



**PROFHISTÓRIA**

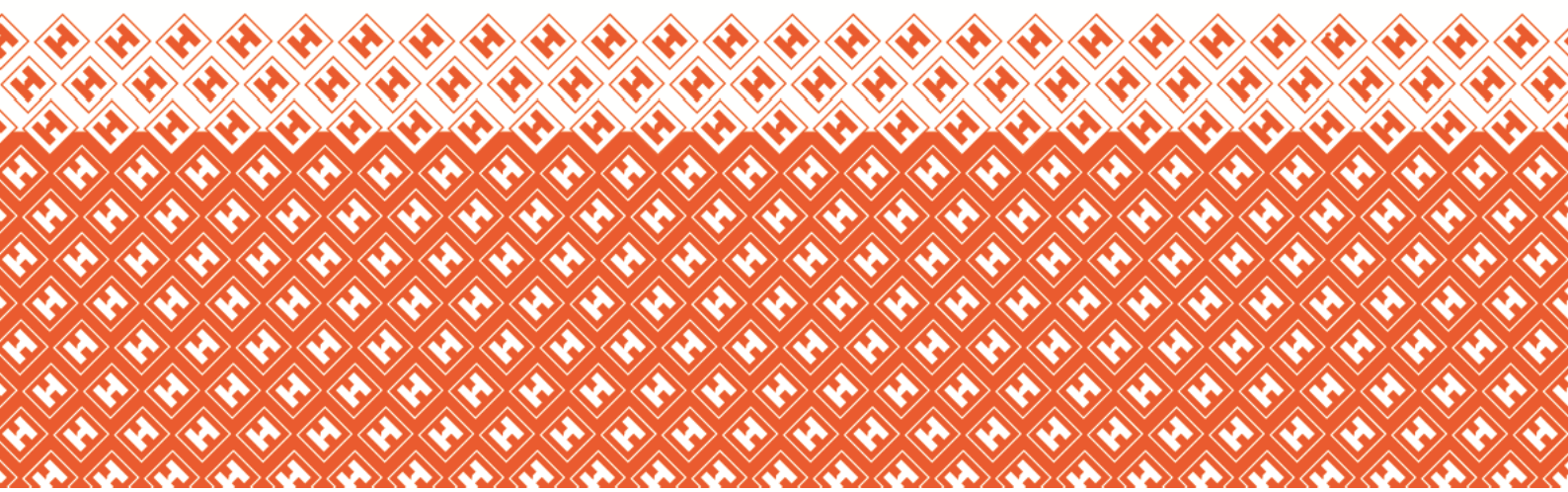
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**CANDIDA LISBOA BELMIRO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A PERSPECTIVA DO  
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO MUNICÍPIO DE XINGUARA -PA**

**UNIFESSPA/2023**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)**  
**INSTITUTO DOS TRÓPICOS ÚMIDOS – IETU**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A PERSPECTIVA DO  
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO MUNICÍPIO DE XINGUARA-PA**

**SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. **Área de Concentração:** Ensino de História **Orientador:** Dr. Eduardo de Melo Salgueiro

**XINGUARA – PARÁ**

**2023**

**CANDIDA LISBOA BELMIRO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A PERSPECTIVA DO  
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO MUNICÍPIO DE XINGUARA -PA**

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro (UNIFESSPA-Orientador)

---

Prof. Dr. Bruno da Silva (UNIFESSPA- Arguidor Interno)

---

Prof. Dr. Daniel Brasil Justi (UNIFESSPA-Suplente)

---

Prof. Dr. Andrey Minin Martin (UFMS-Arguidor Externo)

**XINGUARA – PARÁ**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus de Xinguara**

---

B451e Belmiro, Cândida Lisboa  
O ensino de história no ensino fundamental I: a perspectiva do ensino de história local no município de Xinguara - PA / Cândida Lisboa Belmiro. – 2023.  
108 f. : il. color.

Orientador(a): Eduardo de Melo Salgueiro.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2023.

1. História - Estudo e ensino. 2. Memória. 3. História local. 4. História (Ensino fundamental). I. Salgueiro, Eduardo de Melo, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907.2

---

Elaborado por Maria José Pereira da Silva - CRB-2/1707

Aos meus antepassados que são o fio condutor de minha existência, aos avôs e avós, aos meus amados e inesquecíveis pais Izídio Cândido Lisboa e Tertulina Honorata Ferreira (*in memoriam*), por todo incentivo e carinho dedicados aos filhos em vida. Ao meu querido esposo Olívio Cândido Belmiro, pelo constante apoio e por entender as minhas ausências, aos meus filhos Paulo André Lisboa Belmiro, Robson Lisboa Belmiro, a minha filha Danielle Lisboa Belmiro, e a minha nora Geisiane Silva Gomes Lisboa, por estarem comigo durante esta etapa de estudos. Aos meus queridos (as) e amados (as) irmãos Edson, José Edirson e Edmilson e irmãs Maria Vanilda, Renilda, Mariana, Maria Madalena, Maria Aparecida, Nilma, Luciene por estarem sempre ao meu lado e Maria Nilda (*in memoriam*). Aos tios e tias, aos meus sobrinhos e sobrinhas, sobrinhos netos, aos sobrinhos do coração, aos afilhados e afilhadas, cunhados e cunhadas primos e primas e todos os amigos, amigas e colegas de trabalhos.

Candida Lisboa Belmiro

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me permitido chegar à etapa final do curso, por estar restaurando minha saúde, pela superação física, por estar me concedendo condições espirituais para concluir mais essa etapa, realizando mais um de meus objetivos, guiando e iluminando os caminhos de minha vida pessoal, profissional e a minha formação. Pela saúde de duas pessoas que amo muito. Malvina, minha amiga e irmã que a vida me deu, minha irmã Nilma que sempre está em meu coração, vocês me ajudaram a confiar e a me “esperançar”, ao vivenciar suas forças e determinações. Obrigada, Deus por guiar o tratamento das duas, conduzi-las espiritualmente com fé, confiança e otimismo na luta contra o câncer, por abraçá-las com seu amor todos os dias, sua benção é o alicerce de nossas construções. Obrigada, queridas por esses sorrisos radiantes, fazendo com que tudo se torne mais leve em nossas vidas.

Agradeço profundamente minha família, meu marido Olívio por me acompanhar desde o processo seletivo, à matrícula, pelas noites mal dormidas, por se preocupar com a minha alimentação. Aos meus filhos Paulo e Robson, a minha filha Danielle e minha nora Geisiane, por acreditarem em mim, respeitarem e entenderem as minhas ausências nas reuniões familiares, por estarem sempre me apoiado e contribuindo para que eu alcance meus objetivos, cada um ao seu modo, o apoio de vocês me trouxe até aqui. A todos os meus familiares ligados por laços sanguíneos ou do coração, irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, tios, tias, sobrinhos, sobrinhas, sobrinhos (as) netos (as) e do coração, primos, primas todos vocês vivem em meu coração. Obrigada, por existirem e fazerem parte de minha vida.

Aos meus amigos, amigas, colegas de trabalho, todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho em especial as professoras que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

Quero agradecer minha sobrinha, Cleidiane, por ter me dado este presente, Antônio Neto, pelas orações, Wedem, pelo cuidado com minha saúde, Thalyson, Vera, Maria de Fátima, Maria Aparecida, Albertina, Divina, Denise, Hebe, Graça, Maria do Socorro, Eloísa, Iranete, Nilvânia, Geiziane, Rairana e Ketely, agradeço todas as pessoas que fazem parte de minha história.

Quero agradecer também aos colegas de turma do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA 2020, Daniel, José Paulo, Silvio, Marcelino, Alisson, Henildes, João, Mariti e com um carinho muito especial ao Ronny, Aline, Dulce, Virginia e Valéria que

estiveram ao meu lado durante toda a jornada, pelas nossas reuniões, pelo grupo de apoio interno. Obrigada, pelas orientações, contribuições nas leituras e sugestões para que eu conseguisse concluir essa etapa, superando todas as adversidades que apareceram durante essa caminhada.

Ao corpo docente do Mestrado profissional PROFHISTÓRIA, professores Eduardo, Bruno, Andrey, André, Carlo Monti, Daniel Justi, Heraldo, às professoras Anna, Valéria, Karla e Lucélia, muito obrigada pela contribuição e dedicação de cada um de vocês ao curso e à atenção direcionados aos discentes.

Aos coordenadores Bruno da Silva, Andrey e Anna Carolina de Abreu Coelho, pelo carinho, atenção e dedicação ao curso e aos discentes. Sempre procurando a melhor forma para resolver as demandas apresentadas durante o percurso. Foi o apoio de vocês que me trouxe até aqui, obrigada, por terem feito parte desta conquista. Pelo carinho e a atenção de vocês desde o dia da matrícula, a preocupação em conseguirem entrar em contato para avisarem sobre a possibilidade de iniciar o curso de forma remota por causa da pandemia e após ter sido suspenso o início que estava previsto para o dia 20 março. Como as aulas municipais também foram suspensas, saí da cidade, estava na zona rural e sem telefone, mas isso não os impediu de levarem até mim, essa informação. Agradeço imensamente ao professor Bruno da Silva por ter se empenhado e possibilitado a existência do curso de pós-graduação em Xinguara, muito obrigada! Você é o responsável por ter tornado esse sonho possível.

Também agradeço, ao professor Daniel Justi e mais uma vez ao professor Bruno da Silva por fazerem a composição da banca de qualificação e por aceitarem participar também da banca de defesa, obrigada, por suas participações, por me mostrarem que seria possível, pela contribuição, pela preocupação e cuidado que tiveram em suas observações. Agradeço também ao professor Andrey, por ter aceito o convite para participar da banca de defesa da minha dissertação de mestrado, obrigada pela contribuição e atenção de vocês.

Ao meu Orientador, professor Eduardo de Melo Salgueiro, obrigada pela compreensão durante estes anos de estudos, pela orientação, pelos cuidados com a produção e com a correção na construção desta dissertação. Obrigada, por não ter desistido de mim, agradeço imensamente por me ter conduzido e permitido chegar à etapa final desta caminhada, que é importantíssima para mim, como uma realização pessoal e grande contribuição profissional. O que não teria sido possível sem seu apoio, sem que estivesse lutado por mim, nos pedidos de prorrogações e, por vezes, acreditando que daria certo, mesmo

quando eu não mais acreditava. Às vezes, eu pensava que você deveria cobrar mais, estipular prazos. Mas hoje, percebo que foi justamente por ter conduzido de sua maneira, que me trouxe até aqui, que me permitiu estar agora agradecendo por mais esta conquista. A ti, só tenho a agradecer por tudo, obrigada!

Agradeço ao coordenador do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), instituição em que cursei a disciplina eletiva Ensino de História Indígena, professor Osvaldo Rodrigues Junior, à professora Beatriz dos Santos de Oliveira Feitosa – UFMT, pela oferta da disciplina e também o curso de extensão ministrado juntamente com a professora Paula Sampaio, obrigada pela recepção, atenção e por terem feito parte desta conquista. Agradeço aos (as) colegas de turma da UFMT, formada a partir de várias universidades brasileiras representando a diversidade, pois foi formada por representantes de todas as regiões do Brasil.

Obrigada às (aos) diretoras, diretores e coordenadores das escolas em que trabalho, por colaborarem na organização dos horários deixando as sextas-feiras livres para que eu pudesse cursar o mestrado, por fornecerem as declarações de vínculos, por entender as minhas necessidades durante esse percurso, a vocês Jânio, Neuza, Elisete, Keila, Irenildes, Silvia, Simone, Regina e Patrícia, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos alunos e alunas de EJA, do 1º ano do ensino fundamental, os da educação infantil e todos os que compuseram as turmas em que trabalhei ao longo dos anos de profissão. Vocês são parte desta história, obrigada por permitirem que eu aprenda a cada dia, sem vocês eu não seria professora e não estaria aqui, por isso, obrigada a cada um de vocês.

Aos professores e professoras responsáveis pela minha formação desde o primário até os dias de hoje, muito obrigada, muita luz na caminhada de todos! Cada um de vocês é colaborador na construção desta dissertação.

À UNIFESSPA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, por sediar ao ProfHistória, transformando em realidade os sonhos de muitas pessoas, assim como o meu, por fim, porém não menos importante. Quero agradecer à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por financiar esta pesquisa, muito obrigada!



Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir acerca do ensino de História nos anos iniciais e propor um material que auxilie professores e professoras no processo ensino-aprendizagem do componente curricular de História no fundamental I, 4º e 5º anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves no município de Xinguara- Pará. Esse é o foco dessa dissertação, juntamente com a análises teórico-metodológica e discussões sobre História Local, ainda sugerindo problematizações através de referenciais teóricos que auxiliem o professor, a professora em sala de aula. Para a compreensão de como o ensino de História está acontecendo, utilizamos entrevistas realizadas em 2018, para a produção da monografia do curso de História. Discussão retomada como base para desenvolver a pesquisa, também para fundamentar a proposição didática. A elaboração da proposta parte do desejo em contribuir com um ensino de história emancipador, fugindo da lógica que a história é produzida por “grandes homens”. Mas que todos nós, sem distinção social, política, econômica e cultural, somos sujeitos históricos, portanto, produzimos a história. Para colaborar com o ensino de história nos anos iniciais é que propomos trabalhar a história local com alunos dos 4º e 5º anos, a partir do álbum de família. No decorrer das discussões, dentre outras, destacamos a contribuição de Veiga (1998,2004,2013), Selva Guimarães Fonseca (2009,2012), Schmidt e Cainelli (2004), Circe Bittencourt (2009, 2010), Cassemiro (2020), Barros (2009), Barros (2013), Flávia Eloísa Caimi (2009-2010), Silva (2019), Paulo Freire (1996), Rüsen (2001,2007,2010, 2016), Le Goff (2013), Pierre Nora (1993), Oriá (2006).

**Palavras- chave:** Ensino de História; Memória; História Local; Anos iniciais;

## ABSTRACT

This research aims to reflect about the teaching of History in the early years and to propose a material that helps teachers in the teaching-learning process of the curricular component of History in elementary I, 4th and 5th grades, in the Tancredo de Almeida Neves Municipal School of Elementary Education in the city of Xinguara, Pará. This is the focus of this dissertation, along with the theoretical-methodological analysis and discussions about Local History, also suggesting problematizations through theoretical references that help the teacher in the classroom. For the understanding of how the teaching of History is happening we used interviews conducted in 2018, for the production of the monograph of the History course. This discussion was used as a basis to develop the research, and also to support the didactic proposal. The elaboration of the proposal comes from the desire to contribute to an emancipating history teaching, escaping from the logic that history is produced by "great men". But that all of us, with no social, political, economic, or cultural distinction, are historical subjects, and, therefore, produce history. To collaborate with the teaching of history in the early years, we propose to work on local history with 4th and 5th grade students, using the family album as a starting point. During the discussions, among others, we highlight the contributions of Veiga (1998,2004,2013), Selva Guimarães Fonseca (2009,2012), Schmidt and Cainelli (2004), Circe Bittencourt (2009, 2010), Cassemiro (2020), Barros (2009), Barros (2013), Flávia Eloísa Caimi (2009-2010), Silva (2019), Paulo Freire (1996), Rüsen (2001,2007,2010, 2016), Le Goff (2013), Pierre Nora (1993), Oriá (2006).

**Keywords:** History Teaching; Memory; Local Early years;

## **LISTA DE SIGLAS**

ACIAPA – Associação Comercial e Empresarial de Xinguara

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NAES – Núcleo Avançado De Ensino Supletivo

PCC – Prática Curricular Continuada

PCCR – Plano de Cargos e Carreira e Remuneração

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RU – Regimento Unificado

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UVA – Universidade Vale do Acaraú

## LISTA DE IMAGENS

|  |    |
|--|----|
| Mapa do Município de Xinguara .....        | 31 |
| Localização da escola .....                | 42 |
| Entrada anterior da escola .....           | 42 |
| Entrada atual da escola parte externa..... | 44 |
| Entrada da escola parte interna .....      | 45 |
| Proposta didática .....                    | 84 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>   | <b>15</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>24</b>  |
| <b>CAPÍTULO I: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA DE XINGUARA – PARÁ.....</b>  | <b>31</b>  |
| 1. O ensino de história: a perspectiva local apresentada pelas professoras do 1º ao 5º ano do fundamental I na cidade de Xinguara-PA.....      | 31         |
| 2. Conhecendo o espaço escolar e compreendendo as ações proposta no PPP.....   | 41         |
| 3. Possibilidades do Ensino de História na perspectiva local descrito pela BNCC e o Documento Curricular do Estado do Pará.....                | 49         |
| <b>CAPÍTULO II: O ENSINO DE HISTÓRIA E A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA .....</b>         | <b>55</b>  |
| 1. A Educação Histórica e o Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.....  | 57         |
| 2. O ensino de História local: noções temporais e o cotidiano na sala de aula.....   | 63         |
| 3. Perspectivas e possibilidades do Ensino de História local para alunos de 4º e 5º ano.....   | 68         |
| <b>CAPÍTULO III: HISTÓRIA E MEMÓRIA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b> | <b>73</b>  |
| 1. A importância da utilização de fontes para o ensino de história nos anos iniciais .....   | 73         |
| 2. Proposta didática: abordagem metodológica para aluno de 4º e 5º ano do fundamental I em Xinguara-PA .....                                   | 77         |
| 3. Memória e o ensino de história: álbum de família.....   | 82         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>100</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>103</b> |

## APRESENTAÇÃO

Sou mulher, irmã, esposa, mãe, professora, estudante, mestranda, amiga... filha de Izídio Cândido Lisboa e Tertulina Honorata Ferreira, ambos já falecidos, nascida em Confins Minas Gerais. Em 1971, meu avô paterno, Hermenegildo Cândido Lisboa, veio com toda a família para o município de Miranorte-Goiás, uma região que hoje faz parte do Estado de Tocantins. Eu ainda era muito criança, moramos nessa região até o ano de 1984, quando minha família veio para Xinguara no Estado do Pará

Estudei todo o curso primário em sala multisseriada, fui para a escola aos 07 anos de idade, em companhia de um irmão e uma irmã, na escola frequentavam os primos e primas, e toda a vizinhança, a escola era nas terras de meus tios e meus primos que já tinham a 8ª série eram os professores. Quando iniciei, já conseguia ler um pouco, éramos várias crianças nessa mesma fase, então nos classificavam em “1ª série forte e 1ª série fraca”; aqueles que já liam eram os da 1ª forte e tinham como função ajudar os que ainda não conseguiam ler a cartilha que era adotada, “Meninos de nossa idade”. Poucos, dispunham do material e, os que tinham, compartilhavam com os outros, para que todas as crianças pudessem ter acesso ao material didático. Assim, minha prima Marlene e eu ficamos com o mesmo livro, como ela não lia, minha responsabilidade era ajudá-la. Por não saber ler, muitas vezes, ela era castigada com a terrível palmatória, quando o professor ia tomar a leitura que ela não sabia, ele me chamava para ler e mandava que eu batesse nela com a palmatória, eu batia de leve para não doer, era quando ele pegava minha mão e dizia que ia me ensinar a dar “bolos,” coisa que nunca aprendi a fazer e sempre apanhava por isso.

Devido morarmos na Zona Rural e só ter estudo até a 4ª série primária, a minha irmã mais velha casou-se no ano de 1979, a outra ia se casar no ano de 1980, a terceira delas, e o meu irmão já tinham saído para estudar. Contudo tive que continuar em casa para ajudar minha mãe a cuidar de minha irmã, que era parálitica e dependia de ajuda para tudo: comer, tomar banho, enfim, ela não andava, não falava, nem conseguia se alimentar e, além de cuidar dela e das outras crianças, eu tinha também os afazeres da casa o que resultou na impossibilidade de continuar os meus estudos.

Minha mãe era uma excelente tecelã e produzia peças maravilhosas, muito conhecida pelo seu trabalho, estava sempre lotada de encomendas, enquanto ela trabalhava, eu era quem cuidava da organização da casa e das crianças, mas a minha tarefa favorita era brincar de ser professora delas, nossas brincadeiras eram sempre de escolinha, usando toá – um tipo de barro

recolhidos no córrego como giz, uma tábua como lousa, folha de bananeira e espinhos de laranjeira como caderno e lápis. A sala de aula ficava sempre pronta.

Em 22 de novembro de 1985, aos 16 anos, me casei e fui morar em uma vila por nome “Sapucaia”, no início do ano letivo de 1986, a Diretora Rosângela, da Escola Padre José de Anchieta, minha concunhada estava precisando de uma professora para substituir uma senhora que era professora, mas ia acompanhar o marido que tinha comprado uma terra. Eu disse a ela que só tinha a 4ª série primária, ela justificou que a maioria dos professores da região estava nessa condição e que eu poderia trabalhar e estudar, fazendo o supletivo.

Não pensei duas vezes e aceitei a proposta, fui até a escola para fazer um teste, também estava lá as professoras do Núcleo Avançado de Estudos Supletivo (NAES), uma delas era a Judith, recorde da fala dela “Esse é um estudo de qualidade, se você precisar de ajuda é só nos procurar que tiramos todas as suas dúvidas.” Realmente ela era uma pessoa muito especial, mas logo foi embora. Fiz o teste classificatório para me matricular para cursar da 5ª a 8ª série -Curso Supletivo - que funcionava em uma das salas da Escola Estadual Professor Acy de Barros Pereira, comecei a trabalhar e estudar, mas era muito difícil vir a Xinguara, vinha somente uma vez por mês e só podia levar um módulo de cada vez o que demorou muitos anos para eu concluir meus estudos.

Quando eu estava esperando o meu primeiro filho, acabei deixando de dar aula e parei também de estudar, montei um *ateliê* de costura que é outra paixão minha desde criança, o qual fechei quando ingressei no curso de História. Assim cuidava dos filhos e trabalhava em casa. Em 1990 decidi voltar a estudar, procurei o Núcleo do Supletivo e me matriculei novamente, mas as dificuldades eram as mesmas, muitas vezes fiz provas com uma criança no colo e a outra dormindo no chão da sala. Vinha para vaciná-las ou para levá-las ao médico e aproveitava para fazer provas. Com o passar do tempo as funcionárias que trabalhavam lá, se tornaram minhas amigas e me ajudavam com as crianças, passaram a deixar eu levar 02 ou 03 livros de disciplinas diferentes, mas só quando me mudei para Xinguara foi que, finalmente, terminei, ia para o Núcleo à noite, tirava as dúvidas com as professoras, Elizete, Marlene e Maria Ilza, elas são pessoas maravilhosas que guardo no coração com muito carinho. Finalmente terminei esse curso em 1995, quando terminei, algumas das disciplinas que havia concluído já não faziam mais parte da matriz curricular.

Em 1996, muito feliz fui até a Escola Jader Barbalho fazer minha matrícula no Magistério, quando cheguei na escola, quem estava fazendo a matrícula era o Diretor Raimundo Vieira, ele olhou meus documentos e disse que aquilo “não tinha valor algum” e que, em escola



nenhuma eu me matricularia. Voltei desabando para casa, pois, depois de tanto esforço, estudando noites sozinha para passar nas provas, quando o conceito ainda era 8,0 (só depois, com o Exame de Massa, que o conceito baixou para 5,0), ouvir isso de um diretor, não foi fácil. Foi muito esforço para eu concluir esse curso, tive que dedicar boa parte do meu tempo. Então entrei em contato com uma das professoras do NAES, contei o que tinha acontecido, elas reafirmaram a validade do certificado.

Como a Elizete era também professora do Magistério, ela fez minha matrícula e, no ano seguinte, comecei a estudar, mas, quando estavam fechando o período do censo escolar, chegaram na minha sala e me disseram que eu estava irregular, pois não tinha os documentos escolares necessários para estar lá, porque faltava o histórico escolar, mostrei o histórico no verso do certificado, a lei que amparava, mesmo assim, não os convenci. Um dia o próprio diretor chegou na sala de aula e convidou a me retirar, mas a professora Elizete disse que eu podia ficar que ela resolveria o assunto, foi quando, finalmente, aceitaram o certificado do 1º grau.

Em 1999, eu estava concluindo o Magistério e havia um Seletivo para uma turma de Pedagogia da UFPA - Universidade Federal do Pará, a primeira turma do polo de Xinguara, mas também estava havendo inscrições para um Concurso Pública Municipal, fiquei triste em ter que optar por um e acabei optando por me inscrever só no concurso, pois, como estava encerrando o Magistério, não dava para estudar para os dois seletivos. No ano 2000, voltei para a sala de aula, inicialmente como substituta, mesmo depois de ter passado no concurso Público, pois o mesmo foi anulado pelo Prefeito por meio de um decreto.

A próxima etapa seria fazer um curso superior. Assim, fiz seletivos para Cursos da (UFPA) em outros polos, mas só passei na primeira fase. De todo modo, surgiu uma oportunidade para eu realizar meu desejo de fazer um curso superior, era um Curso particular em Pedagogia. Como em 2001, eu havia conseguido o meu primeiro contrato, eu entrei imediatamente no Curso que começou bem, pois estudamos 2001 e 2002. Entretanto, em meados de 2003, o MEC ainda não havia autorizado o Curso, então o dono da instituição entrou em contato com a Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro, para transformar o Curso Presencial em EAD semipresencial.

Veio uma equipe da Universidade fazer uma avaliação, reuniu com os alunos na Associação Comercial e Empresarial de Xinguara (ACIAPA), fez uma explanação de como seria o processo de realização do curso, explicou que o certificado sairia como semipresencial. A turma recusou aceitar um curso que não fosse presencial, devido ser algo novo e não tínhamos

conhecimento, o que resultou na perda total de nosso investimento. Outra vez estávamos de volta ao ponto inicial.

Minhas irmãs e outras colegas foram para Marabá e concluíram o Curso de Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú (UVA). De minha parte, como eu estava com criança pequena, achei inviável sair de casa naquele momento. Quando começaram montar as turmas da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), fiquei interessada e, com receio ao mesmo tempo. Assim, em 2007, fiz o ENEM para conseguir uma bolsa, mas devido a uma cirurgia na garanta, não foi feita a inscrição no Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em 2008, por vez, realizei o exame novamente e fui contemplada com uma bolsa integral do (PROUNI) no Curso de Pedagogia, iniciando em 2009 e concluindo o curso em 2012. Depois de ter feito vários concursos os quais todos foram anulados, por fim fui efetivada, por meio do certame realizado em maio de 2009.

Sempre gostei da Disciplina História e, como não tinha Professores da área, as diretoras escolares sempre me lotavam com horas aulas dessa disciplina que, geralmente, eram de 5ª e 6ª série (naquele contexto), ou 6º e 7º ano, como passou a ser chamado o ensino fundamental de 9 anos. Assim, trabalhei com algumas aulas de História e Estudos Amazônicos até o ano de 2012. Depois disso, pedi para não trabalhar mais com componentes curriculares do ensino fundamental II, por causa da falta de consideração e, diria, até mesmo falta de respeito por parte de alguns colegas. Foi então que me senti desconfortável para continuar a trabalhar com eles. Assim, desde então estou trabalhando exclusivamente como fundamental I.

