
do de forma correta.

Mas se fosse para acrescentar algo gasta-
ria de estudar sobre os povos que vive-
ram em terras Brasileiras, como era
suas culturas como elas viviam em
seus habitats e a culinária?..

Anexo 6-

(E-mail de alunos com o parecer sobre o site, realizado na sala de informática)



Caixa de...



trabalho de historia



Eu

19/12/2018 10:38

parabéns professor!
os textos maravilhosos, fotos que
comprovam os dados, fez um ótimo trabalho.
valeu o tempo que demorou, esta muito
bom, com ótimos argumentos, gostei da
forma que foi apresentado os relatos dos
moradores afinal a memoria faz parte do
patrimônio imaterial.

Aluna : 


Turma : M3MR01