Em 2014, estávamos passando por uma das maiores greves da história do município, quando tivemos uma visita do Reitor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), professor Maurílio de Abreu Monteiro, que estava aqui para tratar de assuntos relacionados ao Campus de Xinguara. Na ocasião, ele comentou sobre o Processo Seletivo para completar as vagas na turma de 2014, que teria 10 (dez) vagas disponíveis. Naquele momento, decidi que iria fazer o curso de História. Fiz a inscrição para o vestibular simplificado e fui classificada, iniciando ainda no mesmo ano. Concluí o curso em 2018, não foi uma tarefa fácil, pois trabalhava no turno da tarde com o 1º ano do ensino fundamental I e à noite, com turmas de EJA, 1ª e 2ª etapas (Educação de Jovens e Adultos), nas quais atuei de 2001 até 2021. Atualmente, estou com as turmas de Educação infantil, 05 anos pela manhã e a de 1º ano ensino fundamental I no período da tarde.

Durante todo o período da graduação, eu estudava pela manhã e durante à semana realizava minhas atividades das 23h às 02h da manhã. No período desses quatro anos, essa foi

a minha rotina e, devido às greves, tanto do município quanto da Universidade, as férias nunca eram compatíveis, logo, não foi possível descansar devidamente por todo esse tempo e, como participei ativamente na greve, eu estava sendo muito pressionada, com isso muito sensível, o que muitas vezes explodia em lágrimas.

Voltar a estudar, me trouxe a esperança de que ainda poderia realizar meus projetos que sonhava em realizá-los desde criança, era o de estudar e me tornar uma doutora. Quando criança, a diretora da escola em que estudava ia fazer visitas e eu achava muito interessante quando todos se referiam a ela como “Dr<sup>a</sup>. Alice,” e quando me perguntavam o que eu iria ser quando crescer, eu respondia que queria ser doutora igual a diretora. Até hoje, não sei se ela realmente tinha o título de doutora, ou se era chamada assim só pelo cargo que ocupava, ou por ser esposa de um médico, ou ainda, se ela, além de diretora, era também médica. Não sei, o que me lembro é que era uma mulher muito elegante.

Quando saiu a inscrição para o ProfHistória, senti que seria o momento para me dedicar a mim e meus projetos, já que agora todos os filhos já são adultos. E mesmo sem muito tempo para estudar, resolvi me inscrever, quando pedi minha sobrinha para ir pagar a inscrição para mim, ela disse que seria um presente, quando fui classificada, a alegria foi tamanha pelo melhor presente que recebi em toda minha vida, agora tinha em minhas mãos uma chance para realizar o início daquele projeto infantil e fazê-lo tornar realidade.

O ProfHistória para mim, está sendo desafiador, não só pelos estudos, mas também pelo momento em que estamos passando, pois o ano de 2020, trouxe para mim, inúmeros desafios. O maior deles foi ter que me afastar da sala de aula, trabalhar e estudar de forma remota, pois como não tenho muita habilidade com a tecnologia, conhecendo só o básico de computação, de repente me vi trabalhando e estudando tendo como principal ferramenta todos esses aparatos tecnológicos. De acordo com o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR), a licença para estudos só é possível com a remuneração de 20h semanais, como tenho uma carga horária de 40h semanais, entrei com o pedido para uma licença parcial o que foi negado. De acordo com o jurídico não teria como justificar uma licença parcial para mestrado, por isso não poderia deliberar o pedido, o que, em meu caso poderia ser possível, já que não me ausentei do município para estudar. Pois a UNIFESSPA, onde estudo, é situada na mesma cidade que trabalho.

Como trabalho com alfabetização parece que tudo ficou ainda mais difícil, pois como alfabetizar crianças de 06 anos, jovens e adultos, em que muitos ainda chegam sem mesmo conhecer as letras, ou mesmo ter hábitos de ouvir e participar de leituras? Amo trabalhar com

a alfabetização, gosto muito do que faço, mas nesse contexto fiquei apavorada, comecei a ler tudo que encontrava relacionado ao assunto, assistir vídeos, enfim pesquisar incansavelmente. Com tudo isso comecei a ter fortes crises de ansiedade, as preocupações acarretaram noites sem dormir e logo começaram as crises de labirintite, junto a outros problemas de saúde que se agravaram devido ter contraído Covid 19.

Os alunos adultos tiveram resistência em estudar através do grupo de *WhatsApp*, ferramenta adotada para o ensino fundamental, anos iniciais, que aliados às apostilas impressas se tornaria o novo formato de ensino no momento. Os pais também reclamavam muito, justificavam que os celulares não suportavam tantos grupos, os horários não batiam, pois quando eu estava disponível no horário das aulas, os pais estavam no trabalho, por isso, começaram a entrar em contato nos mais variados momentos, a hora em que eles estavam disponíveis, outros não ajudavam as crianças e diziam que esse ano seus filhos ficariam sem estudar no próximo voltariam. Foi e ainda está sendo muito complicado, pois além de lidar com minhas limitações, tive que aprender lidar com todas essas adversidades, que envolveram nossas vidas pessoais e profissionais, e que, ainda no ano de 2022, estamos tentando preencher as lacunas deixadas nos anos de 2020 e 2021, o que acaba exigindo muito de nós professores e professoras alfabetizadores (as), sem nos dar muito retorno.

As aulas do ProfHistória iriam começar em março, justo nesse período fomos afetados pela pandemia. Eu estava muito ansiosa pelo início, conhecer os colegas, dos quais eu já conhecia o Ronny, pois nós já havíamos cursado História juntos na UNIFESSPA, logo, voltar àquele espaço, para mim era algo mágico, agora como mestranda. Por isso quando o Professor Bruno da Silva entrou em contato conosco, ele já havia criado um grupo de *WhatsApp* com os novos integrantes da instituição e ressaltou a possibilidade de começarmos com aulas remotas. Aceitei imediatamente, sabia que iria encontrar dificuldades, mas, estava disposta a superá-las. Acredito muito que, nós, professores da Educação Básica, precisamos estar sempre pesquisando para superar os obstáculos que nos são apresentados no fazer docente. E pelo que já havia buscado conhecer sobre o Profhistória essa era a preocupação daqueles que o elaboraram, traçando esse perfil para o Programa, quando as aulas começaram não tive dúvidas, de que a valorização do professor, professora pesquisador, pesquisadora é o carro chefe do curso.

Quando começaram as aulas e o I Ciclo Virtual de Debates Profhistória 2020, escolhi a mesa 01 “O ProfHistória e a formação de professores” com Luíz Reznik (UERJ e Coordenador Nacional do ProfHistória) e Cristiani Bereta da Silva (UDESC). Percebi a grandiosidade do programa e o comprometimento com a formação do professor, da professora, a preocupação em

promover uma contribuição para a sociedade, envolvendo a conclusão do curso, a produção da dissertação em específico a proposição do produto, que é a oportunidade real para o retorno de nossas pesquisas e nossa contribuição para o desenvolvimento profissional da educação básica. Decidi aproveitar ao máximo a oportunidade de fazer parte desse quadro de discentes.

Pensar que, há alguns anos, a minha luta era para concluir o ensino superior, agora com a formação em dois cursos que, se necessário escolher, com certeza seria minhas escolhas, ter conseguido entrar no mestrado, que até bem pouco tempo, era, para mim, um sonho improvável, devido não ter oferta na região, as dificuldades para se deslocar para os grandes centros, pois, para cursar mestrado, só recebemos licença por 20 horas semanais. Como a desvalorização salarial e profissional, causada pela falta de interesse em direcionar investimentos para a formação continuada dos professores da educação básica é muito grande, estou me referindo aos profissionais do Município de Xinguara, especificamente, aos que trabalham com o ensino fundamental. Fica improvável sair para estudar, sendo necessário trabalhar 40 horas semanais para que se possa viver com um pouco de dignidade.

O ProfHistória trouxe novas expectativas para mim e para muitos outros profissionais da educação que, assim como eu, sonhava em continuar os estudos, mas não tinha oportunidade, essa é a chance que todos nós precisamos, para romper com a enorme barreira colocada entre Escola e Universidade, Professor e Pesquisador, o Programa de Formação de Professores evidencia que é possível sim, ser professor e pesquisador. Por isso, venho me esforçando para manter e concluir o curso, mesmo com todos os problemas de saúde que estou enfrentando.

Procurei realizar as atividades, participar dos eventos. Não tem sido fácil, choro muito, várias vezes pensei em desistir, mas quando olho para trás, não aceito perder o que já conquistei, penso que sou maior que as adversidades que querem interromper meus projetos, que sou capaz e posso chegar ao final.

Desde o início do ano de 2021, minha saúde vem se debilitando, os problemas que já tinha, o Covid. 19, a coluna que comprometeu meus movimentos, remédios que me deixam sem condições para escrever, o que é essencial no momento. O fato de imaginar que não conseguiria concluir o curso também não está ajudando na minha recuperação. A minha preocupação é tamanha, que cheguei ir ao médico para substituir um dos medicamentos por outro que me deixasse mais consciente, pois com esse medicamento fico sem condições para realizar as atividades de pesquisa. Mas mesmo com a troca do medicamento, está sendo difícil, meu raciocínio está lento e confuso o que dificulta a produção.

Tinha estabelecido que em agosto de 2022, concluiria o curso após ter pedido prorrogação do prazo, mas tive que recorrer mais uma vez a prorrogação, pois não consegui entregar o material para o Orientador, professor Eduardo de Melo Salgueiro. Como eu estava com muita dificuldade, por não conseguir me sentar, estava com dificuldade para organizar os pensamentos, desenvolver a produção escrita, não foi possível concluir no tempo estabelecido. Algo que também me preocupa, é o fato de eu ser bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e não estar conseguindo responder à altura as expectativas do programa, é como se eu estivesse com um peso enorme sobre mim, que acaba impedindo e impossibilitando o meu desempenho.

Feita esta apresentação, mesmo diante de todos os desafios, entrego agora minha contribuição ao ProfHistória e à área de História como um todo, em especial ao Ensino fundamental I (anos iniciais), pois, o objetivo das reflexões levantadas nos três capítulos a seguir, é trazer à tona a relevância do ensino de história desde o início da escolarização, ao contrário do que muitos possam acreditar, esse componente curricular tem muito a contribuir com o processo ensino-aprendizagem no contexto da alfabetização. Como afirma Paulo Freire “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Por isso acreditamos que nós professores e professoras independente do segmento em que atuamos devemos estar em constante formação, pois nos faz refletir, aprimorando a nossa prática e, assim, perceber que nosso trabalho e nossas ações são de fundamental importância para que alunos e alunas construam seus conhecimentos, preparando-se em direção ao futuro da educação formal, a partir de situações concretas, de problematizações da realidade de suas vivências. De acordo com a BNCC “é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos [...]” (BRASIL, BNCC, 2018, p.353).

No intuito de contribuirmos com o processo educacional em colaboração com profissionais da rede municipal de Xinguara, é que propomos trabalhar o Ensino de História a partir do eixo História Local e do cotidiano com as turmas de 4º e 5º ano. “Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido” (BRASIL, BNCC, 2018, p.353). Nesse sentido, acreditamos que o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e na inferência com as experiências vivenciadas por alunos e alunas, possibilitarão a construção do

conhecimento histórico, na compreensão de agentes históricos partícipe da comunidade em que estão inseridos e como sujeitos históricos atuantes no espaço e no tempo.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino de História e a perspectiva do ensino de história local nos anos finais do Ensino Fundamental I, na cidade de Xinguara/PA, partindo das entrevistas com cinco (05) docentes do 1º ao 5º ano de escolas públicas, realizadas em 2018, para a produção da monografia do curso de História. Tendo em vista a preocupação das professoras em trabalhar com o ensino de história, em específico o de história local, (sobretudo no que se refere à disponibilidade de material), foi que tomamos como objeto de reflexões um álbum de família com o foco no ensino de história local, que foi uma das questões abordadas na pesquisa anterior. Assim que iniciei o curso de mestrado, vimos a possibilidade de aprofundar a pesquisa sobre essa temática.

Nesse sentido, uma das possibilidades de fontes a serem trabalhadas no presente estudo foram as chamadas fontes orais. Deste modo, para trabalhar com uma discussão que leva em consideração aspectos e problemáticas dentro do campo denominado “História oral”, devemos perceber as diversas nuances encontradas nesse tipo de fonte, tal como qualquer outra com as quais possamos nos deparar. Destacamos que, por um longo período, a história oral foi deixada de lado pelos pesquisadores do campo da história.

A partir da segunda metade do século XX e início do XXI, com o desenvolvimento da tecnologia e o surgimento do gravador que possibilitou coletar os depoimentos das pessoas para depois uma melhor transcrição, passou ser uma realidade nas produções historiográficas, a qual segundo Ferreira e Franco (2009), pode ser percebida em três dimensões, sendo a primeira utilizada para completar os espaços deixados pelas “fontes escritas” contribuindo tanto para,

os estudos das elites, das políticas públicas implementadas pelo Estado, [...] como para recuperação da trajetória dos grupos excluídos, cujas as fontes são especialmente precárias. Na recuperação da história dos excluídos, os depoimentos orais podem servir ainda como instrumentos de construção de identidades e de transformação social[...] (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.92).

A segunda se destaca nos estudos “das representações”, pois seu foco central é a “relação entre memória e História”, atribuindo valores subjetivos à história oral já que o depoimento não é o foco central dessa discussão. E a terceira utiliza a “história oral como um instrumento de intervenção social voltada especialmente para a recuperação da trajetória de segmentos excluídos e marginalizados ou pra registrar memórias de grupos impactado por grandes traumas” (FERREIRA; FRANCO, 2009, p.92-93), em consequências de guerras ou algo semelhante, procurando recompensar as vítimas por danos “morais e materiais”.



Destacamos ainda, que, para Verena Alberti (2008), a “História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea” (ALBERTI, 2008, p. 155). O que, no caso deste trabalho, faz-se necessário para a compreensão das dificuldades encontradas no desenvolvimento do ensino de história e a perspectiva local, as quais poderão ser observadas a partir das entrevistas com professoras da rede de ensino básico de Xinguara. Sendo assim, podemos observar que, a memória é a base que constitui a fonte oral que, por sua vez, nos possibilita compreender a relação entre história e memória, pois de acordo com Matos e Senna, a “história oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico, reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas” (MATOS; SENNA, 2011, p. 107).

Como professora da rede básica de ensino na “Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves”, desde o ano de 2001, venho acompanhando as mudanças e as dificuldades encontradas para com o ensino de história, o qual voltou para o currículo dos anos iniciais no final da década de 90, sendo que esse retorno está diretamente relacionado aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que acabou deixando os profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino apreensivos com os novos desafios.

Para que pudéssemos compreender melhor esse processo, no início da década de 2000, foram introduzidos no município os estudos dos PCNs. Mesmo assim, ainda hoje o ensino de História preocupa grande parte dos profissionais que trabalham com os anos iniciais, pois a grande maioria desses profissionais são graduados em Pedagogia, não possuindo uma formação específica nessa área de conhecimento, o que gera outra preocupação de como trabalhar o ensino de história com crianças do Ensino Fundamental I, onde ainda estão no processo de alfabetização. Como no caso do 1º, 2º e 3º ano.

Pensando em contribuir com o ensino de história do município de Xinguara, em colaboração com outros profissionais que também atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, foi que procuramos direcionar esse trabalho para a reflexão sobre o ensino de história e a perspectiva da história local, pois, para a conclusão do curso, é de fundamental importância a proposição de um material didático voltado ao componente curricular de História. Para desenvolver o que está sendo proposto, fez-se necessário usos de textos de alguns autores que abordam a temática, tais como: Schmidt e Cainelli (2004), Selva Guimarães Fonseca (2009, 2012), Circe Bittencourt (2009, 2010), Barros (2013), Barros (2009), dentre outros de fundamental importância.

Nesse primeiro momento, buscamos compreender as condições atuais da educação, as dificuldades encontradas durante o período pandêmico e as soluções encontradas para o prosseguimento das atividades escolares. E quais são as possibilidades do trabalho com o ensino da história local nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da matriz curricular, o Regimento Unificado das escolas municipais, o Projeto Político Pedagógico da escola, da Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Pará, sendo que, o município ainda não possui um currículo próprio, por isso o documento produzido pelo estado é o que está sendo utilizado atualmente.

Esta pesquisa está direcionada ao público do Ensino Fundamental I, pretendemos aqui proporcionar reflexões sobre a importância e a possibilidade do ensino de história para os anos iniciais da educação básica, interligada ao eixo história local e do cotidiano. Tendo em vista que, o estudo da História contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, possibilitando às crianças a perceberem seu papel social, ampliando seus conhecimentos e as possibilidades de intervenção na solução de problemas. A partir do momento em que elas se percebem como sujeito histórico, é possível também transformarem a sua realidade histórica. Nesta perspectiva, o ensino de História nos anos Iniciais, busca contribuir com as crianças no processo do conhecimento de sua própria história, tendo como alicerce a compreensão da história local e do mundo.

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas entrevistas com professoras que atuam há mais de 20 anos na rede municipal com turmas de 1º ao 5º ano, com o intuito de observar como o Ensino de História e a História Local vêm sendo abordados ao longo dos anos. Essa discussão foi iniciada no decorrer da produção da monografia do curso de História e retomada na pesquisa da dissertação de mestrado.

O interesse pelo tema faz parte de minha atuação como professora do Ensino Fundamental I, com formação inicial em magistério nível médio, depois em Pedagogia e por fim licenciada em História. Durante todo o percurso de estudos e também profissional, eu e as colegas, tivemos várias indagações, muitas vezes sem respostas, como os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais e também a BNCC, Base Nacional Comum Curricular sugere para os anos iniciais da educação básica um estudo de História próximo de suas realidades, decidimos pesquisar o Ensino de História no Ensino Fundamental I: a perspectiva do ensino de História Local no município de Xinguara -PA.

Para obter informações sobre a matriz curricular e o currículo do ensino de história foi entrevistada a diretora de ensino da Secretaria de Educação e Cultura do município, sobre a

aplicabilidade e metodologias utilizadas nas aulas de História e História Local, foram entrevistadas também cinco professoras, uma de cada ano do ensino fundamental I. Como a maioria dos profissionais que atuam nesse seguimento no município de Xinguara são mulheres professoras, tendo também homens professores, sendo uma parcela bem pequena, por isso são somente mulheres as colaboradoras dessa pesquisa o que não aconteceu de modo intencional ou opcional. Na Escola em que trabalho há mais de 20 anos, mencionada anteriormente, no período da pesquisa, as turmas eram compostas somente por mulheres como professoras regentes, das quais participaram as professoras do 4º e 5º ano, como 1º, 2º e 3º ano compõem ciclo de alfabetização do qual faço parte e atuamos de forma colaborativa no planejamento, organizações de atividades e trocas de informações, optamos por entrevistar profissionais que atuam nessas turmas de outra escola que também está localizada no setor Itamarati, sendo também mulheres, as professoras regentes naquele período. Além das entrevistas foram utilizados o Projeto Político Pedagógico da escola, Matriz Curricular e o Regimento Unificado das escolas municipais para a observação e obtenção das informações que resultou na elaboração da pesquisa.

Na observação das possibilidades em trabalhar o ensino de História e a perspectiva da história local foram utilizados documentos como os PCNs (1998, 2001), BNCC (2018), Documento Curricular do Pará (2019) e Regimento Unificado (2014), o estudo do PPP (2012/2022) da escola, foi realizado tendo como embasamento teórico Veiga (1998,2004,2013), na discussão ensino de História anos iniciais e história local Schmidt; Cainelli (2004), Fonseca (2009),Caimi (2009), Ribeiro (2011), Bittencourt (2009), Barros (2013), Hipolide (2009), Casemiro (2020), Barros (2009), Silva (2019) , Martins (2010), Gidalte (2018), Silva (2009). A discussão em torno da consciência histórica tem como fundamento os estudos do pesquisador alemão Jhon Rüsen (2001, 2007, 2016), para discutir memória e ensino de história trouxemos Le Goff (2013), Nora (1993), Oriá (2006), Olivindo (2017), Barros (2013).

A pesquisa está organizada em três capítulos, cada capítulo está estruturado em três tópicos, no primeiro capítulo, apresentamos o município onde é realizada a pesquisa, abordamos a perspectiva do ensino de história local sob a visão das profissionais que atuam no ensino fundamental I, informações obtidas a partir das entrevistas. Também a apresentação da escola, estudos do PPP e as possibilidades em abordarmos o ensino de história a partir da perspectiva local, prevista na BNCC e nos documentos curriculares que regem a educação nas escolas municipais. No segundo capítulo, promovemos uma reflexão sobre educação histórica,

noções temporais e as possibilidades de trabalhar o ensino de História com as turmas do 4º e 5º ano a partir de uma abordagem local. No terceiro capítulo, discorremos sobre o ensino de história memória, utilização de fontes e, por fim, apresentamos uma proposta sugerindo trabalhar o Ensino de História a partir de álbuns fotográficos, assim contemplamos o ensino de história local, possibilitando aos discentes perceberem a história mais próxima de suas realidades, se percebendo como sujeito na construção da história.

Nos três capítulos que compõem a dissertação, foram utilizadas, dentre outras, as seguintes referências: Veiga (1998,2004,2013), que desenvolve uma reflexão a respeito do Projeto Político Pedagógico. Selva Guimarães Fonseca (1993,2009,2012), que discute a trajetória do ensino de história, o cotidiano da sala de aula, história local, utilização de fontes, bem como a vivência e a dicotomia entre aluno e professor. Schmidt e Cainelli (2004) nos auxiliam com reflexões sobre ensino de história, história local, bem como o uso das fontes em sala de aula e, também, na compreensão do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Circe Bittencourt (2009, 2010), que problematiza o ensino-aprendizagem e a disciplina de história ao longo da história da educação brasileira contemplando o ensino de História Local, Regional e Mundial, assim como Barros (2013), que também contribuem com o ensino de história local, Flávia Eloísa Caimi (2009-2010) procura em suas pesquisas discutir a relevância do ensino de história colocando o aluno como sujeito ativo na construção histórica e enfatizando a importância da utilização de fontes no ensino-aprendizagem, do ensino de história regional e local. Paulo Freire (1996), promovendo a reflexão entre ensino e aprendizagem e a construção do conhecimento na perspectiva daquele que ensina e, do que aprende. Rüsen (2001,2007, 2016), que nos leva a refletir sobre a educação histórica e o ensino de história nos anos iniciais. Para abordarmos a memória, destacamos Le Goff (2013), Pierre Nora (1993) e Oriá (2006).

Ainda sobre memória, destacamos a importância do uso de mecanismos que possam utilizar aspectos envolvendo a memória individual e memória coletiva no processo de ensino aprendizagem. Aspectos, dinâmicas e abordagens que visam trabalhar o conhecimento histórico, bem como a interação entre os alunos e os conteúdos na intencionalidade de um processo de construção do conhecimento. Para Le Goff o conceito de memória é uma “propriedade de conservar certas informações, a memória remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (1994, p. 423).

Partindo dessa discussão, destacamos que nossa intencionalidade é trabalhar o ensino de História com exemplos das trajetórias familiares dos alunos. Nosso referencial nas

discussões sobre a temática, tem como intencionalidade a construção do conhecimento histórico. Compreender-se como sujeitos históricos a partir do conhecimento de sua história, da genealogia familiar desenvolver outros conhecimentos, como as trajetórias familiares, utilizar as fontes históricas, compreender o tempo histórico, dentre outros.

No capítulo I, denominado “O ensino de história nos anos iniciais na escola pública de Xinguara – Pará”, procuramos discorrer sobre o ensino de história na perspectiva da história local e, para embasar a discussão, trouxemos algumas falas de profissionais envolvidos no processo educacional do município de Xinguara, além de vários teóricos e alguns documentos como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Documento Curricular do Pará, o Regimento Unificado das escolas públicas de Xinguara, a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, que nos auxiliaram nessa construção.

Sabemos que o Ensino de História para os anos iniciais não é uma tarefa fácil para nós professores onde a maioria é pedagoga (o) e que necessitamos de referências para que possamos desenvolver um bom trabalho. Segundo Hipolide, nem todos os profissionais possuem as habilidades necessárias para o trabalho com Ensino de História. Por isso em sua obra a autora apresenta alguns métodos que irão “[...] contribuir para que o professor consiga trabalhar com a História, com o objetivo de ampliar a visão do aluno sobre a sua condição de sujeito histórico capaz de identificar o contexto social, econômico, político e cultural em que vive e compará-los com outros” (HIPOLIDE, 2009, p. 7).

Em seguida, abordamos o espaço escolar com a apresentação da escola e as ações previstas no Projeto Político Pedagógico. Nesse tópico, procuramos evidenciar a importância do Regimento unificado, o PPP e das formações continuadas para o desenvolvimento do ensino de qualidade. No último tópico do primeiro capítulo, buscamos compreender quais as perspectivas e possibilidades da aplicabilidade do ensino de história local prevista pela Base Nacional Comum Curricular, bem como o Documento Curricular do Pará, tendo em vista que são esses documentos que trazem orientações curriculares para o desenvolvimento do processo educativo no município.

No segundo capítulo, intitulado “O ensino de história e a perspectiva da história local para o fundamental I: uma abordagem necessária”, trazemos uma discussão sobre o ensino de história e a história local, a partir de reflexões sobre a educação histórica e a sua contribuição na construção do conhecimento histórico para essa fase do processo educativo. As noções temporais são questões relevantes para que as crianças compreendam o conceito de história,

percebendo que a história é construída a partir das ações humanas e assim se perceber como agente ativo nessa construção, pois a história é composta por: fato histórico, tempo histórico e sujeito histórico. Por último, refletimos sobre a possibilidade em trabalhar o ensino de história local com as turmas de 4º e 5º ano na “Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves”.

O terceiro e último capítulo, intitulado “História e memória: propostas metodológicas para o ensino de história local nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, está direcionado à proposição sugerida pelo programa de pós-graduação ProfHistória o qual determina que ao finalizar o curso, devemos apresentar um “produto final”, que resulte na proposta didática composta por uma sequência de 10 (dez) aulas de história utilizando como metodologia, a fotografia como fonte histórica. Portanto, o capítulo promove uma reflexão sobre a importância da utilização de fontes para o ensino de história, trazendo para a discussão questões referentes à história e à memória, procurando evidenciar a função de cada uma para a construção do conhecimento histórico, com a seguinte proposição: *como trabalhar o ensino de história local a partir do álbum de família.*

O local faz parte da memória de cada aluno, sendo presente em objetos, espaços e lugares. O cenário doméstico, principalmente o coletivo, é composto de temporalidades específicas, presente na história cultural e social do aluno, exemplo de como foi construída, quem são os atuais e anteriores habitantes daquele local, fazendo parte da construção individual e coletiva do aluno. Sendo assim, começaremos nossa discussão a partir da problematização do espaço em que será pensada a nossa problemática, demonstrando que o próprio espaço escolar é parte de uma construção coletiva.

## CAPÍTULO I: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA DE XINGUARA – PARÁ.

### 1. O ensino de história: a perspectiva local apresentada pelas professoras do 1º ao 5º ano do fundamental I na cidade de Xinguara-PA

Xinguara é uma cidade que está localizada no Sul do Pará, formada por migrantes vindos de várias regiões do Brasil. De acordo com Schminck e Wood (2012), uma das motivações que ocasionaram no surgimento do povoado foi a abertura da PA-279, que liga a BR-155, antiga PA-150, à cidade de São Félix do Xingu, que, devido sua localização, era conhecido por Entroncamento do Xingu.

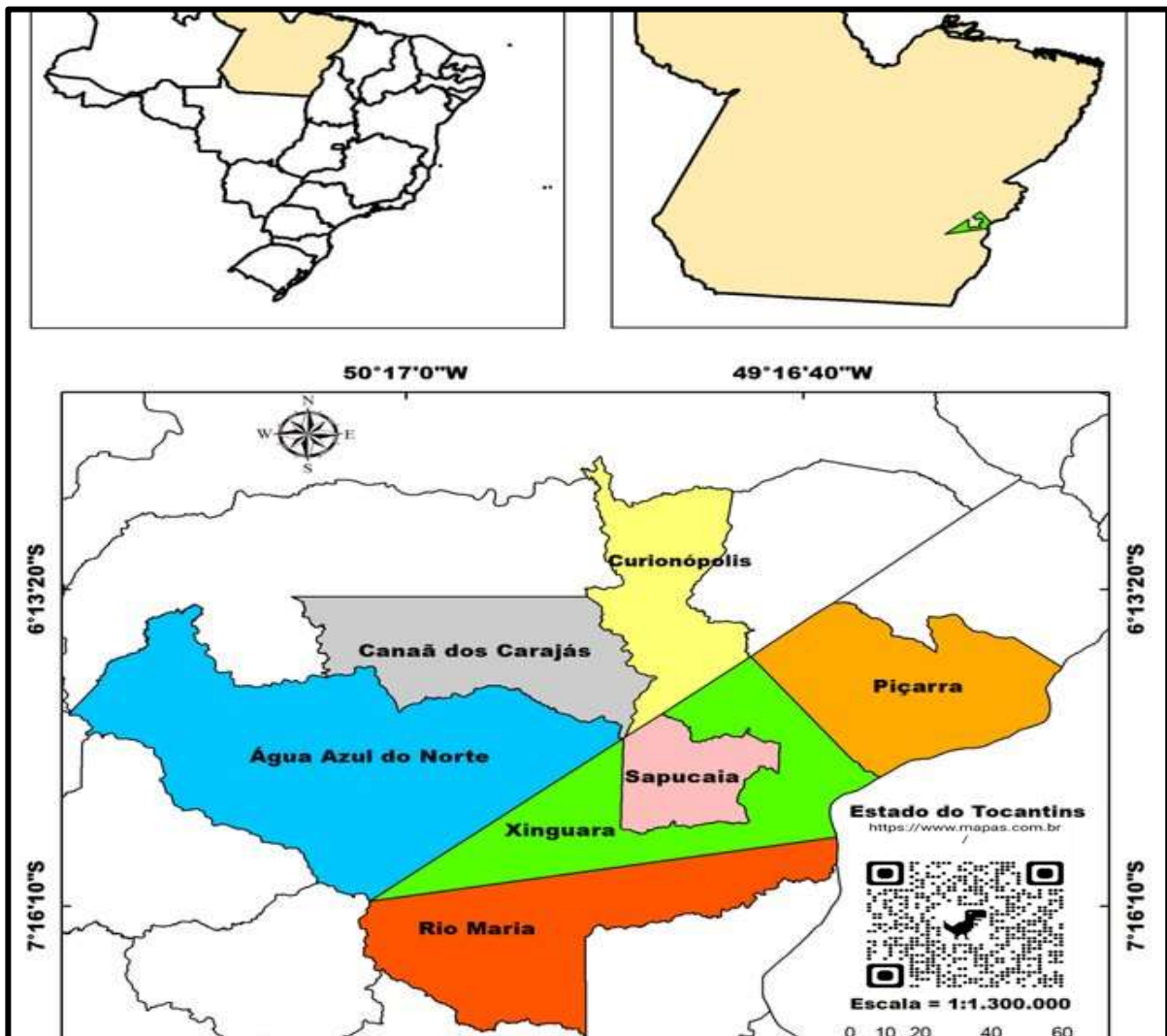


Imagem: 1 Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-01-Mapa-de-localizacao-do-municipio-de-Xinguara-Para\\_fig1\\_311820618](https://www.researchgate.net/figure/Figura-01-Mapa-de-localizacao-do-municipio-de-Xinguara-Para_fig1_311820618)

A estrada começou a cerca de vinte quilômetros ao norte do povoado de Rio Maria, projetando-se rumo a oeste a partir da PA-150, o elo intensamente trafegado entre Conceição do Araguaia e Marabá. Os migrantes começaram a povoar a área no instante em que as turmas de construção da estrada se puseram a trabalhar. Num prazo de poucos meses, um punhado de casas provisórias surgiu repentinamente nessa interseção[...]. Xinguara posicionou-se estrategicamente entre as já consolidadas cidadezinhas de Conceição do Araguaia e Marabá. Sua localização fez do povoado destino preferencial de milhares de migrantes que inundavam o sul do Pará nos anos 70. (SCHMINK; WOOD, 2012, p. 2)

Fundada em 1976, pertencendo ao Município de Conceição do Araguaia, foi elevada a condição de Município através da Lei Estadual nº 5.028 de 13 de maio de 1982. O nome da cidade originou-se do nome dos dois Rios da região “Xingu e Araguaia,” Xinguara em 2021, possui uma população estimada de 45.416 habitantes, segundo os dados do IBGE do Censo de 2010.

O município de Xinguara atualmente, conta com 21 escolas municipais, as quais são responsáveis pelo ensino fundamental I e II. Dentre elas, 13 estão localizadas na Zona Urbana e oito na Zona Rural. Em todas as escolas municipais são ofertadas o ensino de história, pois é um dos componentes curriculares obrigatórios que compõem a matriz curricular. Em 2021, o quadro geral de professores do município era de 484. Nos anos iniciais, por sua vez, são aproximadamente uma centena de professores atuando com o componente curricular de História, para 5.745 alunos. Parte dos professores lotados do 1º ao 5º ano ministram outros componentes curriculares, enquanto que, os da Educação geral, até o ano de 2021, trabalhavam com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

No ano de 2020, o número de matrículas do município foi de 9.952 alunos, número maior que o de 2021. Acredita-se que, a diminuição de alunos seja provocada pela pandemia, alguns pediram transferências outros não renovaram as matrículas para esse ano. As dificuldades acarretadas com as aulas remotas fizeram com que partes desses estudantes desistissem momentaneamente, esperando voltar no ano seguinte com aulas presenciais.

Na intencionalidade de compreender minimamente os desafios de uma educação em um período conturbado e desafiador, buscamos, primeiramente, um diálogo institucional com os responsáveis. De acordo com o depoimento da diretora de ensino da SEMEC<sup>1</sup>, o período

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada com a diretora de ensino do ensino fundamental II SEMEC, em outubro de 2021.



pandêmico trouxe vários prejuízos para processo educacional do município, como podemos ver no depoimento a seguir.

Um dos primeiros impactos notados foi a evasão de alunos, em média do ano passado para esse ano a gente perdeu média de 500 alunos e quando se trata de perda de aluno trata também de financiamento perda de verba, então aqui já está alinhado estas duas coisas. E tem também a questão das barreiras, as dificuldades foi inserir um sistema do qual a gente não conhecia, a gente não tinha estrutura para esse sistema e a gente foi criando as coisas muito de acordo com o que as necessidades foram aparecendo<sup>2</sup>. No ano de 2020 a gente criou esse sistema de atendimento remoto e aí as dificuldades iam aparecendo e a gente ia tentando resolvê-las. Porque de fato, a gente não tinha esse preparo né, porque não esperávamos que chegasse num momento desse, já em 2021, a gente estava um pouco mais preparado, a gente aprimorou a plataforma o atendimento, melhorou algumas coisas que não deram certo<sup>3</sup>. Mas os impactos foram imensos, a gente nota desde o atendimento às famílias, no atendimento a questão do ensino mesmo né, que infelizmente por se tratar de um ensino remoto, onde o contato não era diário, então a gente teve muita perda de aprendizado, do conhecimento dos alunos, a gente sente agora esse impacto direto na sala de aula, temos alunos que está chegando no terceiro ano que eles simplesmente não sabem ler. Porque de fato, ele parou no dia 18 de março de 2020, ele estava no primeiro ano, ele terminou esse primeiro ano em casa ele começou agora o segundo ano e, ele retornou pra escola agora em meados de agosto, então quer dizer, chega no final do segundo ano e não sabe ler, então tem essas imensas dificuldades. (SEMEC, DIRETORA DE ENSINO, 2021)

Um dos aspectos que podem ser problematizados é referente ao fato de a Diretora ter compreensão dos impactos iniciais da pandemia e propor uma solução dentro de suas limitações na ausência de parâmetros de órgãos superiores no momento, sendo assim necessária a proposição de mecanismos locais que viriam a amenizar os problemas gerados pelo COVID-19. Outro fator está no município criar sistema de ensino remoto, que, em nossa concepção, as ferramentas utilizadas não foram suficientes para sanar a necessidade apresentadas naquele período, principalmente, as demandas mais específicas como a construção de mecanismos metodológicos de ensino remoto para os anos iniciais.

Portanto pudemos observar, de acordo com a fala da diretora e a partir dos dados de matrículas efetivadas nos anos de 2020 e 2021, que é possível notar que o período pandêmico resultou numa evasão escolar bastante expressiva em nosso município. Pois, constatamos que o total de alunos matriculados no ano de 2021, incluindo educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental foi de 9.663, enquanto que em 2020 era um total de 9.952 alunos.

---

<sup>2</sup> Parecer CNE/CPN 5 de dezembro de 2020 que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da Covid/19. SEMEC, 2021.

<sup>3</sup> Foi utilizado o formato remoto, a partir da plataforma “Google sala de aula” (*classroom*), grupos de *WhatsApp* e materiais impressos disponibilizados aos alunos. No ensino fundamental I e educação infantil, por sentirem dificuldades de acesso, foram utilizadas de forma mais efetiva, as apostilas e os grupos de *WhatsApp*, pelos quais os professores entravam em contato com os alunos, a partir de vídeoaula e áudios explicando, tirando dúvidas e corrigindo as atividades.

Observa-se também que, no ano em questão, o município possuía um total de alunos dos anos iniciais do fundamental maior que nos anos finais, lembrando que logo essas crianças estarão cursando o ensino fundamental II. Assim, o seu desenvolvimento escolar necessita de uma base sólida para a produção de conhecimento em todas as áreas, incluindo o componente curricular de História, que é tão importante quanto qualquer outro.

Na observação de Silva e Fonseca, no processo de alfabetização, não devemos utilizar o ensino de História e da Geografia como instrumento inibidor do conhecimento. O professor deve atribuir essas disciplinas como aliadas indispensáveis para a ampliação do conhecimento, possibilitando o contato dos alunos a partir de recursos metodológicos concretos, das vivências dos alunos, dos professores, da escola e da comunidade em que estão inseridos.

O “foco na alfabetização”, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. (SILVA; FONSECA, 2010, p.24)

De acordo com a “Estrutura Curricular Unificada Para o Ensino Fundamental de Nove Anos”<sup>4</sup>, deverão ser garantidas duas (02) aulas semanais de 45 minutos<sup>5</sup> do componente curricular de História. Para todas as turmas de 1º ao 9º ano.

I - O ensino fundamental terá duração de 9 anos letivos e compreenderá anualmente a carga horária mínima de 200 dias letivos ou 800 horas de efetivos por trabalho escolar na sala de aula excluindo o tempo reservado à recuperação final, será admitida a adequação do calendário escolar às peculiaridades da zona rural, levando em conta a sazonalidade agrícola e variações climáticas, o ensino fundamental será estruturado da seguinte forma: (XINGUARA, R.U. 2014, p 08)

Quadro: 01

| Ensino Fundamental                    |        |        |        |        |                                      |        |        |        |
|---------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------------------------------------|--------|--------|--------|
| Anos iniciais ou Ensino Fundamental I |        |        |        |        | Anos Finais ou Ensino Fundamental II |        |        |        |
| 1º Ano                                | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | 5º Ano | 6º Ano                               | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano |

Fonte: Regimento Unificado das Escolas Públicas Municipais de Xinguara – Pará, 2014.

O quadro acima apresenta, de forma sequencial, a estruturação do ensino fundamental de (09) nove anos, estabelecido pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. De acordo com o Regimento Unificado, “II - A idade mínima para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental será de 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo” (2014, p. 08). Considerando que a criança ingressa no ensino fundamental I com 06 anos, com 11 anos ingressará no ensino fundamental II e, aos 14 anos, concluirá essa etapa da educação básica.

<sup>4</sup> Resolução Nº 682 de 12 de novembro de 2014.

<sup>5</sup> De acordo com o Regimento Unificado das Escolas Públicas do Município de Xinguara em seu Artigo 17, a duração das horas aulas será de 45 (quarenta e cinco) minutos.

No percurso de minha graduação em História, na disciplina de Prática Curricular Continuada (PCC) realizada no primeiro e segundo semestres com observação em sala de aula e, na disciplina de Estágio I, com pesquisa em arquivos nas escolas, conciliando os aspectos encontrados, com a prática em sala de aula percebemos que a reprovação em História no 6º ano sempre aparece como preocupação, sendo uma das reclamações dos professores em reuniões devido parte dos alunos estarem em dependência nesse componente curricular.

Nesse sentido, procurando compreender como acontece o ensino de história nos anos iniciais em específico nos dois últimos anos do ensino fundamental I, retomamos uma discussão iniciada na graduação, durante a realização da pesquisa de campo para a produção da monografia do Curso de História no ano de 2018, uma de minhas fontes foram entrevistas com professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I<sup>6</sup>. Sendo assim, ainda por não ter uma maturidade metodológica não abordei alguns aspectos, o que nos leva a retomar essas entrevistas na tentativa de problematizá-las em uma discussão necessária devido ao momento dessa formação.

No que pudemos observar, as metodologias utilizadas nas aulas de história nos anos iniciais não conseguem desenvolver os conceitos fundamentais para que ocorra a compreensão para a construção da aprendizagem histórica. Assim, resolvemos direcionar as pesquisas ao estudo do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Barros, “O ensino de História fornece aos seus alunos a capacidade de compreensão da construção do conhecimento histórico oferecendo habilidades e competências para o seu aprendizado” (BARROS, 2013, p. 06).

Durante a pesquisa, foram levantadas questões sobre o Ensino de História e a História Local, podendo observar que, a referência, ao trabalhar com esse componente curricular e o eixo História local, está ligada às datas comemorativas como o aniversário da cidade, por exemplo. Nas falas das professoras, ficou evidenciado a dificuldade encontrada no ensino/aprendizagem no campo da História local. Quando foi perguntado a elas: “É trabalhada a história regional e local (História de Xinguara e Sul do Pará)? Se sim, de que forma? A partir de quais fontes (históricas bibliográficas)?<sup>7</sup>” A P1, em sua fala deixa explícito que o material mais acessível é o histórico da fundação da cidade no caso a fonte histórica utilizada é o documento.

---

<sup>6</sup> Código utilizado para nos referirmos a cada uma das professoras entrevistadas: P1, 1º ano, P2, do 2º ano, P3, 3º ano, P4, 4º ano, P5, 5º ano.

<sup>7</sup> Professora: M.S.M. Formada em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, trabalha há 30 anos na educação com as séries iniciais, sempre 1º ano.

A História regional e a de Xinguara também nós trabalhamos com as crianças, principalmente no dia do aniversário da cidade, a gente trabalha bastante com essas matérias, através de fontes bibliográficas e históricas”. As históricas que a gente pega o conteúdo na prefeitura da fundação da cidade até o dia de hoje, e a bibliográfica também”. (P1, M.S.M. 2018).<sup>8</sup>

A P2, disse que trabalha com materiais que pesquisa e com trocas de materiais entre as colegas, mas não citou quais as fontes utilizadas.

Sim, a gente trabalha de acordo com o que a gente pesquisa, com o que a gente vai montando com o conhecimento, também com o que a gente vai pedindo para os nossos colegas a gente acaba trabalhando um pouco dessa história regional, principalmente na época do aniversário de nossa cidade, e alguma coisa do nosso estado, a gente acaba trabalhando sim”. (P2, M. G. S. 2018).<sup>9</sup>

A P3, também relatou sobre a realização de pesquisas sobre os temas e que utiliza a fonte oral para desenvolver o seu trabalho, segundo a mesma:

É trabalhada assim, como eu já falei, é através das pesquisas que a gente sempre faz e também, a gente trabalha através das entrevistas também, peço eles pra estarem entrevistando o pai e a mãe, fazendo as perguntas, então é trabalhada assim, tanto com a História local tanto com a regional, a gente se adequa a disciplina”. (P3, N.F.A. 2018).<sup>10</sup>

A P4, não relatou a fonte utilizada, mas quando fala do trabalho com a origem da cidade o documento utilizado é o Histórico de Xinguara e os povos da floresta, parece utilizar como fonte bibliográfica, em especial, o Livro Didático. “Sim, a gente trabalha aqui geralmente aproveita a época do aniversário do município, trabalha toda a origem, e o regional a gente trabalha sobre os povos da floresta, sobre os nativos da região, dos povos aqui da região”. (P4. D. A. P.2018)<sup>11</sup> A P5, além de utilizar o documento da história do município como fonte, utiliza o livro Regional de História e o de Geografia, atualmente esses livros não são mais adotados pelo município, o que dificulta ainda mais o acesso a materiais para trabalhar com o tema Local/regional.

É, local a gente usa trabalhar mais quando chega perto do aniversário de Xinguara, a gente pega aquele histórico de Xinguara, origem do nome e trabalha mais ou menos como foi que surgiu Xinguara, a gente trabalha local, a regional trabalha um pouco, nem tanto, mais trabalha”. “Local como eu já disse, é texto que a gente pesquisa na internet sobre a História do Município e Regional a gente usa o livro da História do

<sup>8</sup> Professora: M.S.M. Formada em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, trabalho há 30 anos na educação com as séries iniciais, sempre 1º ano.

<sup>9</sup> Professora: M.G.S. Formada em Matemática pela a UEPA e também “fiz uma complementação em Pedagogia pela FUNPAC, trabalho atualmente com o 4º Ano e com o 2º Ano. Estou há 20 anos na Educação”.

<sup>10</sup> Professora: N.F.A. Formada em Letras, “tenho 22 anos de trabalho”.

<sup>11</sup> Professora: D.A.P. “Sou pedagoga também sou formada em Letras, trabalho há 30 anos na educação no ensino fundamental menor e maior”.

Pará para trabalhar e também o de Geografia que também fala do assunto, de muitas coisas aqui da Região (P5, I.S.S.R. 2018).<sup>12</sup>

Como percebemos na citação acima, o ensino de história aqui está ligado apenas aos aspectos comemorativos, sem a intenção de ser problematizado. Destacamos que para Schmidt e Cainelli “O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno como formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação dada” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94).

De acordo com Caimi, as fontes vão além de objetos para ilustração, elas devem ser trabalhadas visando o desenvolvimento de “habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.” (CAIMI, 2008, p. 141).

Para Circe Bittencourt o ensino de história apresenta algumas características gerais, no entanto “é possível identificar as especificidades das propostas curriculares de História para os diferentes níveis de ensino” (BITTENCOURT, 2009, p.112). No caso dos anos iniciais do ensino fundamental visa romper com o ensino de história tradicional baseados nos grandes feitos e datas comemorativas. Acredito que, ao trabalhar o ensino de História na perspectiva local a partir de problematizações das vivências locais, interligando aos acontecimentos em diferentes tempos e espaços, irá contribuir para uma prática do ensino de história que distancie o aluno da imagem de uma história de “progresso e de grandes feitos”.

De acordo com Barros:

A História Local permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objeto e sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não lineares, mas permeados de discontinuidades próprias do processo histórico (BARROS, 2013, p.17).

Os PCNs, quando abordam o Ensino de História para o primeiro ciclo, o eixo temático abordado é a História Local e do cotidiano e enfoca “preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos” (PCNs , 2001, p.51). No segundo ciclo, essa preocupação com a aprendizagem e a ampliação do conhecimento histórico continua presente e é abordada dentro do Eixo Temático: História das Organizações populacionais e, “enfocam as diferentes histórias que compõem as relações

---

<sup>12</sup> Professora: I.S.S.R. “Tenho 25 anos de trabalho na educação, trabalho com o 5º Ano, sou formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia”.

estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais” (PCNs, 2001, p. 63).

Nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais. (BRASIL, PCNs, 2001, p.63)

No entanto, nem sempre é possível perceber essa prática nas escolas do município de Xinguara, pois o ensino de História do cotidiano local ou regional não faz parte do currículo de ensino de história. A história local, na maioria das vezes, é tratada nas escolas apenas em períodos nos quais há alguma data comemorativa como por exemplo, o dia dos povos indígenas, uma data que seria destinada a momentos de reflexões e de lutas por políticas públicas, voltadas às várias etnias que, ao longo dos séculos, vem buscando diversas formas de resistência.

Entretanto, o espaço deveria utilizar o ensino de história para desconstruir os estereótipos, desnaturalizar as falas e ações que são repetidas cotidianamente como sendo algo “comum,” mas que está inferiorizando o outro e contribuindo para a continuação da invisibilidade dos povos originários e de outros povos. Acaba sendo apenas como uma data comemorativa sem muitos significados para as nossas crianças, como se os povos indígenas não fizessem parte do contexto em que vivemos, são tratados como algo muito distante remetido ao período da colonização. Tendo em vista que, a problematização do tema irá contribuir na produção de conhecimentos, dentre outros com a dimensão temporal.

A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (BRASIL, PCNs, 2001, p.53).

Até pouco tempo atrás, as escolas municipais costumavam fazer cocar e pintar os rostos das crianças como forma de trabalhar o ensino de história local. Essa situação traz um certo desconforto, pois existem várias etnias indígenas em nossa região, então, ao invés do que se fazia, por que não trabalhar de forma a possibilitar o conhecimento das diversidades étnicas existentes? As mudanças, as permanências, as semelhanças e diferenças que tais grupos, em sua heterogeneidade, tenham para com os outros grupos próximos ou mesmo de outras regiões do Brasil. Assim, estaríamos promovendo aos estudantes um ensino mais próximo da realidade

do local, regional e, evidentemente, adentrando pelo nacional. Ou seja, estaríamos contribuindo para uma história local fugindo do “localismo”.

Mas a que estamos nos referindo como “localismo”? Sobre essa ideia de localismo, por exemplo, baseamos nossa compreensão na discussão de Neves (1997). Segundo a autora, que traz duras críticas a um tipo de visão que não consegue perceber o externo.

**Localismo/bairrismo:** para usar uma expressão popular, nossa terra é o umbigo do mundo; fora dela o resto... perfeitamente descartável. Concepções localistas/bairristas são, geralmente, base para processos de discriminação que tendem a encarar todos os “de fora” como “outros” aos quais a própria identidade social seria negada (NEVES, 1997, p.26).

A citação abaixo está se referindo ao trabalho com o Ensino de História indígena e afro-brasileira nas escolas municipais. Nesse sentido, buscamos saber como tais temas eram trabalhados em sala de aula, no ensino de História.<sup>13</sup> Assim, lançamos a seguinte questão: “De que maneira são trabalhadas as diferentes culturas (Indígena, africana, europeia) quilombolas, ribeirinhos, no ensino de História?”

“A gente sempre usa, por exemplo, a Indígena a gente usa mais trabalhar com textos e as vezes caracteriza o aluno, algumas coisas assim. Agora a africana, tirando mesmo os textos dos livros que a gente encontra alguma pesquisa que a gente faz na internet, não trabalho de outra forma não, mais é sobre pesquisa mesmo essas Histórias aí”. (P5, I.S.S.R. 2018)<sup>14</sup>

Na entrevista, a professora deixa claro as dificuldades encontradas ao trabalhar com o ensino de História indígena e afro-brasileira, devido à falta de material acessível e também por não terem uma formação continuada que, no caso dos professores de Educação Geral<sup>15</sup> quando a maior parte desses profissionais são pedagogas (os), as formações são fundamentais, já que esse componente curricular, exige conhecimentos específicos da área de História.

Os PCNs reiteram que, a intencionalidade das informações históricas locais é promover “[...] aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais[...].” (PCNs, 2001, p.43).

---

<sup>13</sup> Entrevista realizada no ano 2018, para a produção da monografia. BELMIRO, Candida Lisboa. **A disciplina de história no ensino fundamental I: reflexões sobre a modalidade de ensino e os manuais didáticos na cidade de Xinguara/PA - 2010/2018.**

<sup>14</sup> Professora: I.S.S.R. “Tenho 25 anos de trabalho na educação, trabalho com o 5º Ano, sou formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia”. Entrevista realizada no ano 2018, para a produção da monografia.

<sup>15</sup> Os professores de Educação Geral, são aqueles que atuam com vários comprometeres curriculares, no caso específico do Município de Xinguara somos responsáveis por administrar: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. São também chamados de professores Polivalentes, professores Generalistas ou professores da Polidocência.

Sendo assim, Zamboni (1993) destaca que a História no ensino fundamental tem como objetivo partir de problemáticas ligadas ao cotidiano das crianças e da escola, situando-os dentro de um contexto que compreendam as suas próprias representações e as da época vivida.

[...] o objetivo fundamental da História no ensino fundamental, é situar o aluno no momento histórico em que vive [...]. O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer. (ZAMBONI, 1993, p.7, apud, FONSECA, 2006, p.127).

O ensino de História Local tem como função contribuir para que o ensino-aprendizagem ocorra a partir da realidade vivenciada pelos estudantes. Nessa fase da educação é preciso que os temas envolvendo relações sociais, econômicas, políticas e culturais sejam trazidos para o chão da escola, para serem debatidos e problematizados de forma a produzir reflexões relacionadas aos lugares de falas e pertencimento dos sujeitos históricos. Para Barros, “Outro ponto importante deve ser considerado. O fato de que uma história possa ser compreendida como ‘história local’ não exclui a possibilidade de que esta mesma história se refira a uma ‘totalidade.’ A ‘história local’ não é uma ‘história em migalhas’” (BARROS, 2009, p.05)<sup>16</sup>. História Local está conectada a História Global, portanto não deve ser trabalhada de forma fragmentada, isolada ou descontextualizada.

Para Fonseca, “O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens” (FONSECA, 2006, p.127).

Como é observado pela autora, é necessária uma abordagem metodológica que dialogue com as diversidades das crianças, jovens ou adultos, partindo do ambiente no entorno de suas relações sociais e da aproximação com o presente e com problematização das fontes no intuito de produzir uma reflexão crítica. Assim, irá promover debates envolvendo situações reais, vivenciadas pela comunidade local em diálogos com outras comunidades, em diferentes tempos e espaços, despertando no aluno o gosto pelo ensino de história, pois:

Assim, o ensinar e o aprender História não são algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa

---

<sup>16</sup> Pra mais informação sobre o tema: “‘História Local’ ou ‘História Regional’. O que define a ‘História Local’ neste sentido mais específico?” BARROS, José D’Assunção. **O Lugar da História Local** Conferência para o *I Encontro de História Local/ Regional da UNEB*, realizado na cidade de Santo Antonio de Jesus, em novembro de 2009.



e crítica. A memória das pessoas, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, das práticas políticas, está viva entre nós. (FONSECA, 2006, p.132).

A História Local, quando utilizada apropriadamente com metodologias e intervenções adequadas, faz com que os espaços de construção de memória contribuam para a apropriação de conceitos, fundamentais para a construção do conhecimento, motivando a aprendizagem histórica, que promove ao educando a compreensão das conexões mundiais e locais a partir da compreensão do local em que vive dialogando com contextos mais amplos.

Segundo Schmidt, esses modos de trabalhar as noções conceituais devem ser oferecidas aos professores no decorrer de seus cursos. Mas como a grande maioria dos profissionais em educação que atuam nos anos iniciais são formados em Pedagogia, que não é uma área de atuação específica, não passa por essa qualificação, no entanto, deveria ser oferecida uma formação continuada.

Acredito que o “conteúdo básico” a ser desenvolvido nos cursos de História que buscam qualificar seus alunos para atuarem em museus, bibliotecas, arquivos, centros de documentação, etc. é esta reflexão sobre as controversas e sempre tensas relações entre história e memória, e sobre a maneira como tais formas de apreensão do passado convergem para a constituição e/ou fortalecimento de identidades presentes. (SCHMIDT, 2008, p.190)

De acordo com os PCNs, “Cabe ao professor, ao longo do seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial” (PCNs, 2001, p 65). Ainda de acordo com o documento:

As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas relações temporais espaciais, tanto no dia a dia individual, familiar, como no coletivo. Às vezes assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhe missões históricas espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas. (BRASIL, PCNs, 2001, p 65)

É possível observar que para o professor de Educação Geral desenvolver um trabalho que contemple o esperado, sua formação nas diversas áreas de conhecimento deve ser contínua. Nos anos 2020/2021 e 2022 a SEMEC ofereceu alguns cursos de formação, contemplando, principalmente, as necessidades vigentes, ocasionadas pelo período pandêmico atual, pós pandêmico e a BNCC.

## **2. Conhecendo o espaço escolar e compreendendo as ações propostas no PPP.**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves<sup>17</sup> tem como endereço a Rua Duque de Caxias 1065 no setor Itamarati I, no Município de Xinguara, estado do Pará, onde ocupa uma quadra desse setor, possuindo uma área total de 5.989,50 metros quadrados, ao norte está à Rua João Luiz Carvalho Pereira, ao sul está à Rua Três e ao Oeste, à Rua Barão do Rio Branco, o ponto referencial é o Terminal Rodoviário João Galon<sup>18</sup>, que se encontra ao leste da escola, na Rua Duque de Caxias.

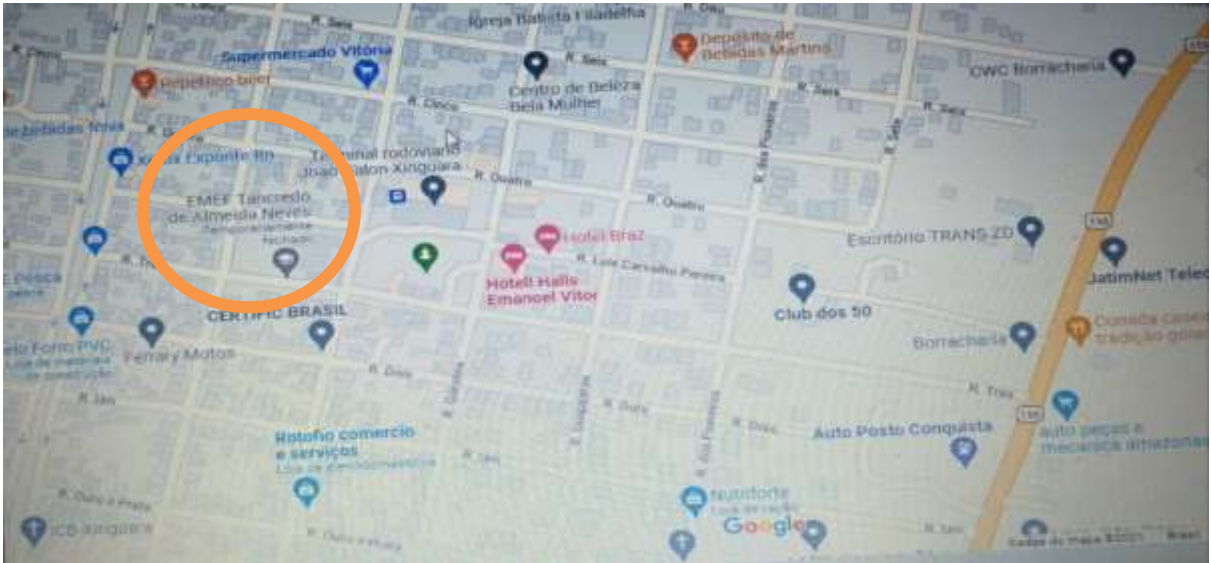


Imagem: 2 Fonte: <https://www.google.com/maps/@-7.0908577,-49.9372636,18z?hl=pt-BR>



Imagem: 3 Registro pessoal, Rua Duque de Caxias, 2021.

<sup>17</sup> Informações obtidas a partir do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

<sup>18</sup> Terminais Rodoviários do Pará - FTERPA, na sede municipal de Xinguara, terá a denominação de "Terminal Rodoviário João Galon". ALMIR GABRIEL, Governador do Estado. DOE N° 28.723, de 27/05/1998.

Acontece que, apesar de ser a referência, nessa rua não é possível perceber a existência da escola pois, em todo o percurso da rua foram levantados barracos com ponto de venda de comidas e *pit-dogs*, o que, junto à falta de sinalização, acaba trazendo riscos aos alunos nos horários de entrada e saída da escola. Na imagem a seguir, podemos observar que nessa rua, a escola fica totalmente invisibilizada.

Fundada em 21 de março de 1987, a instituição de Ensino Fundamental Regular foi reconhecida pela resolução número 829 de 21 de dezembro de 1999, o ensino Supletivo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino fundamental I e II, compreendidos como 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas, foram reconhecidos pela resolução 089 de 14 de fevereiro de 2006, do Conselho de Educação do Estado do Pará. Modalidade que atendeu ao público de jovens e adultos da comunidade até o ano de 2015.

[...]fui uma das primeiras professoras da escola Tancredo Neves situada no Setor Itamarati, próximo a Rodoviária. Na época quando iniciei nessa escola, ela ainda estava em processo de construção e nós fazíamos as matrículas das crianças onde hoje é a Rodoviária, não tinha nada, na época era só um barracão mesmo. Então nós iniciamos as matrículas, ao terminar a construção da escola aí passamos para a escola e iniciamos as aulas, não tinha carteira, agente sentava com os alunos no chão dando aulas, mas logo chegaram as carteiras e iniciou um trabalho sério. (P. M.S.M. 2021)<sup>19</sup>

Nessa mesma década, Xinguara, uma cidade recém-emancipada através da Lei Estadual nº 5.028 de 13 de maio de 1982, estava recebendo muitos migrantes. Para receber os novos moradores foi implantado o Setor Itamarati, com parte do loteamento doado à população pela prefeitura, através de sorteios. É nesse bairro que está inserida a escola responsável por essa pesquisa.

Com o aumento da população no setor, houve a necessidade da construção de uma escola próxima para as crianças, os pais reivindicaram junto ao representante da educação e diretor da escola sede do município, um projeto para a construção de uma escola no setor. Em março de 1987, a escola teve início com um público de 1200 alunos e 52 funcionários e por vários anos os estudantes foram aumentando consideravelmente, chegando a funcionar em quatro turnos criando o período intervalar, o turno intermediário, para comportar o número de alunos. O que pode ser observado no depoimento abaixo:

Devido à demanda de alunos nós tínhamos 3 turnos, um intermediário na época[...]. Depois veio os turnos da noite devido matricular muitos alunos, a diretora era Davina Medina eu lembro como hoje, a coordenadora era Benedita Nogueira.<sup>20</sup> [...] hoje pra falar a verdade eu sinto saudades, mas devido a fundação de mais escolas no mesmo

<sup>19</sup> A Professora M.S.M. faz parte do corpo docente do Município, hoje está aposentada, mas continua trabalhando. Depoimento feito para essa pesquisa, 2021.

<sup>20</sup> 20 Aqui a professora menciona Benedita Nogueira como Coordenadora, mas nos documentos da escola diz que ela era a Secretária escolar.

bairro os alunos foram se dividindo, cada um foi para a escola mais perto de suas casas. [...] Esse é o meu depoimento sobre a escola Tancredo Neves. (P.M.S.M, 2021)<sup>21</sup>.

Inicialmente, quando a escola foi construída, o portão de acesso para os alunos era a Rua Duque de Caxias, por isso ainda hoje, esse é seu endereço. Mas com a construção do Terminal Rodoviário João Galon, o fluxo de trânsito nessa rua foi aumentando, surgindo assim, a necessidade em mudar o portão para a Rua Três, o que causa estranhamento, principalmente para quem não tem conhecimento do porquê de a escola possuir essa aparência. Durante esse período, a escola passou por algumas reformas, mas nenhuma delas com a preocupação em modificar o visual causado pela troca do portão de entrada.



Imagem: 4 Registro pessoal, Rua Três entrada atual da escola, 2021.

Outro ponto que também não é favorável é acessibilidade, cada pavilhão possui altas calçadas e degraus, algo não pensado para atender ao projeto de inclusão, o que, nesse caso, a estrutura do prédio é muito relevante. No contexto e em que a escola foi projetada, a questão de acessibilidade não estava em pauta, visto que, no período de planejamento e execução da obra essa não era uma preocupação. O debate não fazia parte das discussões educacionais, hoje a escola recebe alunos deficientes com necessidades específicas e sente que é preciso adequá-

<sup>21</sup> A professora M.S.M. Formada em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, trabalho há mais de 30 anos na educação com as séries iniciais, sempre 1º ano. Depoimento feito para essa pesquisa, 2021.

la à sua realidade. Como descreve o Regimento municipal Art.10, essa modalidade de ensino deve ser ofertada em todas as classes da rede de ensino.

Art.10 - A Educação Especial, modalidade da Educação Escolar, destina-se aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, será oferecida em classes comuns da educação infantil, ensino fundamental, educação de Jovens e Adultos da rede de Ensino Municipal. (XINGUARA, R.U, 2014, p 08).

No último semestre de 2021, com a volta das aulas presenciais no formato do ensino híbrido emergencial, as turmas foram divididas em duas etapas, uma semana parte dos alunos assistiria as aulas presencialmente na escola, outra parte ficavam em casa com aulas na modalidade de ensino remoto. Além das mudanças curriculares, nesse período tivemos pequenas mudanças estruturais, foi construído uma rampa ligando a entrada da escola à passarela, melhorando assim, a acessibilidade das pessoas que utilizam o espaço, principalmente daquelas que fazem parte do projeto de inclusão.



Imagem: 5 Registro pessoal, entrada da escola espaço interno, 2021.

As mudanças ocorridas ao longo do tempo, prejudicaram o aspecto, no que diz respeito à receptividade, provocando em seus usuários uma sensação de desprezo, algo negativo para um ambiente educacional, local que deverá transmitir estímulos positivos, pois seus espaços são ocupados por diversos sujeitos os quais poderão obter várias visões desses ambientes.

No poema “Escola é” de Paulo Freire nos lembra que uma escola vai muito além de um prédio, que a “Escola é sobretudo gente” que pensa, age, interagem, estuda, trabalha, brinca,



possuem emoções e criatividade. E, quando pensamos em uma escola que recebe crianças de 06 anos e adolescentes, logo imaginamos um local atraente e acolhedor e, não é assim que os alunos veem a escola.

**10)**<sup>22</sup> **Sobre as instalações da escola se são adequadas e em condições de uso;** às vezes foi a mais votada, é necessário aqui concordar com a resposta dos alunos, pois ao adentrarem a escola não se entende em que contexto ela foi sendo modificada ao longo dos anos, hoje quando entram no portão da escola a visão é de que entramos pelos fundos não pela frente como deve ser todas as escolas. Essa visão a torna antiga e sem estímulos visuais atraentes. (SEMEC, PPP,2021, p.16)

Na citação acima observa-se um descontentamento dos alunos com o aspecto físico da escola, com isso, há anos reivindicam uma reforma mais ampla para que possam ser modificados alguns espaços e localizações, proporcionando um novo olhar e novas ressignificações ao seu público. De acordo com Dayrell a “Arquitetura e a criação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, seguindo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários” (2001, p.145).

Acreditando que o diálogo produz bom desenvolvimento para o ensino-aprendizagem, a escola busca elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>23</sup> de forma coletiva, às vezes por meio de reuniões, outras por questionários enviados aos diversos segmentos. No caso da construção do PPP 2020/2021, estão sendo usadas algumas informações obtidas no ano 2019, quando foram distribuídos questionários às partes envolvidas, em reunião da administração com os pais, alunos, professores e profissionais de apoio onde são levantadas e problematizadas as questões relevantes para uma educação de qualidade, rompendo com uma gestão individual e construindo uma gestão participativa. O que para Ilma Passos Alencastro Veiga são pontos fundamentais.

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2004, p.38)

Nos anos 2020/2021, com as suspensões das aulas presenciais em 18 de março 2020, por causa do contexto pandêmico relacionado à COVID-19 fez com que todos os sujeitos

---

<sup>22</sup> Aqui está sendo feita uma referência à décima questão do segmento alunos, foram entrevistados 320 alunos, sendo 250 do turno matutino e 70 do turno vespertino no ano 2019, quanto foi feita a última pesquisa através de questionários com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, para a construção do PPP.

<sup>23</sup> Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, SEMEC, Xinguara/Pará 2021.

envolvidos passassem por processos de adaptações, construindo e desenvolvendo juntos um novo modelo de ensino para o qual não estávamos preparados, o “Ensino Remoto,” formato que levou gestores, professores, pais, alunos e todos os profissionais de apoio a estarem sempre se reinventando. Não foi uma tarefa fácil, sabemos que, por mais que tenhamos nos esforçados, temos consciência da amplitude dos prejuízos causados no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Para Ilma Passos Alencastro Veiga, a escola precisa ser um espaço de diálogo e reflexão coletiva:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 1998, p.12),

Como podemos deduzir, durante o período pandêmico esse diálogo foi dificultado, tanto que não foi possível essa mobilização para a construção do PPP e para a elaboração do plano de ação 2020/2021 o qual só contou com participação de partes dos professores.

A proposta de execução do Projeto Político Pedagógico tem um cronograma de dois anos, sendo revisado sempre que necessário. Portanto, nossa reflexão é contínua e baseada principalmente na prática pedagógica cotidiana, na discussão dos referenciais teóricos que nos encaminhem para uma “práxis” responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade. (PPP, 2021, p. 02).

Como podemos observar, o PPP é parte fundamental no processo educacional e o modo como é construído é o que define sua eficácia, a importância do diálogo, da participação e colaboração da comunidade é o que torna possível ser concretizado, como é especificado por: Ilma Passos Alencastro Veiga “O projeto pedagógico constituído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção e estruturação dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e da avaliação” (VEIGA, 2013, p.163).

Pensando nisso a escola propõe “sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar” (PPP, 2021, p.19). É importante lembrar daquilo que ressalta Ilma Passos Alencastro Veiga, isto é, “Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade (VEIGA, 1998, p. 03).”

De acordo com o que é proposto pela escola e os princípios que a fundamenta, está sendo ofertada uma educação baseada na qualidade a partir da interação escola e comunidade, com uma gestão democrática e participativa, entendendo que esse movimento precisa ser organizado de dentro da escola para fora, através das problematizações e reflexões coletivas.

Compreendendo o significado e a importância desse documento para o bom funcionamento de uma unidade de ensino. Como explica, Ilma Passos Alencastro Veiga “Esse movimento é coletivo, participativo, contínuo e incessante, a fim de garantir o acesso à permanência e o sucesso escolar dos alunos que nela buscam uma formação cidadã” (VEIGA, 2013, p.164). A escola, em consonância com o Regimento Unificado, propõe uma educação que prioriza o desenvolvimento da aprendizagem.

A proposta pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, tem por finalidade oferecer uma Educação inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade estabelecer o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, numa coparticipação de responsabilidades entre município e família (SEMEC, PPP, 2021, p.32).

No ano de 1987, a escola iniciou suas atividades com um número expressivo de alunos, o que ocorreu até a década de 2000. As dez salas eram lotadas, sendo preciso adaptar uma pequena sala que geralmente funcionava com 15 alunos em cada turno, mas, há alguns anos, esse público está decrescendo devido diversos fatores de ordem interna e externa<sup>24</sup>.

Acreditamos que o fechamento das turmas de EJA em 2016, é um dos fatores que possa ser considerado para que o público da escola tenha diminuído. Também com o crescimento da cidade e o deslocamento das famílias para outros bairros como: o Mariazinha, Jardim América, Frei Henri e mais recente a construção das casas populares no Jardim Tropical que fazem parte do Programa Minha Casa, Minha vida, um convênio entre Governo Federal e a Prefeitura de Xinguara. Projeto iniciado no ano de 2017, quando as famílias se cadastraram e posteriormente o processo de seleção passou por várias etapas até que definissem quem estaria apto a fazer parte do programa.

O programa beneficiou várias famílias moradoras do setor Itamarati que viviam de aluguel ou com familiares, as quais foram contempladas com a casa própria, que foram entregues aos beneficiados no início de 2020. Com isso, muitas matrículas foram canceladas, pois os pais optaram por levar as crianças para uma escola mais próxima. As famílias que optaram para que seus filhos permanecessem na instituição fazem uso do transporte escolar, as quais no ano de 2021, compõem um total 34 crianças do 1º ao 9º ano.

Quadro: 02

| Matrículas da Escola Tancredo de Almeida Neves 2012/2022, Xinguara- Pará |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ano  | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |

<sup>24</sup> No depoimento da Professora M.S.M, na página acima um dos primeiros fatores foram as construções de novas escolas no setor.



|           |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Matrícula | 893 | 787 | 751 | 741 | 540 | 503 | 498 | 476 | 469 | 457 | 463 |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Fonte: Censo Escolar 2014/2020, INEP <https://novo.qedu.org.br/escola/15133745-emef-tancredo-de-almeida-neves>. SEMEC. PPP.2012/2013/2014/2015, 2020/2021/2022. Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves

No quadro acima, é notável que, em um espaço de dez anos, o público da escola reduziu consideravelmente, hoje está quase que pela metade, o maior desafio proposto é atrair um público maior e a revitalização do ambiente. Nos planos de ações, há alguns anos, uma das propostas consideradas seria trazer a comunidade para participar das discussões a partir da realização de reuniões pedagógicas, palestras com assuntos relevantes, realização de projetos interdisciplinares, promovendo eventos esportivos e culturais, envolvendo a comunidade externa. Além de proporcionar formação continuada para os professores nas diferentes áreas de conhecimento.

Para isso, o foco é a priorização da alfabetização e letramento nas diversas áreas de conhecimento do 1º ao 5º ano, ofertando formações nas áreas das ciências da natureza e humanas aos docentes do fundamental menor, que, na maioria das vezes, são ofertadas somente nas áreas de linguagem e Matemática. Segundo Veiga, “A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada” (VEIGA, 1998, p. 04). Ainda nesse sentido devemos destacar que a formação dos professores é algo contínuo e que goza de uma legislação específica, cabe ressaltar que cada Estado tem uma base jurídica e curricular própria guardando as especificidades do seu território, entretanto devemos destacar a BNCC que norteia todo o ensino no Brasil o que nos leva as reflexões do tópico seguinte.

### **3. Possibilidades do Ensino de História na perspectiva local descrito pela BNCC e o Documento Curricular do Estado do Pará.**

As dificuldades encontradas ao trabalhar com o ensino de história local nos anos iniciais, em parte estão relacionadas com as formações dos profissionais que atuam nessa fase da educação, os quais ministram várias disciplinas em que não possuem formação específica para cada área de conhecimento como no caso da área de História. Além disso, há também, a falta de material didático específico e as aulas do componente curricular de História são ministradas basicamente pelo livro didático. Outro fator que implica nesse processo é a desvalorização do profissional da educação básica, fazendo com que esses profissionais necessitem de uma ampla carga horária, sobrecarregando-se de serviço, o que inviabiliza uma dedicação e um tempo maior ao planejamento das aulas em cada um dos componentes curriculares que atuam.

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. (VEIGA, 1998, p. 04)

Para Veiga, a “formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político pedagógico” (1998, p. 04). Pensar em proposições que levem em consideração aspectos locais que são parte do cotidiano do aluno tem como base legal o Documento Curricular do Estado do Pará que afirma:

Vale ressaltar que, no campo da História, tal autonomia implica em estimular o uso de múltiplas fontes e linguagens (competência geral 4) na compreensão dos diferentes processos históricos. Assim, a noção de—passado passa a receber um novo tratamento, deixando de ser algo distante; a própria realidade, marcada por processos locais, regionais, globais, de diferentes naturezas, passa a ter diante de si uma postura investigativa, levando o discente a olhar para o presente por meio das diferentes faces das expressões culturais e levá-lo a ir à busca de suas origens, tradições e identidades, associando-as ao tempo presente e, sobretudo, voltando seu olhar à Amazônia paraense. (Pará, 2019, p.238)

Conforme vimos na citação acima, percebemos a necessidade de ideias que possam amplificar a potencialidade e as possibilidades do ensino de História para os anos iniciais, O que para Dorotéo é necessário que haja investimentos na formação desses profissionais, que em geral são pedagogas (os). Vejamos, nas palavras da autora:

Dessas considerações, destaca-se o necessário investimento em formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nos Anos Iniciais, sendo essa função marcada pela polidocência, na qual se exige desse professor o domínio de várias disciplinas, o que tende a tornar-se frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento, configurando um dos grandes desafios da formação do docente pedagogo. (DOROTÉIO, 2016, p. 215)

Outro fator que também contribui é o alto índice de cobranças que recai sobre esses profissionais, tanto por parte dos pais, como da gestão pública em relação ao ensino de Português e Matemática que, das cinco disciplinas as quais estão sob a responsabilidade dos professores (as) regentes, as duas são supervalorizadas, acreditamos que essa cobrança por parte dos pais, seja resultado de um sistema que dá ênfase a esses dois componentes curriculares em detrimento aos demais, fazendo com que esse público também seja refém desse sistema.

Devido a se sentirem pressionados (as), muitos (as) se sentem na obrigação de atender aos anseios que lhes são estabelecidos, tornando comum ouvir entre os professores e professoras, principalmente do primeiro ciclo, que sua preocupação é que o aluno aprenda a ler, escrever e as quatro operações fundamentais, ou seja, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, as outras são trabalhadas da forma que dá e quase sempre são deixadas de lado. O que para Abud (2012), é um grande equívoco, pois, ao privilegiar essas

disciplinas, excluem disciplinas fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças, as quais podem contribuir para a aprendizagem de forma significativa.

A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina (História) e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc., fundamentais para o desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico. (ABUD, 2012, p. 556).

Pensar em trabalhar História local para os anos iniciais é atentar-se na construção do conhecimento histórico e identitário do aluno desde a sua inserção na educação escolar e está baseado em legislações vigentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O documento possibilita, que essa problematização seja introduzida desde os anos iniciais do ensino fundamental. E, assegura que nesta fase inicial da educação, a criança deve ter acesso ao mundo que a rodeia, reconhecendo a si e o outro, partindo de referências do dia a dia e, assim ampliar suas relações, construindo seus conhecimentos na compreensão do sujeito histórico. Como podemos observar a seguir.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida. (BRASIL, BNCC, 2018, p.402).

No documento, podemos observar que a discussão em torno do ensino de história local está presente especialmente no 3º e 4º ano, isso de acordo com as habilidades propostas pelo componente curricular em questão e, também, nas proposições das unidades temáticas destinadas a esses dois anos de escolaridade. No 5º ano, notamos que essa temática não aparece com tanta evidência, mas é possível perceber que tanto as unidades temáticas como as habilidades propostas possibilitam ampliar a problemática na perspectiva do ensino de história local, trazendo para a sala de aula debates como diversidade cultural, processo migratório, patrimônio material e imaterial dentre outros.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 402)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001) de história para o Ensino

Fundamental I, a criança poderá reconhecer a presença de tempos passados a partir do tempo em que vive, partindo do ensino da história local:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, PCNs, 2001, p. 51).

Para Samuel “A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado” (SAMUEL, 1989, p. 220). Sendo assim, o Ensino de História local irá possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem partindo de suas vivências, para que possam se reconhecer como sujeito ativo na construção do conhecimento e de sua própria história.

O ensino e aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, PCNs, 2001, p.52)

De acordo com os PCNs, “Na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos”. (PCNs. 2001, p.63). E a partir de uma análise espaço/temporal irá compreender o processo histórico da localidade em que vive.

“a opção por estudos que relacionam as problemáticas locais com outras localidades explica-se pelo fato de que, nos estudos históricos é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que dêem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas. O fato é que se registra, na história de inúmeras sociedades, intensos intercâmbios humanos, culturais, econômicos, políticos, sociais e artísticos (BRASIL, PCNS,2001, p. 64).

No município de Xinguara, ainda não temos um currículo próprio, o ensino de História, assim como as outras áreas de conhecimento, utiliza os livros didáticos e o documento curricular do Pará como base para a seleção de conteúdos e a construção do planejamento anual. Mas de acordo com a diretora de ensino da SEMEC, há um projeto para a elaboração do documento curricular municipal. E quanto a matriz curricular, como estava previsto para o ano de 2022, houve algumas modificações.

No caso a matriz curricular nós temos a do município, aprovada aqui no regimento, usamos a mesmo ainda, mas já está em andamento, estamos construindo para ser implantada no ano de 2022. O currículo municipal estamos usando o do Estado, nós

não construímos ainda o currículo municipal. Este é o próximo passo que a gente vai fazer entendeu? Mas nesse ano a gente está mexendo na matriz curricular que é só aquilo que trata em relação às disciplinas. (SEMEC, DIRETORA DE ENSINO, 2021)

De acordo com estudos realizados no início do ano letivo de 2020, o currículo municipal será construído utilizando como base legal a BNCC e o Documento curricular do Pará, em que as especificidades do município será contemplada no que tange à parte diversificada dos documentos. Organizada para atender o Art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual garante que as características regionais e locais sejam abordadas nas unidades de ensino. “Ao se referir à parte diversificada, o documento diz que os currículos devem trazer conteúdos específicos e complementares a serem definidos pelas próprias redes de ensino, instituições e sistemas, de forma a garantir que as características regionais e locais sejam contempladas” (PARÁ, 2019, p.324). No Artigo 70 do Regimento Unificado está garantida essa alteração de modo a atender as necessidades locais. “Art. 70 – Os modelos curriculares, respeitando a legislação e as determinações oficiais vigentes, poderão ser alterados sempre que as conveniências do ensino e as necessidades da comunidade local assim o exigirem” (XINGUARA, R.U, 2014, p.21).

[...] o objetivo de ter uma parte diversificada nos currículos locais é reconhecer e considerar que as escolas brasileiras atendem estudantes nos diferentes contextos físicos, sociais, econômicos, culturais, entre outros, específicos de cada realidade. Como espaço para que a escola pense a cultura local, à parte diversificada é inerente a discussão entre conhecimento e cultura locais de forma a complementar criticamente a formação cidadã dos estudantes. (PARÁ, 2019, p.324)

Nesse sentido Cainelli destaca que, trabalhar com o ensino de história local nos anos iniciais, é muito importante para que aconteça a aprendizagem histórica, pois promove a “[...] possibilidade de desenvolver na criança a capacidade de se articular com o seu mundo a partir do seu entorno [...]” (CAINELLI, 2010, p. 25). Significa que, a partir do contato com a história local, a criança passa a compreender o mundo em que vive. Essa modalidade de ensino, assim como o levantamento de hipótese contribui no desenvolvimento ensino-aprendizagem.

Outro fator importante no desenvolvimento do pensamento histórico estaria relacionado ao levantamento de hipóteses. E principalmente não ensinar história como repetição mecânica, mas como experiências únicas complexas que constituíram a perspectiva de um ensino consciente em História. (CAINELLI, 2010, p.25)

Como percebemos na citação acima, é necessário pensar no âmbito escolar a construção do pensamento histórico. Assim defendemos que a desconstrução de um ensino voltado para a repetição deve ser pensada desde os anos iniciais. É nessa fase que os alicerces do conhecimento histórico são formados, em que os vocabulários específicos e conceitos devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as diversas problemáticas, destacamos que toda história faz parte de um contexto local, diálogos com aspectos culturais, políticos, econômicos e culturais estão ligados com o imaginário da comunidade em que os alunos estão inseridos. Destacamos que nos anos iniciais os alunos não estão interessados em compreender meramente sistemas, porém um sistema ancorado no espaço de convivência ligando a outra espacialidade mais ampla desperta nos alunos o interesse no conteúdo sendo necessário uma abordagem do conteúdo e aplicabilidade em sala de aula, como ferramenta metodológica será abordada no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO II: O ENSINO DE HISTÓRIA E A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA**

O ensino de História no Brasil, desde sua criação no século XIX, passou por várias mudanças influenciadas por diferentes correntes historiográficas, Escola Positiva, Marxista e Escola dos Annales, as quais contribuíram para a construção histórica do ensino de história, atendendo o que era proposto naquele período e, o que era determinado para suas funções em relação à formação do cidadão.

De acordo com Thais Nívia de Lima Fonseca, foram as reformas ocorridas nas “décadas de 1930 e 1940 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História nos centros das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente como disciplina escolar” (FONSECA, 2017, p. 56,57). A Reforma Francisco Campos, retirou das escolas o poder de criação de seu próprio programa, centralizando no Estado todo o controle sobre o ensino, estabelecendo um único modelo para o ensino de história em todo o país. Com a Reforma Gustavo Capanema, a História do Brasil se reestabelece como disciplina autônoma, mas com o objetivo na formação “moral e patriótica,” como destacamos a seguir.

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. [...]. (FONSECA, 2017 p. 60).

Para Selva Guimarães Fonseca, durante à Ditadura Militar a disciplina de História foi utilizada como estratégia política onde dominava a força e o poder, a nação estava submetida aos interesses do Estado, a disciplina com formação de caráter crítico não seria conveniente para o período.

Assim, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de História afirmou-se como instrumento de poder, de dominação, estratégia política do Estado. Esse fato não era inédito nem algo característico do nosso país. A História, como disciplina formativa, pode manipular fatos, acontecimentos, histórias, dados que são variáveis importantes na correlação de forças. A História e o seu ensino podem propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com memória coletiva. Nesse sentido, o ensino na educação escolar básica, que forma crianças e jovens, esteve submetido à lógica política do governo. (FONCECA, 2012 p. 30).

Nesse contexto o ensino de História e Geografia foi substituído por Estudos sociais e a formação dos professores passou a ser realizada através das chamadas licenciaturas curtas em Estudos Sociais. Segundo a autora, “o profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de segurança nacional do que outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em história, apesar das limitações deste” (FONCECA, 1993, p. 32). Sendo assim, o ensino de história estava a serviço do estado.

Nessa mesma perspectiva temos a corroboração de Thaís Nívia Fonseca destacando que, nesse período o Estado tinha como o único intuito utilizar a disciplina de Estudos Sociais para “ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a ‘convivência cooperativa’ e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do ‘cumprimento dos deveres básicos’ para com a comunidade, o Estado e a Nação” (FONSECA, 2017, p. 61,62). Atendendo adequadamente aos objetivos propostos pelo Regime Militar, pois nessa concepção de história os sujeitos produtores do conhecimento eram os “grandes heróis”. Portanto não seria ideal oferecer um ensino crítico e reflexivo, pois o objetivo era transformar o aluno em sujeito passivo apto a acatar as ordens estabelecidas pelo Estado.

Só a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, essa realidade começou a mudar trazendo novas perspectivas para o Ensino de História, como afirma a autora.

No final dos anos 1970, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 1980 em alguns estados brasileiros resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. E muitos estados brasileiros a discussão sobre as novas propostas para o ensino de História acabou por condensar anseios mais generalizados, principalmente no que diz respeito à elaboração de projetos educacionais que estivessem inseridos no processo de construção – ou de reconstrução – da democracia no Brasil (FONSECA, 2017, p. 63).

Para Selva Guimarães Fonseca, a década de 1980 foi de fundamental importância para educação brasileira em especial para o ensino de História, através dos “amplos debates” acerca do processo de “democratização do país” lutas dos professores, mobilizações sociais, culminando com promulgação da nova constituição em 1988, o que representou grandes avanços, compreendendo desde a educação básica ao nível superior como podemos observar a seguir.

A partir de 1990, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica e consolidação da democracia, as lutas e disputas em torno de políticas educacionais e da nova LDB produziram alguns resultados, dentre eles: a consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; a extinção legal, no território nacional, das disciplinas



Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, durante o governo do então presidente da República, Itamar Franco; a extinção dos cursos de formação de professores de História em licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais; o aperfeiçoamento da política pública de livros estáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das Avaliações dos Livros Didáticos, no âmbito do Ministério da Educação; a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei n. 9.394/96 – que, apesar das críticas e ressalvas quanto à forma e ao conteúdo, possibilitou a implementação de novas políticas públicas; a elaboração e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os movimentos de reformulação/atualização curricular desenvolvidos nos sistemas estaduais e municipais de educação. (FONCECA, 2012, p. 33)

De acordo com Hillar Cooper, “a História é uma disciplina politicamente poderosa no currículo e ganha constante atenção dos políticos” (COOPER, 2012. p. 44). Nesse sentido entendemos que a formação continuada para professores e professoras que atuam nos anos iniciais é de fundamental importância. Pois, quando não se tem clareza da importância do ensino de história, tanto por parte do docente como do discente, o componente curricular em questão deixa de ser visto como uma potente ferramenta na ampliação do conhecimento.

### **1. A Educação Histórica e o Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.**

Devido a crença de que os alunos dos anos iniciais não seriam capazes de compreenderem conceitos relacionados à disciplina de História, muitos professores deixam de trabalhar os conteúdos com crianças pequenas, acreditando não ser possível a assimilação desses conceitos devido a pouca idade do público que compõe essa fase da educação no fundamental I, que atualmente compreende a faixa etária entre 06 e 10 anos de idade.

De acordo com Paulo Freire “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE,1996, p. 28). Pensando nisso, nós professores de crianças dos anos iniciais devemos acreditar no desenvolvimento de nosso trabalho e na capacidade das crianças em desenvolver suas habilidades para a construção do conhecimento histórico.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, Histórico como nós, nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE,1996, p. 28)

Segundo Caimi, a concepção de que o ensino de História não seria possível nos primeiros anos de escolaridade se deve a uma interpretação equivocada aos estudos de Jean

Piaget e, está relacionado às etapas de desenvolvimento da criança, que erroneamente foram disseminados à ideia de que, antes dos 11 anos estes conceitos não seriam compreendidos pelos alunos.

Durante anos, por uma leitura superficial e equivocada dos estudos de Jean Piaget propagou-se à ideia de que a aprendizagem dependia incondicionalmente, do desenvolvimento biológico, razão pela qual se postulava a ideia de que as crianças não tinham condições maturacionais para aprendizagem de conceitos históricos e de noções temporais antes dos 11 ou 12 anos, quando iniciavam à passagem do pensamento operatório-concreto para o pensamento formal ou hipotético-dedutivo. (CAIMI,2009, p.68)

De acordo com Ribeiro, essa é uma preocupação dos estudiosos sobre o ensino de história nos anos iniciais, “[...] a questão do processo de maturação da criança, sua capacidade ou não de compreensão, análise, sistematização, colocou-nos sempre uma questão muito séria a ser trabalhada.” (MASCARENHAS, 1994: 67, apud RIBEIRO, 2011, p.12) Ainda de acordo com a autora como pode ser observado a seguir.

Essa preocupação procede. Estamos lidando com crianças entre 7 e 11 anos e propondo que elas sejam capazes de pensar a história, a geografia, a sociologia, a antropologia e a política do lugar onde vivem. E ainda estamos pretendendo que isso se faça de maneira a que se tornem criticamente ativos diante desta realidade. Não seria pedir demais para uma criança? Consideramos que não. Ela é, sim, capaz de desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação da realidade social, em todas as suas abordagens, se isso for estabelecido como eixo de sustentação do projeto pedagógico em exercício e se estiver assentado sobre uma fundamentação teórica capaz de sustentar, cientificamente, a construção conceitual realizada, pela criança, neste processo. (RIBEIRO, 2011, p.12).

Para a autora a memorização também não é uma tarefa fácil para a crianças nessa faixa etária, sendo assim, mesmo acreditando não ser fácil para as crianças do ensino fundamental I, compreenderem tais conceitos, faz se uma opção pela abordagem metodológica em que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem histórica, rompendo com o ensino de história baseado na memorização de fatos históricos, onde não são construídos espaços para reflexões.

Como observamos, o conceito de local e outros envolvidos na temática, é constantemente construído, deste modo, trabalhar com conceitos nos anos iniciais é uma provocação para que os alunos compreendam o processo de construção da identidade e conhecimento histórico.

Todos os conceitos fundamentais para a compreensão das Ciências Humanas, considerando todas as ciências que a compõem, podem ser identificados nos conteúdos relativos ao local e o regional. Tais conceitos fundamentais são tempo histórico, espaço geográfico, cultura, poder e relações sociais, alinhavados pelo conceito de trabalho. Qualquer conteúdo relativo ao ensino de Ciências Humanas, qualquer que seja a série a que nos referimos, deve ter como referência e projeto, a construção destes conceitos. (RIBEIRO, 2011, p.13).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “o ensino de História possui objetivos específicos sendo um dos mais relevantes o que se relaciona com a construção da identidade” (PCNs, 2001, p. 32). Tal construção, por sua vez, se estrutura em estudos pautados nas relações entre identidades “individuais, sociais e coletivas”, permitindo aos alunos construir o seu conhecimento a partir de suas próprias representações e as da época em que vivem. Cabendo ao professor possibilitar meios para que a criança possa se situar a partir do tempo vivido e desenvolver a noção espaço temporal na compreensão entre passado e presente, constituindo em si mesma uma cultura histórica, que – para Rüsen,

(...) contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extraescolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p. 56)

Ainda de acordo com o autor a:

cultura histórica se refere, portanto, a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como “história” enquanto conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade” (RÜSEN, 2016, p. 59).

Nesse sentido Circe Bittencourt, afirma que estudos históricos, “têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no *tempo presente*, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas.” (BITTENCOUR, 2009, p.113-114). Para Rüsen:

As inovações teóricas da aprendizagem e sua apreensão como objeto da Didática da História implicaram em uma profunda crítica de antigas determinações psicológicas do desenvolvimento do aprendiz na escola: o desenvolvimento foi desnaturalizado como processo de aprendizado e, com isso, compreendido no domínio da competência do ensino. (RÜSEN, 2016, p. 84)

Assim como o ensino de história, a história local também é necessária em todas as fases da educação básica. Outro objetivo do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é promover uma educação em que a criança valorize sua própria história, que seja garantido aos estudantes o ensino de história local, regional e mundial. Observando ainda que o trabalho com os conceitos fundamentais da história como: fato, sujeito e tempo contribui para a produção de conhecimento:

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dadas a estes três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim,

é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações. (BRASIL, PCNs, 2001, p. 35).

Em consonância com a citação acima, defendemos que, desde os primeiros anos de ensino deve-se priorizar a participação do aluno no processo de ensino, envolvendo-o na percepção de suas ações e no desenvolvimento como agente partícipe da construção de sua própria trajetória histórica. Assim, poderá “identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços” (PCNs 2001, p.41). Para Cerri, “Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade [...] na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós” (CERRI, 2001, p. 99). De acordo com Rüsen a “consciência histórica é obtida a partir da relação entre o homem e o mundo em que vive” (2001, p.55), logo, continua o autor.

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir”. (RÜSEN, 2001, p. 58)

A utilização da história local como ferramenta de ensino é importante na articulação dos temas a serem abordados no cotidiano da sala de aula assumindo um papel fundamental na construção identitária dos alunos, procurando efetivar ações de pessoas comuns que fazem parte da sociedade. De acordo com Goubert “A volta à História Local origina-se de um novo interesse pela História Social – ou seja, a história da sociedade como um todo” (1998, p.73). Quando trabalhamos com a realidade social das crianças de forma plural contribui para a ampliação dos debates e reflexões necessários às aulas do ensino de História. Giane de Souza Silva (2009) observa que:

[...], ao trabalhar com a história local como estratégia de ensino de introduzir conteúdos, além dos manuais didáticos articulando conteúdos nacionais e mundiais, leva-se o aluno a desenvolver a consciência histórica, pois consegue perceber a história da sua localidade sendo parte dela. (SILVA, 2009, p. 08)

Trabalhar o ensino de História a partir da vivência do aluno faz com que seja necessária uma abordagem teórico-metodológica que dialoga com a vida das pessoas, de suas memórias e lembranças, interligando os sujeitos partícipes dos diversos segmentos de nossa sociedade. É preciso dar ouvidos às histórias das personagens que foram invisibilizadas por longos períodos da história, que, muitas vezes, não foram percebidas como sujeitos históricos e, por isso mesmo, não fazem parte dos conteúdos a serem ensinados nas escolas.

O trabalho com a História Local no ensino da História facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse

trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica. (BARROS,2013, p. 17)

A partir das palavras de Barros (2013), percebe-se que trabalhar com a História Local no ensino de História dos anos iniciais, a partir da problematização tal como apresentada por ele, é um meio para que histórias eventualmente silenciadas por uma leitura globalizante demais, sejam visibilizadas passando a contribuir com a construção do conhecimento histórico de nossas crianças. De acordo com Schmidt e Cainelli, duas questões precisam ser consideradas ao trabalhar com a História Local.

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional e o mundial. (SCHMIDT; CAINELLI 2004, P. 112).

Para Schmidt e Cainelli, as experiências dos alunos devem ser consideradas, isso possibilita melhor compreensão para o ensino de História. Segundo as autoras, o diálogo que permite reflexões temporais favorece a construção da consciência histórica, formando sujeitos aptos a intervir e transformar a realidade em que vive. Para Paulo Freire, por sua vez, é possível trazer para a sala de aula discussões que fazem parte do cotidiano das crianças, partindo de uma determinada problemática.

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir por exemplo a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos o que oferecem a saúde das gentes[...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta ainda que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e que a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...], (FREIRE,1996, p. 30).

Na citação acima, podemos observar algumas possibilidades de diálogos partindo de situações concretas que podem estar presentes na realidade de grande parte dos estudantes. Sendo assim, compreendemos que a problematização da realidade concreta é o ponto de partida para a produção do conhecimento histórico:

Em primeiro lugar, significa partir do pressuposto de que ensinar História é constituir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas. [...] problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objetivo ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência

o cotidiano e a realidade presente dos alunos e do professor. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 52).

Entendendo essa relação passado/presente, enfatizamos que os conceitos como região, tempo, cultura, passado entre outros ganham significativa relevância para os alunos quando eles se enxergam dentro do processo, ainda sobre esse movimento destacamos que para Bittencourt, entender as organizações sociais tem sido o objetivo da história escolar.

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo (BITTENCOURT, 2010 p.186).

De acordo com Caimi, o aluno é um sujeito ativo na construção do processo de aprendizagem, pois está em contato com imensos volumes de informações e diversidades culturais, os quais contribuem para o desenvolvimento do conhecimento histórico abordados no conteúdo do ensino de história. E que estudos apontam “que a sala de aula se constitua num espaço rico de possibilidades de interações entre os estudantes, as quais favoreçam a tomada de consciência de sua própria historicidade, relacionada à história do outro e das coletividades” (CAIMI, 2009, p. 69). Nesse sentido partindo de suas pesquisas a autora afirma que é possível ensinar história nos anos iniciais.

Desse modo, advogam que a aprendizagem histórica é possível já nos anos iniciais de escolarização, desde que as intervenções pedagógicas comecem a partir “da memória que as crianças guardam da sua própria existência e da memória social de seus grupos de referência, para buscar, através dessas, promover as reais relações com a memória histórica de sua sociedade, em outros tempos e lugares.” Também, no diálogo entre o campo da história e da psicologia cognitiva admitem que os aspectos sociais e sócio-culturais constituem intervenientes importantes para o desenvolvimento de noções e conceitos históricos, cabendo a escola oportunizar situações de aprendizagem em níveis crescentes de oportunidades de complexidades, incorporando o conhecimento prático dos sujeitos e as suas experiências de interação e comunicação social ao estudo dos objetos de conhecimento histórico. (CAIMI, 2009, p.69).

Na citação acima observamos que o aspecto sociocultural também é fundamental para o desenvolvimento do ensino aprendizagem e que, a escola é a responsável para disponibilizar meios onde ocorra uma interação entre sujeitos e objetos de conhecimentos históricos. Pois, de acordo com Paulo Freire, o saber produzido pelo educador não pode “ser simplesmente transferido” para os estudantes.

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26)

Portanto, entendemos que o processo ensino-aprendizagem deve estar constantemente alimentado pela busca de conhecimento do educando e do educador e que, as ações “ensinar, aprender e pesquisar” estão interligadas e são fundamentais na construção do conhecimento. E o ensino de História Local contribui nessa interação como afirma Gidalte:

Assim, acreditamos que o ensino de História Local e Regional caracteriza-se como um importante instrumento metodológico no processo de ensino-aprendizagem, pois com a utilização de conteúdos voltados para o local, amplia-se a possibilidade da criação de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e o desenvolvimento de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã, uma vez que o objeto estudado se aproxima da realidade social, cultural e política dos estudantes. (GIDALTE, 2018, p. 42)

Para Schmidt e Cainelli no ensino de História, um de seus objetivos [...] consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico. Tal compreensão, de um lado, deve levá-lo a entender que sua história individual, resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a história (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 125).

Tendo em vista a importância metodológica do ensino de história local e regional para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, das possibilidades produzidas a partir da introdução dos diversos conteúdos relacionados ao tema, os quais promovem aberturas para problematizações relevantes envolvendo as questões socioculturais que fazem parte do convívio desse público composto por crianças que na sua maioria possui entre (09) nove e (10) dez anos de idade. Isso fez com que direcionamos a pesquisa a partir dessa temática visando contribuir com a educação no município de Xinguara.

## 2. **O ensino de História local: noções temporais e o cotidiano na sala de aula**

Nessa discussão pretendemos destacar a importância do ensino de história nos anos iniciais, pois quando falamos dessa etapa da educação básica, existem algumas características que devem ser levadas em consideração quando trabalhamos noções temporais com crianças que compõem a faixa etária entre os seis (06) a dez (10) anos de idade. A estrutura física e simbólica vivida no âmbito escolar pode ser um desafio para os alunos, sabemos da dificuldade de alguns em lidar com novos vocabulários, conceitos e problemáticas, principalmente no que se refere ao ensino de história. Dentre as discussões destacamos que:

Os primeiros contatos com histórias, com passados, no âmbito da escola, acontecem já nos anos iniciais, com professores que, em sua grande maioria, não têm formação na área de história e sim em pedagogia. [...] O conhecimento histórico que emerge nessa fase da escolarização está, de forma mais acentuada, imbricado à cultura

histórica na qual se inserem a escola, o professor e os estudantes. Esse conhecimento congrega de modo mais significativo, além das prescrições curriculares, dos livros didáticos, entre outros materiais de apoio, os saberes e fazeres oriundos do legado cultural do grupo social do qual fazem parte professor e estudantes. Esse processo de mediação e interação é sutilmente demarcado por experiências singulares que fornecem ao presente o sentido prático do passado. (SILVA, 2019, p. 53).

Como observamos, os desafios no ensino de história estão presentes na vida do professor e da professora, principalmente pelas características de sua formação. Assim, entendemos que a formação de pedagogos e pedagogas tem o objetivo de formar profissionais que trabalhem várias áreas de conhecimento o que de certa maneira, acaba por fragilizar o ensino na área em que o professor, a professora não têm tanta afinidade.

De acordo com a autora, alunos, alunas, professores e professoras estão envolvidos no processo de construção do conceito de tempo histórico pois, “o conhecimento histórico privilegiado tem muito do local, das narrativas que permeiam a vida cotidiana, da história, experiências que se dão a ver e a ler por meio de representações que reacendem rastro do passado em meio à temporalidade presente.” (SILVA, 2019, p. 53). Ainda na perspectiva da autora observa-se que:

O conhecimento histórico que emerge nessa fase da escolarização está, de forma mais acentuada, imbricado à cultura histórica na qual se inserem a escola, o professor e os estudantes. Esse conhecimento congrega de modo mais significativo, além das prescrições curriculares, dos livros didáticos, entre outros materiais de apoio, os saberes e fazeres oriundos do legado cultural do grupo social do qual fazem parte professor e estudantes. Esse processo de mediação e interação é sutilmente demarcado por experiências singulares que fornecem ao presente o sentido prático do passado. (SILVA, 2019, p. 53).

Como destaca a autora, os materiais didáticos possuem grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, outros saberes, principalmente os referentes a cultura, são componentes fundamentais no processo de ensino. Para Napolitano “a relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da autoestima dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação dos repertórios culturais” (NAPOLITANO, 2010, p.73). Sobre os diversos saberes que podem ser utilizados em sala de aula dentre eles os culturais, destacamos que:

A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente. (SILVA, 2019, p. 53).

Como percebemos na citação acima, o conhecimento adquirido entre o relacionamento ensino de história e o ensino de história local a partir de problematizações e reflexões



envolvendo noções de temporalidade, contribuem para que as crianças compreendam os acontecimentos históricos como ações individuais, coletivas, culturais, sociais, políticas e econômicas. Para Schmidt e Cainelli, essa contribuição acontece porque “as questões colocadas para o passado não cessam de evoluir. Sempre surgem novas problemáticas e novos interesses” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 76-77). Como podemos observar, as autoras acreditam que:

o ensino de História prevê que essas noções sejam trabalhadas com os alunos, já que elas não existem *a priori* em seu raciocínio, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem das experiências culturais. Essa construção das noções temporais é uma operação múltipla que ocorre, também, pelo livro didático e pelo processo de escolarização (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 77-78).

Para as autoras, as experiências culturais são fundamentais na construção do conhecimento histórico dos estudantes e das estudantes e, que para os primeiros anos do ensino fundamental o trabalho a partir das rotinas, sejam elas escolares ou familiares, é importante para a percepção e compreensão de como acontecem as organizações temporais na sociedade em que vivem, assim como os acontecimentos históricos.

no primeiro ciclo, o termo-chave para trabalho com a noção de duração é durante a rotina e a formação de hábitos levam o aluno a perceber durações e períodos, como horário da novela, permanência na escola e época de férias. A compreensão dessas durações constitui parte do processo de assimilação das durações da realidade social e contribui para o entendimento da duração de acontecimentos históricos, de movimentos sociais e de guerras, por exemplo (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 78-79).

De acordo com Cassemiro, quando utilizamos em nossas aulas, metodologias que aproximam as crianças do tempo vivido, estamos promovendo elementos para que elas construam as noções temporais e percebam as suas multiplicidades e, que os grupos sociais podem utilizá-lo de diferentes maneiras. De modo que atenda às suas necessidades e, assim desconstruir a visão de linearidade do tempo. Como afirma Cassemiro.

Uma possibilidade para os professores e professoras é trabalhar com calendários diferentes, quando as referências temporais são, além dos dias e meses, acontecimentos importantes para um determinado grupo de pessoas. Os alunos e alunas poderão perceber que o tempo histórico é construído de maneiras diferentes por diferentes sociedades. Essa maneira de apresentar o tempo histórico às crianças fomentará a percepção de que essa dimensão não é somente linear, em esquemas de linhas do tempo. Mas que o tempo histórico tem uma compreensão de multiplicidade temporal conectada a ele. (CASSEMIRO 2020, p.59)

Como observamos, essa questão temporal pode ser construída com os pequenos no cotidiano da sala de aula, inicialmente com a organização da rotina diária, a partir do agora, o hoje, esta semana, este mês, este ano e, com a utilização do tempo presente, refletir sobre o tempo que passou como: ontem, uma semana atrás, o mês passado, o ano passado. E,

adicionalmente, sobre o que está por vir, daqui a pouco, o amanhã, a semana que vem, o próximo mês, o próximo ano, ao nos referirmos ao futuro, também quando usamos expressões como: anteriormente, antigamente, ao nos referirmos ao passado, atualmente quando falamos de algo presente, futuramente algo que esperamos acontecer. No momento da acolhida, do calendário, quando colocamos a pauta do dia na lousa, também estamos contribuindo para que as crianças compreendam o conceito de tempo e então construam as noções temporais correlacionando passado, presente e futuro. Como afirma Cassemiro:

Esse trabalho se intensifica com a utilização consciente de noções e expressões que indicam essas dimensões, por exemplo: ontem, anteontem, há um tempo, anteriormente (que se referem ao passado); atualmente, hoje, agora, neste momento (que se referem ao presente); além das expressões que se relacionam ao futuro, como amanhã, mais tarde, daqui a algum tempo. A consciência do momento presente, da memória individual que liga o passado ao presente, possibilita, por meio da percepção dos ciclos da vida (nascimento, crescimento, maturidade e morte), a reflexão das fases da vida. Essa reflexão auxilia na construção das relações entre passado, presente e futuro, e por isso, nas orientações temporais. (CASSEMIRO 2020, p.60)

Nesse sentido, além de outras situações em que também ocorrem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, compreendemos quando Silva afirma que “[...] os professores dos anos iniciais ensinam história mesmo quando pensam não ensinar[...]” (SILVA, 2019, p. 53). Por vez, que, em todos os componentes curriculares e, não só nas aulas de história, é fundamental o diálogo temporal, as lembranças daquilo que já aconteceu, ou as projeções das atividades que irão acontecer, dando sentido e interligando acontecimentos para a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Schmidt e Cainelli, o trabalho com temporalidade é recorrente nas aulas de história pois “[...] em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para um passado mais próximo ou para um tempo mais remoto, de um século para outro, de um milênio para outro[...]” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 75). Mesmo que, às vezes, não nos damos conta da importância que o ensino de história exerce para o desenvolvimento da aprendizagem e a construção de novos saberes, principalmente daqueles oriundos da história cultural no cotidiano da sala de aula, ao elaborar o planejamento e a nossa rotina diária estamos contribuindo para que as crianças possam efetivar tal conhecimento.

...no ensino de História, o trabalho com a multiplicidade do tempo mobiliza, de maneira efetiva, a noção de duração: a história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural, como a história das mentalidades; a de média duração, uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; e uma história do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos (SCHMIDT; CAINELLI 2004, p. 79-80).

Como pudemos observar, para que as crianças possam compreender as questões relativas ao tempo, esse deve ser utilizado como um objeto de estudo, também é preciso que as crianças se percebam como sujeitos históricos, essas questões, quando bem problematizadas desde os anos iniciais, contribuirão para que alunos e alunas ao chegarem nos anos finais 4º e 5º ano do ensino fundamental I tenham melhores condições para assimilar tais informações.

Para as autoras, ao trabalhar “com alunos das séries iniciais, por exemplo, atividades de observação de dois objetos iguais, de épocas diferentes, podem ser úteis para desenvolver essas noções.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 78). Por meio dessa comparação eles e elas podem perceber a passagem do tempo a partir do diálogo entre o presente e o passado compreendendo que os fatos históricos poderão ser observados em épocas distintas. Quando é oferecido aos estudantes meios para que possam situar em outros tempos vividos por outras sociedades, diferente do que está sendo vivido por eles na sociedade atual e que, a partir daí puderem localizar fatos ocorridos em um tempo distante do seu, também estará construindo conceitos de tempo histórico. Pois, nos anos iniciais a sala de aula é um lugar ideal para que sejam inseridas as orientações temporais. Para Martins:

Ao olharem ao redor, as pessoas buscam encontrar elementos de continuidade, alguma quantidade de símbolos de permanência, certo legado do passado. Sem essas referências, tudo se torna insuportavelmente fugidio, transitório, sem sentido. O “lugar” e a “região” respondem a demandas individuais e coletiva por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino. Para novamente se sentirem sujeito, as pessoas querem “voltar a viver em lugares”, entendidos como espaços concretos tecidos por relações sociais que conformam cotidianamente suas experiências individuais. (MARTINS,2010, p,139).

Os locais e suas nomenclaturas são espaços de construção histórica e de disputa para os alunos que estão começando a construir a concepção de “espaço, tempo e território” utilizar de locais em que os espaços sejam familiares pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Como sugere Caimi: “Observar e registrar as marcas deixadas pelas sucessivas gerações que nos antecederam, podendo-se focalizar aspectos como toponímia, estatuária, arquitetura, praças, rituais festivos e religiosos, paisagem e cultura rural, dentre outros” (CAIMI, 2010, p. 72). Nesse sentido destacamos a seguinte discussão:

Ainda que a memória individual/coletiva deva ser prestigiada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico, uma vez que nela se constitui a base de conhecimentos prévios dos estudantes, o ensino de história deve ter como parte essencial de suas preocupações o processo de produção das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando-os a desenvolverem habilidades de pensamento e ferramentas conceituais para evitar as naturalizações deste passado e a recepção acrítica das tradições herdadas. (CAIMI,2010p. 75).

Diante dessas colocações, observamos a importância de inserir as diversas temáticas referentes aos estudos dos objetos de conhecimento, selecionados para compor o currículo destinados aos anos iniciais, a partir do conhecimento prévio que alunos e alunas trazem em sua bagagem cultural. Partindo desse ponto de observação será possível contribuir para um ensino de história, pautado na desconstrução de visões que por muito tempo foram consideradas “naturais”. Pelo fato de não serem problematizadas de forma crítica, como consequência da falta de atenção dada a essas problemáticas, elas foram herdadas ao longo dos séculos.

Como professores e professoras, nessa etapa da escolarização devemos nos atentar para questões que proporcione as crianças a desenvolverem suas habilidades reflexivas, para que possamos alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Acreditamos que o ensino de história como qualquer outro componente curricular, traz em sua concepção elementos para a construção da aprendizagem a partir de outros saberes como o cultural, político, econômico e social. Pois, como nos diz Martins, a história da Região, do lugar, é uma história viva que compõem todas as áreas da sociedade e está em constante movimento.

A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como o palco imóvel onde a vida acontece. Ela é História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política etc., referida ao conceito chave de *região*. (MARTINS,2010, p.143)

Para Martins, o ensino de história Regional e Local deve estar inserido em todos os níveis de escolaridade, não somente nos anos iniciais do ensino fundamental como apontam os (PCNs). É sabido que professores (as) enfrentam grandes dificuldades no ensino de história, mas é fundamental que busquemos aprimorar nossos conhecimentos, disponibilizar tempo para pesquisa para que possamos oferecer um ensino de qualidade para nossos (as) alunos (as). “Na maioria dos municípios e estados, são raros os estudos históricos de boa qualidade sobre aspectos das trajetórias locais e regionais. Quando existem, há dificuldades para acessá-los.” (MARTINS,2010, p.145).

Por isso precisamos observar que o regional e o local possuem as suas demandas específicas as quais precisamos valorizar através de nossas pesquisas como profissionais das diversas áreas de conhecimento em especial o ensino de história.

### **3. Perspectivas e possibilidades do Ensino de História local para alunos de 4º e 5º ano**

De acordo com Ferreira e Franco, “ensinar História não é uma tarefa fácil” (FERREIRA; FRANCO, 2009,102). E se seu conteúdo ocorrer de modo repetitivo pode dificultar a

compreensão de professores (as) e alunos (as) obrigando-os a reproduzir, distanciando-se da elaboração e da construção do conhecimento histórico. E que, o ensino de História ao longo de sua trajetória sempre teve seus objetivos.

De uma maneira ou de outra, a História escolar serviu a projetos de identidades, fosse da nação, fosse de determinados segmentos sociais. Esse comprometimento moral, que fornece afirmações taxativas sobre o passado baseado numa orientação, acaba por contribuir para a produção de discursos unilaterais comprometidos com os ideais do momento, afastando a multiplicidade de visões que constitui a produção do conhecimento (FERREIRA; FRANCO, 2009. p.102).

Sendo assim, podemos compreender que a História traz uma contribuição importante na construção do discurso, cumprindo como disciplina “um papel de ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica. Contribui na medida em que ajuda os (as) alunos (as) a entenderem noções como tempo, as permanências, as mudanças, o contexto” (FERREIRA; FRANCO, 2009. p.104), selecionando e criticando as informações decorrentes do seu cotidiano.

Para Zucchi, no processo ensino-aprendizagem, professores (as) e alunos (as) deverão entender a História como uma Ciência que estuda as ações humanas através do tempo, por isso, não deve considerar os acontecimentos históricos como verdadeiros e inquestionáveis, mas compreender as “diversas possibilidades de abordagem de um fato histórico, ou seja, diferentes sujeitos históricos vivenciaram de maneiras diversas os acontecimentos que tornaram históricos e, portanto, têm diferentes formas de contar essa história.” (ZUCCHI, 2012, p.56). O que irá contribuir para a construção da aprendizagem a partir da problematização dos diversos pontos de vista e várias formas de abordagem dos distintos períodos históricos.

De acordo com Cainelli, “É preciso que o professor tenha condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo” (CAINELLI, 2006, p.70). Utilizando de metodologias que envolvam as crianças com o objeto de aprendizagem.

É necessário evitar que a história local reproduza “a história do poder local e das classes dominantes” e este é um grande desafio. Nesse sentido, pensamos que é sempre importante nos atentarmos para o perigo de fazermos apenas a história a partir do olhar da classe dominante, quando propomos dentre outras possibilidades como a estratégia de trabalhar a história local a partir de aulas envolvendo o processo migratório, trabalhar com imagens da cidade, as destruições ambientais como a poluição dos rios, ou mesmo um álbum de família, que é a proposta central desta pesquisa, como uma proposição para o ensino de história no município de Xinguara. É que acreditamos ser importante, nesse sentido, fazer com que os alunos e as

alunas dos anos iniciais, mesmo que muito pequenos, percebam que a história não foi feita somente pelos homens que têm o nome nas nossas praças, bairros, escolas ou ruas, mas que todos nós construímos a história. Segundo Belitz Quaiatto, quando a criança toma consciência de sua história isso a possibilita também conhecer o contexto no qual está inserido. Como podemos observar a seguir nas palavras da autora.

Uma das formas mais efetivas do educando compreender o contexto no qual está inserido é tomando conhecimento da sua própria história e da história da sua cidade. O Ensino de História nas Séries Iniciais deve considerar, primeiramente, a história de vida do aluno e isso pode ser feito através do uso das mais variadas fontes históricas, tais como relatos familiares, documentos, imagens, lembranças etc. Já a história da sua cidade deve levar em conta a relação da história de vida do aluno com várias outras fontes tais como manifestações culturais, patrimônio histórico, expressões artísticas, obras literárias e textos didáticos. A utilização desses inúmeros elementos passíveis de serem historicizados possibilita ao estudante reconhecer o contexto espacial e temporal no qual ele vive. E somente o conhecimento da sua realidade permite que o aluno possa exercer na plenitude as suas prerrogativas de cidadão, questionando ou defendendo as formas de organização social, econômica, política, educacional e cultural na qual ele está inserido (BELITZ QUAIATTO, 2016, p. 18)

Na percepção de Fonseca, nós professores e professoras podemos promover diversas problematizações, a partir de situações adversas, utilizando de ferramentas que favoreçam o diálogo dos componentes curriculares, com os acontecimentos do presente, interligando-os com o passado para provocarmos reflexões e assim possibilitar a construção do conhecimento de nossos estudantes. Pois, “uma educação calçada na heurística crítico-emancipatória tem vetores muito mais abrangentes e, por isso mesmo, exige uma formação para a docência que não isole as ferramentas didáticas e técnicas de ensino e de aprendizagem” (FONSECA, 2021, p.37)

Como nos lembra Peter Burke, a história vista de baixo pode ser notada quando usou como fonte cartas que o soldado escrevia a sua esposa, a partir de então, vários historiadores “sentiram-se atraídos pela ideia de explorar a história, do ponto de vista do soldado raso, e não do grande comandante” (BURKE, 1992, p. 40). Pretendemos seguir esse propósito quando pensamos na estratégia de ensino de história para alunos do 4º e 5º ano. Pois acreditamos que o ensino de história pode ser transformador e que pretende romper com a história que narra a vitória daqueles grupos que sempre estiveram no poder, possibilitando o conhecimento histórico que valorize as pessoas comuns. Como pode ser observado a seguir.

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história (BURKE, 1992, p. 41).

Notamos ainda que, o ensino de História Local e Regional não deve ser objeto de estudo isolado e nem mesmo compreendido como história nacional. Devemos ter diversos cuidados

com o estudo de história e suas finalidades, principalmente quando trabalhamos com História Local, devido às questões de identificação e conceitos que delimitam espaços.

É necessário a distinção de história local, visto que, não devemos cair no erro de confundir com “localismo”, ao trabalhar com as diversidades dentro dessa modalidade de ensino devemos organizar de acordo com metodologias que contemplem as diferenças existentes em cada espaço. As especificidades de determinados grupos sociais devem percorrer uma discussão solidificada em conceitos desenvolvidos a partir de embates científicos, que, atrelado ao levantamento de análise de determinada região, pode impactar no ensino de história da rede de ensino básico.

As discussões acadêmicas podem ser utilizadas como ferramentas na proposição de metodologias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Em suma, muitos professores de história reclamam dos problemas encontrados, quando os alunos chegam dos anos iniciais, como a dificuldade de compreensão de conceitos e o pouco interesse pela disciplina, a intenção ao realizar esse estudo é que as discussões levantadas ao longo do texto possam auxiliar aos professores e professoras no desenvolvimento das aulas de história local e regional em nosso município.

Sabemos que a problematização é um dos pressupostos básicos para um debate reflexivo nas aulas de história, acontece que ainda há muita dificuldade por parte dos professores (as) dos anos iniciais em trabalhar com essa disciplina, devido a sua formação que a grande maioria é licenciada em Pedagogia. Por não terem uma formação específica e por serem tão escassos os cursos oferecidos aos professores da rede básica do município, tais como as formações continuadas nas áreas de História e Geografia, por exemplo, é desafiador para o (a) professor (a) de Educação Geral ou professor (a) I,<sup>25</sup> utilizar instrumentos pedagógicos que favoreçam uma prática reflexiva por parte dos alunos, é por isso que muitas das vezes, professores (as) dos anos iniciais acabam reproduzindo a história do “localismo”. O que, segundo Ribeiro, ainda acontece com muita frequência nos currículos de ensino de História de muitos municípios brasileiros. “Essa conduta ainda está impregnada nos conteúdos oferecidos aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental” (RIBEIRO,2011, p.3).

---

<sup>25</sup> Nomenclatura que passa a ser utilizada para referir aos professores que trabalham com os componentes curriculares de Português, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso. Determinado pela nova matriz curricular do município de Xinguara, 2022.

Diante do exposto, entendemos que, é importante romper com essas condutas, e, iniciar o mais rápido possível, a estratégia de ensino pautada a partir das realidades dos nossos alunos e alunas dos anos iniciais. O que nos faz acreditar que, dentre outras possibilidades, trabalhar a História Local a partir da Problematização de locais Públicos da Cidade “Praças, Academia, Posto de Saúde e Parque de Exposição”, patrimônios ambientais, como por exemplo, os rios da região, que com a ocupação espontânea foram transformados e isso precisa ser estudado para que os discentes percebam como o ensino de história pode ser próximo de suas realidades. Estas sugestões levantadas para o ensino de história local, assim como a proposta apresentada no capítulo seguinte visando trabalhar a memória como ferramenta no processo do ensino de história para crianças de 4º e 5º ano, discussões pensadas para turmas específicas, requer um embasamento teórico para o desenvolvimento de novas metodologias.



### **CAPÍTULO III: HISTÓRIA E MEMÓRIA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **1. A importância da utilização de fontes para o ensino de história nos anos iniciais**

Uma das dificuldades do professor em sala de aula está ligada com a bagagem cultural que o aluno traz de seu cotidiano. Nesse sentido, aspectos de sua comunidade e do seu ciclo social podem ser uma faca de dois gumes a respeito do ensino de história para os anos iniciais. Segundo Marcia Hipolide, “uma das maiores dificuldades dos professores que trabalham a partir do 6º ano e até mesmo com o Ensino Médio na área de História é que a maioria de seus alunos não sabe distinguir entre social, político, econômico e cultural” (HIPOLIDE, 2009, p. 34).

Partindo da discussão acima entendemos que cada aluno tem consigo aspectos do meio em que vive, o que implica em entender que a escola não é uma ilha isolada de questões e problemas vividos pelos alunos e que muitos conceitos são inseridos pelo meio em que o aluno vive, fazendo assim, com que o professor tenha a sensibilidade de entender o conhecimento prévio do aluno na tentativa de corrigir quando necessário e desenvolver quando oportuno. A autora afirma ainda que:

segundo Marc Bloch, um dos mais importantes historiadores da Nova História, ‘para a História interessa muito mais os que vivem no presente’. De acordo com essa premissa, para a construção de conceitos de sociedade, política, economia e cultura, o aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental terá como ponto de partida a sua realidade social, política, econômica e cultural (HIPOLIDE, 2009, p. 37).

A partir dessa reflexão, entendemos a importância de um trabalho com foco no desenvolvimento da construção do conhecimento dos nossos alunos e alunas, levando em consideração aspectos locais, destacamos a História Local como ferramenta nesse processo de ensino-aprendizagem, ainda sobre o tema citamos que: “Nesse processo de aprendizagem, ela ocupa o centro das ações humanas, sendo instigada a pensar, a refletir sobre a diversidade que compõe o seu país e, mais tarde, o mundo no tempo presente e no passado” (HIPOLIDE, 2009, p. 37).

Outra maneira de otimizarmos nossas aulas é com a utilização de fontes em sala de aula, a dinâmica das aulas pode ser modificada com introdução de artefatos, documentos e imagens sobre os temas ministrados. O trabalho com fontes em sala de aula deve ser problematizado, pois sabemos que as fontes estão contidas em sua temporalidade e sendo assim o (a)

historiador/historiadora, o (a) professor/professora devem problematizarem os conceitos abordados e também as fontes utilizadas nas salas de aulas, entendendo que elas não são verdades inquestionáveis e por isso é que devemos questioná-las. Ainda sobre o tema destacamos que:

[...] tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. (BARROS, 2019, p. 15)

Sendo assim, para Pereira e Seffner, podemos utilizar em sala de aula com os devidos cuidados, análises de “[...] imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral...” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115). Pois ao trabalharmos em sala de aula a partir da utilização de fontes damos sentido ao ensino de história e, possibilitamos às crianças, a construir o conhecimento histórico. Compreendendo que:

[...] o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116).

A Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram os primeiros documentos a sinalizarem o trabalho com fontes em sala de aula. Depois, com a implantação dos PCNs, os quais trouxeram inovações para o ensino de história norteando e propondo mudanças para os currículos das escolas brasileiras, proporcionaram aos professores e professoras uma “reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos [...]” (BRASIL, p. 05, 1998). De acordo com os PCNs, é preciso que, ao trabalhar com fontes em sala de aula, professores (as) conheçam os tratamentos dados aos documentos por parte dos historiadores, pois “requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p. 83).

Durante um longo período da história, somente os registros oficiais eram considerados como fontes para as pesquisas históricas, no decorrer do século XX, tanto os documentos como o interesse dos pesquisadores em estudar os diversos acontecimentos sociais foram sendo ressignificados:

Os documentos passaram a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens – músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas – textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios,

registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais etc. (BRASIL, 1998, p. 84)

No entanto, ao trabalhar com tais documentos em salas de aula, algumas considerações são relevantes tais como: qual documento será utilizado como material didático naquele momento, sua adequação à faixa etária dos (as) estudantes e se a escolha dessa fonte é motivadora. Pois a intenção do trabalho com fontes no cotidiano escolar é “[...] propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que (o aluno) conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas.” (BRASIL, 1998, p. 85). Sendo assim, é fundamental que seja um material significativo.

De acordo com os PCNs, outro fator bastante interessante é o levantamento do conhecimento prévio, levando em consideração que suas impressões estão relacionadas ao conhecimento adquirido pelas informações veiculadas ao senso comum. Assim, é a partir dos estudos documentais que, os possibilitarão a construir seus conhecimentos com base científica.

[...] É a análise do documento nos seus detalhes, as confrontações com outras fontes, a sua inserção nos contextos de época, os questionamentos quanto às suas contradições e coerências internas etc., que irão permitir ao estudante conquistar procedimentos e atitudes de pensar/refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica (BRASIL, 1998, p. 86).

O documento mais recente que contribui para a inserção das fontes em sala de aula é a BNCC, que é uma referência nacional para a educação básica. Há, portanto, a sugestão para que estados e municípios, na organização dos currículos escolares, assegurem também o trabalho a partir da diversidade local e que possibilitem aos professores (as), em todos os níveis desse segmento, a utilização das diversidades de fontes existentes em suas aulas de História. Assim, a partir dessa concepção, há maiores chances de um bom desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva local, possibilitando aos estudantes vivenciar e construir seus conhecimentos, desenvolvendo sua percepção de sujeito histórico. Ao trabalhar com documentos históricos, estamos possibilitando que nossas crianças tenham acesso às produções humanas deixadas por gerações passadas, as quais contribuirão para que elas compreendam a relação espaço-temporal e as relações sociais da época estudada e da atualidade. Como afirma o documento:

para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico

transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BNCC, 2018, p. 398).

Como observamos, o documento traz em sua concepção a importância do trabalho com fontes para o ensino de história. Nessa mesma perspectiva Caimi afirma que:

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008, p.141).

Para Monti, uma boa estratégia para o ensino de História local está vinculada ao uso de fontes. “No entanto sua utilização como recurso pedagógico para o ensino de história na educação básica é uma discussão recente, o que requer um debate a respeito dos métodos aplicados e das possibilidades a serem trabalhadas” (MONTI, 2019, p.2). Deste modo, as fontes possam ser um elo importante para a aprendizagem nessa perspectiva de ensino, já que estão próximas à realidade do público estudantil, assim, possibilitarão o desenvolvimento do conhecimento histórico partindo de suas vivências, através de análises e reflexões da realidade em que vivem.

Diante disso, percebe-se o quanto é importante fazer uma pesquisa que atenda às necessidades específicas deste componente curricular e, também, de uma determinada localidade, trazendo estratégias de ensino para a construção do Ensino de História no Ensino Fundamental I, bem como o ensino de História Local. Entendemos que, a princípio, deverá partir de reflexões sobre a prática docente, fontes históricas e fundamentalmente os materiais didáticos utilizados pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental I e de História Local. No entanto, dentre as preocupações observadas ao trabalhar o ensino de história e a utilização de fontes na sala de aula, é com a metodologia, para que não venha reafirmar a história positivista, ou que sejam consideradas como verdades.

Para Fonseca, ao utilizar documentos históricos em sala de aula, é preciso que estejamos aptos para conduzir algumas problemáticas, oportunizando aos discentes momentos de análises e reflexões, considerando que os procedimentos metodológicos são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho com fontes na sala de aula, sendo assim, é de fundamental importância alguns cuidados:

1) Situar o documento no contexto que foi produzido, por meio de perguntas como: Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde está publicado? 2) Criar diversas atividades de leitura e compreensão dos textos, possibilitando ao aluno questionar fontes, confrontá-las, estabelecer um diálogo crítico entre as concepções

prévias, os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos, as indagações e os textos. 3) Orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção (FONSECA, 2003, p. 218).

Nesse contexto da História local, o intuito é identificar algumas fontes que venham contribuir com a produção de materiais didáticos, além de estratégias de ensino que possibilite o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, contribuindo para que as crianças desenvolvam conceitos básicos como: espaço, tempo e identidade, sendo possível reconhecer o passado partindo de questionamento do presente, desenvolvendo habilidades para a construção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, Fonseca faz um alerta para nos atentarmos aos perigos e aos cuidados que devemos ter com o trabalho em sala de aula para que alguns estereótipos não sejam reafirmados.

No espaço da sala de aula é possível ao professor de História – com sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar – fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de alienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário e perpetuar estereótipos sociais, mitos, fatos e heróis da memória dominante. (FONSECA, 2012, p. 67).

Segundo a autora, cabe a nós como professores e professoras de História, contribuir para que a memória, os anseios e as lutas daqueles menos favorecidos sejam reconhecidos e interpretados como construção histórica e suas personagens, como agentes ativos e sujeitos produtores de sua própria história.

## **2. Memória e o ensino de história: álbum de família**

A possibilidade de propor o álbum de família como objeto de estudo a partir do ensino História Local no município de Xinguara, é de suma importância, visto que se busca fazer uma intervenção que possibilite um estudo mais próximo da realidade dos discentes, buscar através de memórias e pelas imagens fotográficas de acervos pessoais, de famílias xinguarenses ou de acervos públicos, que possibilitarão aos alunos e as alunas terem acesso ao ensino de História através de uma intervenção prática, contribuindo para a consciência em relação à História se permitir e entender enquanto sujeito social e histórico, conforme Rüsen nos apresenta.

É o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.57)

Diante do exposto, acreditamos que a proposição do estudo de História através das memórias, faremos descobertas de espaços importantes da histórica local e regional, ao entorno de Xinguara, mas que estão, em certa medida, em vários lugares, acervos particulares ou públicos, e que precisam ser problematizados por intermédio do Ensino de História. Deste modo, usando os acervos fotográficos, acredita-se que isso será um tipo de recurso metodológico que nos ajudará a confrontar as várias realidades históricas vividas na região, com a memória e as fotografias dos arquivos familiares, possibilitando aos alunos a compreenderem sua própria história. Assim como professores do ensino fundamental I, observar as singularidades que compõem seu público, posto que as evidências contidas nas fotografias podem nos ajudar a perceber, também, como estes espaços, lugares, momentos eram vividos e sentidos. Buscamos, portanto, a partir do trabalho com os discentes tendo como prioridade a história local, aproximar os conceitos de memória e lugar de memória da realidade desses estudantes, e ao mesmo tempo, utilizá-la como ferramenta metodológica para a construção dessa história.

Segundo Le Goff, devemos compreender como “materiais da memória”, tanto o “monumento” – a fotografia em si mesma como objeto, “herança do passado” – e como “documento”, em suas pesquisas – a fotografia como “escolha do historiador” (LE GOFF, 2013, p. 485), ou seja, o que nos leva a pensar que a fotografia traz consigo o desejo de quem a produziu, quer seja consciente ou não é como se estivesse buscando eternizar a imagem.

De acordo com Pierre Nora, memória e história não são sinônimos, pois a memória está em constante evolução, é algo vivo “aberto à dialética da lembrança e do esquecimento” (NORA, 1993, p.09). Em suma, a memória está sempre no presente, enquanto a história é a reconstrução de algo que não existe mais, por isso é sempre “problemática e incompleta”, é a representação do passado.

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...] (NORA, 1993, p. 9).

Ainda segundo o autor os lugares de memória podem ficar eternizados em diversas situações como exposto abaixo:

Os Lugares de memória nascem e vivem ao sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre

focos privilegiados [...] E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória (NORA, 1993, P. 12).

Nossa compreensão de memória parte da percepção dela como um fenômeno social, em conformidade com a citação acima, pois passa por muitas transformações e objetivos diversos, que podem estar ligados com trajetórias coletivas ou individuais, contribuindo assim com a nossa discussão em sala de aula. O aluno, a aluna ao se apoderarem de suas memórias sejam elas individuais ou familiares, bem como as memórias do local em que vivem, pode levá-los a uma autonomia reflexiva. Validando o desejo em colaborar com o ensino de História na cidade de Xinguara a partir da utilização de álbuns fotográfico e da fotografia como documento histórico.

O uso da memória para a história e o ensino de história tornaram-se importantes após as análises historiográficas que auxiliaram a redefinir e incluir outras fontes para uma representação histórica dos acontecimentos. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão da abordagem da memória no ensino de história, compreendendo que a memória pode sofrer alterações e ser fruto das seleções de cada um.

[...] abordar História e memória nos diferentes campos de produção (pesquisa/ensino), pressupõe considerar que escrever, lembrar não são atividades inocentes como no passado se acreditou ser. Hoje, considera-se que a memória tem uma dimensão subjetiva e que sua reflexão perpassa aspectos como consciência, inconsciência, seleção, repressão e manipulação (OLIVINDO, 2017, p. 02 - 03).

No entanto, as memórias de uma sociedade compreendem aspectos subjetivos que nos ensinam saberes e costumes que foram passados de geração para geração. Desse modo, o ensino por meio da memória estabelece um vínculo entre os fatos ocorridos e a afetividade concebida através das fotografias dos álbuns de família, que serão selecionados para trabalhar em sala de aula com o fundamental I (4º e 5º ano).

Assim sendo, ressaltamos que a representação do passado no ensino de história busca também a compreensão dos acontecimentos para o tempo presente, realizando uma análise das fontes. Com isso, “Não se busca mais uma veracidade inquestionável, mas compreender como um passado vivido e sobrevivido em traços, lugares, sinais, documentos e monumentos se mostram como espaços privilegiados para o entendimento do presente” (OLIVINDO, 2017, p. 08).

Outro ponto de vista sobre a memória seria também o quanto ela representa as formas de poder na sociedade. Segundo o autor Ricardo Oriá a partir da década de 1980 no Brasil, começaram a discutir e conseqüentemente a registrar os patrimônios culturais imateriais,

utilizando assim a memória coletiva e individual no tempo e espaço da sociedade brasileira. “Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder” (ORÍÁ, 2006, p. 136).

Diante disso, no que tange ao ensino de história relacionado à história local, o trabalho com álbuns de família relaciona-se com as vivências e as práticas do dia a dia dos alunos, possibilitando diminuir e aumentar a escala de estudo dependendo do direcionamento do professor ou da professora durante as análises históricas dessa fonte. “A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva” (ORÍÁ, 2006, p. 138). Por isso, torna-se importante uma reflexão sobre a história local.

[...] o ensino de história poderá fazer escolha pedagógica capaz de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com a problemática histórica inerente ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (BARROS, 2013, p. 301).

Nessa perspectiva, outra questão é o direito à memória que seria o direito ao acesso a essas representações do passado. Por isso, a disponibilização de alguns materiais em sites, os museus, as praças, e entre outros espaços que devem ser públicos para garantir o direito de acesso a essas memórias. “O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história”. (ORÍÁ, 2006, p. 138).

Se nos fosse negado o direito à memória, poderíamos ter o seguinte problema:

Sem a memória, não encontraremos mais os ícones, símbolos e lembranças que nos unem à cidade e, assim, nos sentiremos deslocados e confusos. No entanto, em muitos centros urbanos de nosso país, vivemos o jogo dialético entre a memória e o esquecimento. E nesse jogo, muitas vezes, o esquecimento vem ganhando a partida (ORÍÁ, 2006, p. 139).

Notamos também a existência de uma disputa sobre a memória, sobre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, e nesse conflito, muitas vezes as memórias vão sendo esquecidas. No entanto, a fotografia mesmo registrando pequenos recortes dos acontecimentos, auxilia a preservar essa memória tão importante para a nossa sociedade.

Nesse sentido, outra questão a ser destacada é o conceito de lugares de memória apontado pelo autor Pierre Nora que pode ser evidenciado nessa proposta de ensino, pois, a memória pode ter diferentes usos na sociedade, que escolhe o que deve ser preservado e o que deve ser esquecido, para uma produção historiográfica. Nesse sentido,

É necessário chamar a atenção dos alunos para os usos ideológicos a que a memória histórica está sujeita que muitas vezes constituem “lugares de memória”, estabelecidos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que escolhem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (BARROS, 2013, p. 312).



Nessa perspectiva, quando observamos que a memória representa o passado de forma seletiva, as fotografias dos álbuns de família são recortes de momentos no tempo e espaço de uma memória coletiva dos alunos. Além disso, a memória tem uma conexão subjetiva e afetiva.

A ‘Memória’, no sentido primeiro da expressão, é a presença do passado. A memória é uma construção que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional (BARROS, 2013, p. 312).

Ao explorar essas fotografias podemos visualizar a história da localidade, uma vez que, as fotografias foram feitas nas praças, nas igrejas, em eventos e entre outros espaços coletivos de uma cidade. Por isso:

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico (BARROS, 2013, p. 314).

As relações entre memória, ensino de história e história local ressoam também na construção da identidade dos alunos, que podem visualizar na sua comunidade e nas suas fotografias de família, as mudanças e transformações que ocorreram no tempo e no espaço, levando o aluno se perceber enquanto sujeito histórico, uma vez que, esses registros contemplam o seu nascimento, crescimento ou sua árvore genealógica (seus avós, tios, primos).

E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história. (ORÍ, 2006, p. 139).

A dificuldade encontrada no ensino de história através da memória, muitas vezes está atrelado à destruição e ao esquecimento, pois encontramos muitas memórias oficiais que são diferentes das memórias locais. Por isso, ressaltamos o uso das fotografias, dos álbuns de família como construção da identidade cultural de uma comunidade.

Destruidos os "lugares da memória" da cidade, resta apenas o que o poder econômico dos setores dominantes construiu e resolveu manter como símbolo de uma memória elitista e excludente -- a memória do poder, a memória oficial, contrapondo-se à ideia de uma memória cidadã, plural e possibilitadora da construção de uma identidade cultural para todos. (ORÍ, 2006, p. 140).

Portanto, a abordagem da memória no ensino de história para o fundamental I (4º e 5º ano) é relevante, pois os alunos começam a ter uma compreensão das representações do passado através de suas experiências familiares no tempo e espaço.

### **3. Proposta didática: abordagem metodológica para aluno de 4º e 5º ano do fundamental I em Xingara-PA**

Levando em consideração que, atualmente, no município de Xingara não há um currículo próprio, o livro didático acaba assumindo essa função. Para Soares, “há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele” (SOARES, 2002, p. 2).

Em nosso município utilizamos o Documento Curricular do estado e os livros didáticos para a elaboração do plano anual, resultando, em grande medida, numa transposição das unidades temáticas e capítulos dos livros, distribuídos por bimestres. Assim, ao longo do ano, professores e professoras procuram organizar em seus planejamentos individuais e suas rotinas, adequando às realidades de suas turmas, de modo a atender as necessidades de aprendizagens de cada componente curricular. Segundo Soares, a dependência do livro didático não é culpa dos professores, ela é ocasionada por inúmeros fatores sendo o principal a ampla carga horária de trabalho e pouco tempo para pesquisar e preparar suas aulas. “Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino” (SOARES, 2002, p. 2).

Não estamos aqui fazendo juízo de valores ou criticando o uso do livro didático, sabemos que este, muitas das vezes é o único material didático acessível aos professores e alunos da rede pública. Nesse sentido entendemos a necessidade de investimentos na formação dos profissionais que atuam com o componente curricular de História nos anos iniciais, pois a formação continuada é fundamental para que possamos repensar a nossa prática pedagógica. A partir do momento que se tem conhecimento das possibilidades e as limitações trazida pelo livro didático ele deixa de ser o único material utilizado e passa a ser visualizado como mais uma ferramenta entre tantas outras que possa auxiliar para construção do ensino aprendizagem de qualidade. Como afirma Caimi:

[...] uma das possibilidades de superar o atual processo de submissão do professor frente ao livro didático é capacitá-lo a perceber e compreender as diferentes concepções paradigmáticas presentes em seu entorno, seja na produção teórica, historiográfica ou didática, para, a partir disso, construir uma proposta autônoma para o ensino de História. (CAIMI, 2002, p. 47)

Nesse sentido, a proposta didática terá subsídio na BNCC, Documento Curricular do Pará, o Livro didático e o planejamento anual do componente curricular de história. Portanto, esta é uma proposta didática para o ensino de História, a qual faz parte do material produzido no processo de conclusão do curso de Mestrado Profissional em ensino de História o PROFHISTÓRIA, que estabelece para os discentes uma proposição didática que venha contribuir com o ensino de história na educação básica, tendo em vista que é um programa de pós-graduação voltado para profissionais que atuam diretamente no ensino-aprendizagem. Para que esses estudantes e profissionais venham contribuir com o processo educativo em suas localidades de origem, é sugerido a produção de um material didático que contemple as suas pesquisas atendendo às necessidades locais, observadas pelos estudantes no decorrer de suas carreiras, ou durante as pesquisas desenvolvidas ao longo do curso.

Esta proposta tem como objetivo desenvolver as habilidades relacionadas ao conhecimento histórico, o propósito é contribuir para a compreensão dos conceitos de história, memória, tempo e família, visando a construção da aprendizagem partindo do presente, em busca de sua própria história. O intuito é de contribuir para que o ensino de história e a história local nos 4º e 5º anos na cidade de Xinguara-PA, em específico na “Escola Tancredo de Almeida Neves”, seja desenvolvido de forma significativa pelos professores e professoras, de modo que possa auxiliá-los em suas reflexões e ações no cotidiano escolar.

Como pudemos observar no Capítulo I, por meio das entrevistas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino de história, principalmente a perspectiva da história local, provocam uma certa preocupação naqueles (as) que desenvolvem o processo ensino-aprendizagem. A qual está relacionada com a falta de formação específica, continuada e a escassez de material didático voltado para a temática.

A PROPOSTA DIDÁTICA: ÁLBUM DE FAMÍLIA, foi pensada como uma forma de estar colaborando com sugestões para uma sequência de aulas para professores e professoras que atuam nesse seguimento de ensino. Na qual propomos como trabalhar com álbuns de fotografias utilizando-se de uma abordagem metodológica, partindo das vivências das crianças e de seus familiares, utilizando como fontes históricas registros fotográficos produzidos pelas famílias dos alunos e alunas que compõem parte da sociedade Xinguarenses.



Acervo particular da autora, 2023

Xinguara – Pará

2023

|  |   |
|--|---|
| <p><b>ESCOLA:</b> Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves</p> <p><b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> História <b>EIXO:</b> História Local e do cotidiano;</p> <p><b>TURMAS:</b> 4º e 5º Ano, do Ensino Fundamental I (anos iniciais)</p> <p><b>PERÍODO:</b> 1º bimestre (05 Semanas) <b>DURAÇÃO:</b> 10 Aulas de 45 minutos</p> <p><b>PÚBLICO ALVO:</b> Toda comunidade escolar, em específico, professores, alunos e seus familiares;</p> |   |
| <b>1.</b>  | <b>TEMA:</b> MEMÓRIA FAMILIAR   |
| <b>2.</b>  | <b>PROPOSTA DE TRABALHO:</b> ÁLBUM DE FAMÍLIA   |
| <b>3.</b>  | <b>COMPONETES CURRICULARES COLABORADORES:</b>   |
|  | Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ensino Religioso, Produção textual, Artes, Ciências, Educação física e Tecnologia de Informação e comunicação.  |
| <b>4.</b>  | <b>OBJETO DE CONHECIMENTO:</b>  |
| 1.   | As fontes: relatos orais, objetos, imagens { pinturas, fotografias, vídeos }, músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais; (BNCC,2018, p.406) |
| 2.   | As tradições orais e a valorização da memória; (BNCC,2018, p.413)   |
| <b>5.</b>  | <b>HABILIDADES:</b>   |
| 1.   | (EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. (BNCC,2018, p.406)  |
| 3.   | (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano, no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças ocorridas ao longo do tempo (BNCC,2018, p.411)                                     |
| 4.   | (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. (BNCC,2018, p.413)  |
| <b>6.</b>  | <b>OBJETIVOS:</b>   |
|  | <b>GERAL:</b>   |

|   |  |
|---|--|
| 1.  | Trabalhar com a História Local a partir da Problematização de álbuns fotográficos das famílias dos alunos e alunas nas turmas de 4º e 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves em Xinguara-PA. |
| <b>ESPECÍFICOS:</b>   |  |
| 1.  | Trazer à tona aspectos, sociais, políticos, econômicos e culturais, por meio da investigação, de discussões familiares e questionamentos e análise das imagens;  |
| 2.  | Construir conhecimento sobre sua história e a história de seus familiares por meio de investigação e análises de álbum de família;   |
| 3.  | Desenvolver habilidades de análises sobre sua trajetória e de sua família ao longo do tempo;   |
| 4.  | Reconhecer que a história é construída por todos, compreendendo-se como sujeito histórico e qual a sua participação para essa construção;  |
| 5.  | Estimular a reflexão acerca das memórias familiares;   |
| 6.  | Promover a interação entre família, escola e alunos(as);   |
| 7.  | <b>CONTEÚDO: A FAMÍLIA</b>   |
| 8.  | <b>JUSTIFICATIVA:</b>  |
| <p>Como pode ser observado ao longo dessa discussão, o ensino de história em nosso município nos anos iniciais, ainda enfrenta algumas resistências por parte da comunidade escolar, sendo elas desenvolvidas por gestores, pais, professores, alunos e alunas. Pensando em contribuir para que a história e o ensino de história sejam vistos como parte das ações cotidianas, compreendendo-a como uma construção humana ao longo do tempo, desenvolvida por diversas sociedades, é que propomos trabalhar com as crianças a partir da perspectiva da história local. Procurando contribuir para que, nossos estudantes se percebam como agentes históricos compreendendo-se como parte de uma determinada sociedade no momento atual e, que possa a partir de investigação de documentos históricos, como registros de uma família através de um álbum fotográfico, conhecer outras histórias, outros sujeitos em outras épocas.</p> |  |
| <p>A proposta sugere que essa atividade seja aplicada no início do ano letivo, já que as crianças do 4º ano estão iniciando o segundo ciclo de aprendizagem o qual é composto pelo 4º e 5º ano, tendo em vista que, a temática sugerida possui ênfase no primeiro ciclo compreendendo, 1º, 2º e 3º ano, mas que pode ser ampliada aos anos finais. Assim podemos compreender suas visões</p>  |  |

históricas partindo da base familiar, das histórias das famílias e de suas próprias histórias, o que é fundamental para professores e professoras no desenvolvimento de seus planejamentos e das escolhas de metodologias que contribua com o ensino-aprendizagem, partindo da bagagem cultural das crianças.

No caso do componente curricular de história do 4º e 5º ano dentre outros temas: são trabalhados no quarto ano a origem da humanidade, por que não utilizar essa abertura para dialogar sobre a nossa origem e de nossa família? No 5º ano temos na unidade 8, capítulo 1- O direito à memória e capítulo 2- Lugares de muitas memórias, acredito que,, ao abordar essas temáticas no início do ano relacionadas às vivências dos alunos e alunas, professores e professoras, estaremos contribuindo para o desenvolvimento ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento histórico de forma autônoma, de modo que, nessa construção os conceitos de identidade, memória e temporalidade sejam aprendidos a partir de sua realidade e da realidade de outras famílias.

De acordo com Rüsen, ao desenvolver um trabalho com imagens estas não devem ser utilizadas simplesmente como uma ilustração, sendo assim, as imagens aqui, constituem a fonte principal para o desenvolvimento do trabalho, então devemos tratá-la de forma adequada:

[...] Consequentemente, não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas, sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. (RÜSEN, 2010, p. 120)

Como percebemos na citação acima, cada aluno parte de sua singularidade o que acaba por mudar em alguns momentos a maneira de abordagem do conteúdo em sala de aula. Entendemos que palavras e conceitos contidos no conteúdo/vocabulário são complicados para o ensino de alunos do 4º e 5º ano devido à complexidade destes, sendo assim, enfatizamos o ensino dialogando com memórias afetivas dos alunos, fazendo com que o conteúdo seja ensinado de maneira significativa e prazerosa para essas turmas.

## **9. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

O ensino de história para essa fase da educação, é ministrado pelo professor ou professora I, como passou a ser chamado, após designação da nomenclatura na Matriz Curricular de 2022. Nessa etapa da educação as crianças contam com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem a partir das aulas ministradas pelos (as) professores (as) I e II, Tecnologia de informática e

comunicação e de Educação Física. Por isso é possível que uma proposta didática como esta, que propõe trabalhar com álbuns de famílias das crianças do 4º e 5º ano, envolva todos os componentes curriculares, é interessante que, professores, professoras e componentes curriculares dialoguem entre si. Esse diálogo é fundamental para a ampliação dos conceitos que envolvem o universo dessas crianças, das visões sociais, culturais, políticas e econômicas e para a construção do conhecimento histórico. Pois, segundo Rüsen, “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes [...]” (RÜSEN, 2007, p.91);

Como é uma proposta didática direcionada metodologicamente para o ensino de história, com foco na história local, que é um campo de atuação do professor, professora I, pode ser que não desenvolva o interesse dos demais profissionais, ou seja, o que quero reforçar aqui, é que, para que esse trabalho tenha relevância o diálogo com as aulas de Língua Portuguesa, Ensino religioso, Geografia, Artes, enfim, todos os componentes curriculares são fundamentais.

Mas se não for possível promover esse diálogo com todos (as), é imprescindível que o professor, professora I, articule seu desenvolvimento dentro de todos os componentes curriculares de sua responsabilidade. Esta proposta estabelece que sejam utilizadas 10 (dez) aulas de história para o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista sua amplitude, essas aulas serão utilizadas no tratamento das questões específicas para o desenvolvimento das habilidades do conhecimento histórico, contando com outras aulas, de outros componentes curriculares para que tenha o desdobramento esperado, e os objetivos alcançados.

De acordo com as etapas previstas é possível estabelecer, quais funções serão desempenhadas pelos outros componentes curriculares, quais serão desenvolvidas extra classe de modo que, nas aulas de história sejam o ponto de partida de todas as outras questões a serem problematizadas.

#### **10. ALGUMAS OBSERVAÇÕES:**

Para a realização dessa proposta, as aulas deverão ser ministradas de forma dialogada, a partir de roda de conversas, roda de leituras, problematização, reflexão, análises e inferências, exposição de *slides* com apresentação geral dos conteúdos e objetivos propostos, abordando a temática envolvida no eixo História local e do cotidiano, álbum de família, imagens de fotografias trazidas pelos alunos, utilização de texto didático sobre memórias a ser entregue aos alunos para realizarem as leituras individuais e coletivas, sugestão para assistirem vídeos sobre memória,



convivência familiar, árvore genealógica, origem da humanidade e apresentação dos vídeos para as crianças. Pesquisas dos álbuns fotográficos, análises das fotografias, registros das análises, discussões dos pontos relevantes e socialização.

Aqui, será importante o professor, a professora, dialogar com as famílias, para que haja a interação e a participação dos familiares na pesquisa, nas leituras das imagens, na suscitação das memórias, nos depoimentos a respeito das imagens que instigaram as crianças. Esse contato, poderá ocorrer durante a reunião de pais que acontece no início do ano letivo, a partir de um vídeo explicativo por parte do professor, da professora ou através de um comunicado entregue às crianças para que entreguem aos pais. Sendo que, se possível, a primeira opção é a mais relevante, pois, nos possibilita um diálogo com retorno imediato, podendo perceber o interesse da família, ou não, sobre a temática. É também de fundamental importância a produção de um formulário, contendo o pedido de autorização das famílias para a utilização das imagens para as análises, o qual deverá ser assinado pelos responsáveis de cada criança.

## **11. DESENVOLVIMENTO DAS AULAS:**

As aulas serão desenvolvidas por cinco (05) momentos, divididos em etapas de estudos. Será importante que no início de cada aula, a professora ou professor reservem cinco (05) minutos para a retomada do eixo temático, antes de se iniciarem as atividades propostas para aula em questão, apresentando aos alunos as questões que poderão ser exploradas e problematizadas no ensino-aprendizagem com foco na História local a partir de um álbum de fotografias. Ao final de cada aula, acredita-se que os alunos tenham compreendido o objetivo proposto. E, assim, desenvolverem os conceitos necessários para a compreensão histórica e, o reconhecimento de sua participação como sujeitos históricos que contribuem para a construção da História.

**1º Momento (duas etapas):** na primeira aula será a apresentação da proposta a partir do diálogo com os alunos em uma roda de conversa, demonstrando como será cada etapa da proposição, explicando para eles, que as fotografias podem ser adquiridas em álbuns antigos de familiares, ou em fotografias contidas na *Web* de momentos antigos registrados por seus familiares. É importante que as crianças percebam que, mesmo com novas ferramentas, e novos suportes, os álbuns continuam a existir. Como afirma Okumura,

O álbum de família não deixou de existir, as pessoas continuam fotografando seus entes queridos. O suporte mudou do físico para o virtual. O que mudou foi a sociedade e sua

relação com as imagens. A comercialização de álbuns de família nos mostra uma sociedade cada vez mais distante das suas imagens endógenas e gerando imagens que serão guardadas por aparatos onde as imagens e memórias podem ser apagadas facilmente (OKUMURA,2016, p.11);

Na observação da autora, é possível notar uma preocupação em relação ao novo formato dos álbuns fotográficos, quando menciona a possibilidade das imagens se perderem e junto a elas as memórias, já que esses arquivos sem um armazenamento seguro, possuem maior vulnerabilidade que um arquivo físico. O tempo previsto para essa etapa será de (1 aula).

Na segunda etapa será interessante que o professor ou professora levem para a sala de aula, um álbum de sua família e apresente às crianças, em *slides*, ou em grupos para irem vendo e descrevendo, analisando junto às crianças, as imagens e relatando quem são as personagens ali documentadas, o que elas representam ou representaram em sua vida, trazendo à tona suas memórias, sua história e de seus familiares, falar sobre a composição da árvore genealógica da família, dialogando com os pequenos de forma que todos possam participar e compreender os objetivos que estão sendo propostos para a aula. Tempo previsto (1 aula).

**2º Momento (duas etapas):** fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, pois as crianças já foram apresentadas ao tema a ser trabalhado, já conhecem o objetivo da proposta e as etapas previstas para o desenvolvimento, precisamos nos atentar para a bagagem cultural. “O conhecimento prévio do todo, da cultura ou do seu aspecto estudado, não pode ser negligenciado. Longe de ser um resultado de abstrações, a partir da imagem concreta, é a proposta que permite a leitura dos casos individuais” (RENDEIRO,2010, p.08).

Agora é o momento da roda de conversa, para que elas falem o que sabem sobre sua história, a história de sua família, quem são seus pais, avós, bisavós, de onde vieram, por que vieram para Xinguara, quando vieram, como era a cidade quando chegaram, as mudanças e as permanências, é preciso que o professor instigue as crianças a falar o que sabem e busque despertar a curiosidade para buscar os que não sabem a partir da investigação do álbum familiar. Pois, de acordo com Rendeiro (2010), “O conjunto dessas fotografias configura uma espécie de texto imagético a suscitar leitura e entendimento, um discurso visual que traz à tona a representação e a identidade da família no espaço social” (RENDEIRO, 2010, p.03). À medida que as crianças forem relatando, o professor ou professora poderá fazer anotações, ou gravar a fala de cada criança para ir utilizando nas aulas subsequentes e, no final concluir as suas análises a partir de cada etapa desenvolvida. Tempo previsto (1 aula)

Nessa etapa, o professor ou a professora poderá propor para as crianças produzirem um texto em seus cadernos, para verificar se elas compreenderam o porquê da utilização do álbum fotográfico como metodologia para o ensino de história, reservar um espaço de 10 a 15 minutos para, no final da aula, ver se as crianças comentem suas expectativas sobre o trabalho a partir do álbum familiar. Podemos começar com os seguintes questionamentos:

## **12. SOBRE A FONTE**

1. O que é?
2. Para que serve?
3. O que posso encontrar?
4. O que preciso fazer?
5. Como devo fazer?
6. O que posso ou pretendo descobrir?
7. Qual aprendizado poderá ser construído a partir dessa investigação e das análises da fonte?

Tempo previsto (1 aula)

**3º Momento (duas etapas):** nessa aula é fundamental que sejam trabalhados alguns conceitos como: tempo, família, história e memória. É importante que as crianças compreendam as diversidades familiares e como elas foram se configurando ao longo dos tempos, hoje, não podemos conceber como família, o mesmo modelo que era estipulado no início do século XX, ou até mesmo nas décadas de 80 e 90. No tempo de seus bisavôs, suas bisavós, ou dos seus avôs suas avós. Como afirma Noronha e Parron a seguir:

Em suma, pode-se concluir que a família, no antigo Código de 1916, era fundada sob o aspecto matrimonializado, patriarcal, hierarquizado, heteroparental, biológico, como função de produção e reprodução e caráter institucional; esse quadro reverteu-se com a *Lex Fundamentallis* de 1988, refletindo também no Código Civil de 2002, tornando-se pluralizada, democrática, igualitária substancialmente, hétero ou homoparental, biológica ou socioafetiva, com unidade socioafetiva e caráter instrumental (NORONHA; PARRON, 2017,p.07).

Como pudemos perceber, o conceito de família foi ampliado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Código Civil de 2002, assegurando os direitos das diversas composições familiares

que foram se reorganizando no decorrer dos anos e, que podem ser notado no cotidiano escolar, daí a urgência da escola e do ensino acompanharem e respeitarem essas configurações, que a cada dia se tornam mais perceptíveis em nossas salas de aula, e que também estarão refletidas nas imagens que compõem os álbuns familiares.

Sendo assim, torna-se imprescindível fazer leituras de textos, problematizar e refletir sobre a passagem do tempo, diversidade familiar, a função da história, memória e lugar de memória. De acordo com Rendeiro, “[...] mais que um “lugar de memória familiar”, os álbuns forjam um espelho social que reflete imagens de um passado construído com os olhos no presente [...]” (RENDEIRO, 2010, p. 08-09). Se tornando um portador de valiosas narrativas. Tempo previsto (1 aula).

Nessa etapa, será o momento de conhecer o material encontrado pelas crianças e começar a estudar as fontes. A passagem do tempo pode ser observada pelo modelo de álbum, suporte das fotos, o papel utilizado, organização, a conservação das fotografias, se estão amareladas com o tempo, as cores, o papel utilizado, se as fotografias são coloridas, se são em preto e branco, se tirá-las nessa tonalidade foi uma escolha ou naquele tempo era a única opção. O suporte de cada álbum também pode nos remeter à percepção de uma outra época, o formato do álbum pode contribuir para o deslocamento temporal, alguns por exemplo, poderão ser encontrados em um pote, pois são de binóculos, um álbum mais rústico, outro mais moderno, algumas fotografias poderão estar armazenadas na nuvem, o que nos remetem a novos tempos. Com a disponibilidade de diversas ferramentas tecnológicas e o contato com as redes sociais, as fotografias vão ganhando outros espaços, os álbuns passam a compor outra configuração.

Outro meio que podemos utilizar para que as crianças desenvolvam a compreensão de passagem do tempo, é a partir da observação de uma mesma pessoa em diferentes fotografias ou mesmo pela ausência dessa pessoa nas imagens subsequentes daquele álbum, o que pode significar um afastamento do convívio do núcleo familiar por motivo de separação em diversos sentidos ou, a morte. Para Rendeiro “Acompanhá-las (as fotos e as narrativas que produzem) é flertar com a desaceleração do tempo, a chance de partilhar os bens simbólicos que estão sob a tutela do guardião de um ‘museu familiar’” (RENDEIRO, 2010, p.09). Nesse caso, são as narrativas que compõem o elo fundamental para o preenchimento de algumas lacunas deixadas sem respostas pela imagem analisada. E, assim, promover a reflexão acerca do tempo, da história e da memória, também é possível refletir sobre a diversidade familiar. Poderão ainda, estar interligando as novas descobertas ao conhecimento prévio das crianças, levantado lá no 2º momento da proposta, outro

recurso relevante, será a utilização dos textos que foram produzidos pelas crianças anteriormente. Tempo previsto (1 aula).

**4º Momento (Três etapas):** depois de todo levantamento, é hora de reunir com as crianças as fotografias a serem analisadas, cada aluno (a) irá escolher as fotos preferidas para desenvolver sua pesquisa explicando o motivo da escolha, através de roda de conversa ou por escrito, depois socializar com o grupo. Lembrando que, por mais que uma fotografia tenha chamado a atenção dos alunos e das alunas por um determinado motivo, suas informações estão interligadas às demais e as memórias familiares, alguns questionamentos podem ser direcionados às imagens e delas obterão as respostas, pois algumas estão relacionadas diretamente ao documento que, no caso, são as fotografias, mas outros envolverão as famílias, suas memórias e narrativas, contribuirão para que as perguntas sejam respondidas.

De acordo com Fonseca, ao analisar um documento iconográfico, algumas questões são fundamentais, “[...] é necessário problematizar, refletir, interpretar sobre diferentes ângulos a partir de perguntas tais como: o quê? Como? Por quê? Onde? Para quem? Para quê? Devemos incentivar, valorizar e respeitar as percepções, as leituras dos alunos” (FONSECA,2009, p.190). Tempo previsto (1 aula).

Além das problematizações, as entrevistas com os familiares são relevantes para que as crianças tenham acesso a outras informações, de modo a complementarem as que são possíveis serem observadas no documento histórico em questão, é importante saber questões como a data em que a fotografia foi tirada, as pessoas ali representadas, caso as imagens não possuam essas informações é através da família que iremos obtê-las. Para Fonseca, “a comparação entre fotos que retratam os mesmos lugares, paisagens e fatos em épocas diferentes nos possibilita desenvolver a percepção das mudanças, permanências, transformações, semelhanças e diferenças” (FONSECA,2009, p.190).

Na busca por informações que compõem a própria história, o diálogo com os ancestrais é uma fonte rica, pois são as pessoas que presenciaram e vivenciaram aquele momento que, por sua vez, nos auxiliarão, ou mesmo, pessoas que testemunharam as personagens ali representadas, lembrarão aqueles acontecimentos por meio da construção de narrativas e que, agora, por intermédio das memórias dos momentos de suas vivências com os envolvidos, poderão ajudar a construir outras narrativas, novas histórias.

Nessa etapa, será necessário que as crianças dialoguem com os familiares e para isso precisará de um roteiro, o qual destacamos, dentre outros questionamentos que poderão ser listados no decorrer do desenvolvimento da proposta dependendo dos problemas que irão surgir.

1. Quem tirou a fotografia?
2. Quando a fotografia foi tirada?
3. Local em que foi tirada? (País, estado, cidade, instituição, praça...)
4. Em que momento a foto foi tirada? (festas, escola, clubes ...)
5. Quem são as pessoas da imagem, são membros da família? (nome, grau de parentesco)

Tais questões são significativas, pois, de acordo com Rendeiro, uma única foto pode não fornecer informações relevantes, mas, a partir das narrativas e da observação do todo, ou seja, das imagens antecessoras e sucessoras de um arquivo fotográfico, podemos descobrir, até mesmo, além do que estamos buscando naquele momento. “O retrato sozinho não diz muita coisa, mas é um mar de informações se analisado à luz dos depoimentos pessoais e dos outros retratos que o antecedem ou sucedem na coleção” (RENDEIRO,2010, p. 08)

Para a realização das análises das imagens podemos utilizar também outras aulas de outros componentes curriculares, os vídeos podem ser vistos em casa com a família, ou em atividades em grupos dividindo – os de acordo com os temas e categorias: música, documentários etc..., trabalhados de forma colaborativa com os demais professores, professoras, ou componentes curriculares, direcionar momentos extra classes como as entrevistas com pessoas das famílias e as leituras.

**5º Momento duas etapas:** socialização das análises, nessa etapa as crianças já foram divididas em grupos de 04 ou 05 integrantes, onde terão que conhecer a história uma das outras, e se prepararem para socializar as suas descobertas, no grande grupo, cada criança irá apresentar a história do (a) colega, para os demais. Tempo previsto (1 hora)

Nessa etapa, após as apresentações, alunos e alunas, serão orientados a confeccionar um mural com a árvore genealógica de cada família, (motivar os alunos e alunas a uma interação entre suas memórias e as memórias coletivas), a partir da escolha e reflexão do produto. Com a finalização do material, marcar um momento que pode ser uma noite cultural, para apresentar suas famílias para a comunidade escolar, escolher um local visível e presente no cotidiano das crianças para a exposição e apresentação do material produzido a partir da proposta didática.

### **13. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS COMPONENTES CURRICULARES:**

Como sabemos, o diálogo com os demais componentes curriculares pode ampliar o conhecimento dos alunos e ajudar o professor, professora na organização de seus planejamentos e nas abordagens dos objetos de conhecimento, os quais serão compreendidos em diversos contextos.

A Geografia, por exemplo: irá auxiliar na observação étnica, no processo migratório o local de origem, a Matemática com levantamento estatísticos, gráficos, a Arte nos auxilia na compreensão dos aspectos culturais envolvidos, as vestimentas, adornos e releituras de fotografias, a Ciências com os aspectos genético, a Língua Portuguesa nas análises, relato de memória, entrevistas, debates, comunicação, leitura e interpretação de textos, com o Ensino religioso podemos conhecer as diversas religiões que compõem o universo familiar das crianças, trabalhar o respeito a liberdade religiosa, a educação Física pode evidenciar o modo de vida, o gosto pelo esporte, as brincadeiras, enquanto que a Tecnologia de Informação e comunicação é uma conexão entre todas as áreas de conhecimento para que o educando possa compreender, utilizar de forma ética, crítica, significativa e reflexiva nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autonomia na vida pessoal e coletiva. E contribuindo como as ferramentas tecnológicas das quais necessitamos cada vez mais para desempenhar o nosso trabalho. Essas são apenas algumas observações dentre a um universo de possibilidades enriquecedoras que poderão ser desbravadas durante o desenvolvimento desta proposta.

### **14. FONTES HISTÓRICAS:**

O trabalho com fontes históricas em sala de aula exige alguns cuidados como a seleção, apresentação e identificação da fonte a ser utilizada observar em qual categoria ela se enquadra como fonte primária ou fonte secundária. E quais as contribuições para pesquisa. Schmidt e Cainelli afirmam que:

[...] O primeiro passo em sala de aula é fazer o aluno saber identificar o documento que está sendo trabalhado, se é uma fonte primária ou uma fonte secundária, e como ele se apresenta: de forma escrita, oral, iconográfica, material, arqueológica [...]. o segundo passo é fazer o aluno a formular questões como estas: ‘O que esta fonte me informa?’ ‘O que posso deduzir dessas informações?’ ‘Até que ponto posso acreditar no que ela diz?’ e ‘De que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que está sendo apresentado?’ As fontes primarias são testemunhas do passado que se caracterizam por

ser de primeira mão ou contemporânea dos fatos históricos a que se referem. [...] As fontes secundárias são registros que compõem informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas[...] (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.96-97)

Nessa mesma perspectiva, aos cuidados necessários que devemos direcionar ao trabalho com fontes de qualquer natureza em sala de aula em específico as fotografias como é o nosso caso, Fonseca destaca que “[...] o professor deve estar atento para tratar as fontes iconográficas com devidas distinções, respeitando as fronteiras, as características próprias de cada linguagem” (FONSECA, 2009, p.189). Ao analisarmos uma fotografia, essa deve ser observada como fruto das ações humanas, no entanto é uma produção histórica, é um registro do passado sendo observado com os olhos do presente.

E, nesse caso, é muito importante não confundir uma representação do real com real em si. Uma fotografia como fonte histórica, por exemplo, deve ser analisada como uma produção, fruto do trabalho de um sujeito que seleciona, recorta ações, ângulos, cores, objetos e, utilizando-se de recursos tecnológicos, fotografa não o que vê, mas como vê. Portanto, uma fotografia é fruto de determinadas intenções, visões de mundo, de um determinado contexto e condições técnicas de produção. Ela traz em si lacunas silêncios, recortes, evidências. Como toda fonte histórica, é uma forma de representação do real, e não a verdade absoluta da história, espelho fiel da realidade. (FONSECA, 2009, p.189-190).

Para as autoras, devemos tomar cuidado com a utilização de fotos em sala de aula, reiteramos esse cuidado enfatizando que o professor deve utilizar dessas intencionalidades para levar os alunos à reflexão dos diversos sujeitos que estão inseridos no contexto da fotografia.

A partir das possibilidades apresentadas em trabalhar com a história local utilizando álbuns familiares, além de outros temas possíveis, percebemos que o ensino de história tem grande relevância para os anos iniciais. Trazendo oportunidades metodológicas que proporcionarão alunos (as) professores (as) novas perspectivas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, partindo de uma realidade concreta e da utilização de fontes que permeiam o universo da comunidade escolar, nos incentivando a acreditar numa educação que possa intervir na realidade social.

Esperamos que esta proposta possa contribuir para que o ensino de história seja compreendido como um componente curricular fundamental na formação educacional das crianças, fazendo parte do dia a dia escolar e assim cumprir com sua função na produção do conhecimento histórico.

## **15. RECURSOS MATERIAIS:**



*Datashow*, Internet, computador, impressora, *pen-drive*, textos didáticos, livro didático, livros literários, celulares, quadro magnético, papel ofício, pincel atômico, apagador. cola, TNT, EVA, tecido de diversas cores para construção do painel.

#### **16. RECURSOS HUMANOS:**

Professores, alunos, pais, coordenadores, diretores, pessoal de apoio, etc.

#### **17. AVALIAÇÃO: diagnóstica e processual**

A avaliação ocorrerá no início e durante o desenvolvimento das aulas, observando a compreensão dos alunos sobre o tema no decorrer do processo, da assimilação do conteúdo abordado nas aulas e da construção do conhecimento dos alunos, a partir da participação nos debates, nas leituras, nas rodas de conversa, nas investigações dos álbuns, das informações familiares, nas análises fotográficas, sobre a história familiar e a socialização das análises na última aula.

#### **18. SUGESTÕES DE LIVROS:**

MARTINS, Georgina *Minha família é colorida* / Georgina Martins; ilustrações Maria Eugênia. — 2. ed. — São Paulo: Edições SM, 2015.

MIRANDA, Ana. **Flor do cerrado: coleção memória e história Brasília** -1ª Edição Companhia das Letrinhas, 2004.

NESTROVSKI, Arthur. **Histórias de avô e avó coleção memória e história**. Companhia das Letrinhas, 1998.

VARELLA, Drauzio. **Nas Ruas do Brás. coleção memória e história** - Companhia das Letrinhas, 2000.

OLIVEIRA, Denise Moura De. **Família Todo Mundo Tem**. Editora: CPB – DIDÁTICOS Disponível em:><https://www.youtube.com/watch?v=veabwICNVos> Acesso em:09/11/2022

PARR, Todd. **livro da família** [tradutora Kiki Pizante Millan] - 1ª ed. - São Paulo: editora Panda, 2003. Disponível em:>. <https://ifan.com.br/wp-content/uploads/2020/04/O-Livro-da-Familia.pdf> Acesso em:09/11/2022

#### **19. SUGESTÕES DE VÍDEOS:**

A FAMÍLIA e a Árvore Genealógica. Vídeos Educativos para Criança. [S. l.: s. n]. 2 de ago. de 2016. 1 vídeo (1min.) Publicado pelo canal: Brasil- Aula 365 Disponível em:> <https://www.youtube.com/watch?v=o7ezVBaQBmM> Acesso em:09 nov.2022.

ÁLBUM de família – Contação de História. edição: Karina Lisbôa. [S. l.:s. n].15 de maio de 2020. 1 vídeo (1min.). Publicado pelo canal: Furor Pedagógico. Disponível em > <https://www.youtube.com/watch?v=z-Q9ubSpX2g> Acesso em:09 nov.2022

AS FAMÍLIAS do mundinho. Aula Ensino Religioso: Profa Lise. Este vídeo apresenta a história do livro: As famílias do Mundinho de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. [S. l.: s. n]. 17 de abr. de 2020. 1 vídeo (2min) Publicado pelo canal: Profa. Lise.Disponível em:> <https://www.youtube.com/watch?v=G43VJmhgidk> Acesso em:09 nov.2022.

CANÇÃO da Família – Mateus Santiago [S. l.: s. n]. 16 de ago.de2016. 1 vídeo.4:8. Publicado pelo canal: Mateus Santiago (Lyric Vídeo). Disponível em:><https://www.youtube.com/watch?v=nzDbmi9LTtE> Acesso em:09 nov.2022

EU AMO Minha Família – Tema Marcus Jayme. [S. l.: s. n]. 18 de mai. de 2021. 1 vídeo (3min) Publicado pelo canal: Turma do Turim Disponível em:> <https://www.youtube.com/watch?v=fJiiOicGpLE> Acesso em:09 nov.2022

FAMÍLIA - Árvore Genealógica para crianças - Vocabulário - Pai, mãe, irmão, avós, tios... [S. l.: s. n]. 10 de out. de 2019.1 vídeo (1:52). Publicado pelo canal: *Smile and Learn* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pZvhBKdoMAA> > Acesso em:11 nov.2022.

MINHA família é colorida: Contação de história do livro de Georgina Martins. Ilustração de: Maria Eugênia [S. l.: s. n] 16 de jul. de 2020. 1 vídeo (9min) Publicado pelo canal: Professor Vinicius. Disponível em:><https://www.youtube.com/watch?v=Utum6FReQZ8> Acesso em: 10 nov.2022.

FAMÍLIA – Titãs – Composição: Arnaldo Antunes/Tone Belloto. Legendado: Laura e Ricardo. Trabalho de Artes Bruna, Gustavo, Ana Claudia, Marcela e Gabriela [S. l.: s. n].23 de mai. de 2008.1 vídeo (3:40) Publicado pelo canal: gsb00. Disponível em:><https://www.youtube.com/watch?v=NME3I2MvpnM> Acesso em:09 nov.2022.

LOLO BARNABÉ, de Eva Furnari - uma história para refletir sobre a humanidade... [S. l.: s. n]. 18 de set. de 2015.1 vídeo (12:14) Publicado pelo canal: Professor Rondon Disponível em:><https://www.youtube.com/watch?v=18185yZQ3i0> Acesso em:09 nov.2022.

MEMÓRIAS de família, História: Falando das memórias de família... Idi Araújo. [S. l.: s. n]. 12 de jul. de 2020. 1 Vídeo (4min) Publicado pelo canal: Prof. Idi Araújo Disponível em:> <https://www.youtube.com/watch?v=2mg0RV5tt-g&t=17s> < Acesso em:10 nov.2022.

"NÃO Custa Nada" - Letra e música de Paula Santisteban e Eduardo Bologna, do CD Livro "Um para o Outro" do Música em Família. Bologna. [S. l.: s. n]. 17 de nov. de 2011. Publicado pelo canal: Música em Família. 1 vídeo (5min.). Disponível em:>[https://www.youtube.com/watch?v=B\\_YcHDd4WC4](https://www.youtube.com/watch?v=B_YcHDd4WC4) >Acesso em:10 nov.2022

NOSSA família. Vídeo e Letra da Música: [S. l.: s. n]. 7 de dez. de 2018. Vídeo (3min.). Publicado pelo canal: Mundo Bitá . Disponível em:><https://www.letras.mus.br/mundo-bitá/nossa-família/>> Acesso em: 09 nov. 2022.

RETRATOS de Família (A família contemporânea em cena: novas identidades sexuais, novos pais) [S. l.: s. n]. 30 de nov. de 2011. Vídeo (49min.). Publicado pelo canal: instituto c\_p\_f. Disponível em:><https://www.youtube.com/watch?v=J0xcCszAlqc>> Acesso em: 09 nov. 2022.

## 20. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular, (BNCC)** 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> acessado em 02 de fevereiro de 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História: anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. (Obra de apoio pedagógico ao professor)

HIPÓLIDE, Marcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologia e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

NORONHA, Maressa Maelly Soares. (G/FACINAN); PARRON, Stênio Ferreira (D/FACINAN) **A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA**. 2017. Disponível Em:<[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf)> Acesso em: 09/11/2022.

OKUMURA, Aline Silva. **O álbum de família e a imagem social**. Congresso internacional, comunicação e consumo. Mestranda em Comunicação na Universidade Paulista (UNIP) COMUNICON-2016. Disponível em: [http://anais-comunicon2016.espm.br/GTs/GTPOS/GT7/GT07ALINE\\_OKUMURA.pdf](http://anais-comunicon2016.espm.br/GTs/GTPOS/GT7/GT07ALINE_OKUMURA.pdf) > Acesso em: 09/11/2022.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e proposições que foram pensadas inicialmente, tiveram que ser reformuladas ao logo desse trabalho, as quais foram possíveis de serem concluídas durante à pesquisa, principalmente devido à pandemia de Covid-19, está a discussão em torno do ensino de História nos anos iniciais e a problematização sobre a história local, as quais nos possibilitaram compreender em parte, como o olhar com carinho para o ensino de História no Ensino Fundamental I, poderá promover diálogos e interação entre o ensino e a produção do conhecimento histórico desde os primeiros anos de escolaridade.

No intuito de observar como a História Local pode servir de ferramenta teórico-metodológica no ensino de história, ampliando as metodologias para além do uso do livro didático na sala de aula e, assim, estar contribuindo com a prática docente, promovemos diálogos com professoras da rede básica de ensino, as quais sabem que necessitam de contribuições sendo elas materiais ou de formação. No sentido de mudar a dinâmica em sala de aula, essas percepções foram observadas através das entrevistas e, a partir da convivência ao longo dos anos de trabalho, na rede básica de ensino público no município de Xinguara.

A maioria dos Professores, das professoras, ao trabalharem com esta disciplina, demonstram seus anseios e angústias, as quais são recorrentes na vida educacional dos profissionais que atuam nos anos iniciais. Sabemos que os Livros didáticos, nesse caso os de História, os quais muitas das vezes são utilizados como único recurso disponível, não contemplam a dinâmica local, muito menos a “Bagagem Cultural” dos alunos, o que pode influenciar o ensino de história de cunho positivista e acabar por reforçar a história do “poder local”.

Nesse sentido, propusemos uma intervenção que venha contribuir com professores e professoras, de modo que possa não suprir suas necessidades, mas poderá auxiliá-los. Sabemos que a demanda é bem maior, mas acreditamos que poderá ser o início para um novo olhar, que possam ser vislumbradas novas perspectivas para o ensino de história em nosso município.

Destacamos ainda que, os livros didáticos estão para além de uma simples ferramenta à disposição do ensino e da utilização entre alunos e professores, os materiais escolares envolvem todo um sistema de interesses políticos, econômicos e culturais e, com o livro didático, não é diferente. Como citado anteriormente, no início da proposta didática, o planejamento anual é

quase que uma transcrição do sumário do livro didático dividido por bimestres. Isso, em boa medida, acaba por desprezar os contextos vividos em nossa região, deixando de levantar questões sociais relevantes para a educação, a partir das problematizações do local. Tal análise sobre a realidade que circunda, os alunos e alunas de um determinado local não podem, como muitas vezes ocorre, serem discutidas em âmbito mundial, sem que há uma conexão com o local, ou seja, há uma realidade deslocada da vivência das crianças, sendo trabalhada sem problematização, reflexão e ligação com os aspectos, sociais, políticos, econômicos e culturais, os quais permeiam a vida das crianças, mas não são considerados no processo ensino-aprendizagem que envolvem conhecimentos históricos.

Perceber que podemos contribuir com avanços na maneira de ministrar aulas de História foi a base de nossa pesquisa, quando observamos que as lutas e as transformações na educação no Brasil, em especial no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental são frutos do trabalho de pesquisadores, educadores e técnicos em educação. As análises da prática docente através de diálogos com professoras do município, dos documentos curriculares que nos possibilitaram a perceber a importância de atuarmos como professor/pesquisador, professora/pesquisadora mudando nossas práticas em busca de novas metodologias e ressignificação do material didático utilizado em sala de aula, como por exemplo a utilização de documentos como fontes históricas em nossas aulas.

O Ensino de História no Ensino Fundamental I em Xinguara possui características positivistas, entretanto destacamos que a atualização e mudança de paradigma podem ser feitas com a intervenção do professor, da professora. Sendo que devemos estar guiados por conceitos e metodologias previamente adquiridas. Destacamos que está evidente nas listas dos conteúdos e nos planos de ensino do fundamental I, que o ensino de História tem uma dinâmica clara de metodologia e conteúdo sendo esse coeso e claro no que refere ao exercício do professor/professora em sala de aula, entretanto a dificuldade está na maneira, ou seja, no método, principalmente nas escolhas e seleções de conteúdo.

Enfatizamos que, mudanças ainda não ocorrem de forma efetiva na prática das salas de aula para as turmas de 1º a 5º ano. Não por falta de compromisso por parte dos profissionais envolvidos, mas devido à falta de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos (dos) profissionais em educação e às amplas cargas horárias de trabalho, tendo em vista uma carga horária de 40 horas semanais divididas por cinco componentes curriculares.

Nisso, destacamos a importância do ensino de História nos anos iniciais, já que para Bittencourt, a disciplina escolar tem por finalidade “formar um cidadão comum que necessita

de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2009, p. 47). Sabemos que as primeiras interações dos alunos acabam por influenciar em toda a sua trajetória educacional.

Ainda reiteramos que, para a autora a “representação social ultrapassa essa atividade de conhecimento prático e preenche igualmente uma função de comunicação.” Permitindo que as pessoas se insiram nos grupos e assim possam promover trocas às quais intervêm na “definição individual e social, na forma pela qual os grupos se expressam” (BITTENCOURT, 2009, p. 236). O que para nossa proposta é de suma importância a interação dos alunos nas dinâmicas que ocorrerão na execução da proposição desenvolvida aqui, a partir de uma proposta metodológica para o Ensino de História Local utilizando como documentos históricos a fotografia. Pois, segundo Ribeiro, “todo conteúdo será interessante e atrativo se nos ajudar a compreender o mundo e a nós mesmos, se nos desafiar em nossos limites, se estimular a capacidade de investigar, compreender, conhecer e dar respostas aos nossos questionamentos” (RIBEIRO, 2011, p.12). O que acreditamos contemplar nesta proposição.

Embora o ensino de história não seja uma área de especialidade do pedagogo, da pedagoga, devemos nos empenhar na tentativa de construir uma relação que possibilite a autonomia do aluno no processo de construção do conhecimento histórico. O que propomos para trabalhar com as turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, a partir da Proposta didática: álbum de família, e que, juntos possamos fazer reflexões sobre o Ensino de História Local e Regional dentro de outras perspectivas, em que professores, professoras e os (as) estudantes possam sentir-se parte desta história, sujeitos ativos na construção histórica de nosso Município e Região.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, Verena. *História dentro da história*. In: Pinsky, Carla. (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: contexto. 2008

ABUD, K. M. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz**. *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: > <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>. Acesso em:> 25 de janeiro de 2021.

Barros, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de História, memória e história local**. Revista De História Da UEG, 2013, 301-321.

BARROS, José D'Assunção. **O Lugar da História Local** Conferência para o *I Encontro de História Local/ Regional da UNEB*, realizado na cidade de Santo Antonio de Jesus, em novembro de 2009.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Editora Vozes, 2019. *E-book*.

BELITZ QUAIATTO, Denise. **Ensino de História Local: uma história didática de Santa Maria e região**. Santa Maria, RS - 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: **Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2009. pp. 155-172.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil**. In: Leandro Karnal (org.) *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, (BNCC)** 2018. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >acessado em 02 de fevereiro de 2018.

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história, novas perspectivas**. Editora UNESP, 1992. pp. 7-62, pp. 133-162, p. 327

CAIMI, Flávia Heloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de História em transição**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?** In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp.65-80, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo?** História: Ensino Fundamental. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino, vol. 21).

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectiva de aprendizagem da história no ensino fundamental**. In. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR; p.57-73. 2006.

CAINELLI, Marlene. **O que se ensina e o que se aprende em História**. História: Ensino Fundamental. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino, vol. 21).

CASSEMIRO, Flavia Isabel Keske. **Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no Município de Curitiba**. / Flavia Isabel Keske Cassemiro. - Campo Mourão, PR: UNESPAR, 2020. 136 f.: il.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. *Revista de História Regional Ponta Grossa*, v. 6, n. 2, p. 93-112, Inverno 2001. Disponível em: <[https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista\\_historia\\_regional39.pdf](https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf)> Acessado em: 10/11/2021.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Tradução: Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, Marcelo Fronza. Curitiba: Base editorial, 2012.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos, **ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS** História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016 Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/24569/20303>> Acesso 04/11/2020.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p.128-148.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FONSECA, André Dioneu. **O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO EM UM CONTEXTO DE CRISE** In: FONSECA, A. D.; COSTA, L. L. (Org.). *Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.



FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus: 1993. - (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História: anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. (Obra de apoio pedagógico ao professor)

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Poema: Escola é**. Disponível em:> [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07\\_082015poemaaescola.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07_082015poemaaescola.pdf) Acesso em:>

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ** 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GOUBERT, Pierre. **História Local. Revista Arrabalde** – Por Uma História Democrática. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago. 1988.

HIPOLIDE, Marcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologia e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

LIMA, Marta. Aprendizagem in: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019, pp. 24-29.

MARTINS, Marcos Lobato. **HISTÓRIA REGIONAL** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Novos temas nas aulas de História**. –1. ed., 2ª Reimpressão- São Paulo: contexto, pp. 135-152, 2010.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos** História, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MONTI, Carlo Guimarães. **ESTRATÉGIAS PARA O USO DE FONTES EM SALA DE AULA E A LIBERDADE DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA**. ANPUH-Brasil-30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- Recife, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **CULTURA** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Novos temas nas aulas de História**. –1. ed.,2ª Reimpressão- São Paulo: contexto, pp. 73-93, 2010.

NEVES, Joana. **História Local e Construção da Identidade Social**. Saeculum – Revista de História. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

NORONHA, Maressa Maelly Soares. (G/FACINAN); PARRON, Stênio Ferreira (D/FACINAN) **A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA**. 2017. >Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf)<em:09/11/2022.

OKUMURA, Aline Silva, **O álbum de família e a imagem social**. Congresso internacional, comunicação e consumo. Mestranda em Comunicação na Universidade Paulista (UNIP) COMUNICON-2016.>Disponível em: [http://anais-comunicon2016.espm.br/GTs/GTPOS/GT7/GT07ALINE\\_OKUMURA.pdf](http://anais-comunicon2016.espm.br/GTs/GTPOS/GT7/GT07ALINE_OKUMURA.pdf)Acesso<em:09/11/2016.

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira de. **Ensino de história e memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor**. XXIX Simpósio de História Nacional: Contra os preconceitos História e Democracia. 2017.

PARÁ, **Documento Curricular** do. 2019. Disponível em:> <http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf> > Acessado em: 04/03/21

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

RENDEIRO, Márcia Elisa Lopes Silveira. **ÁLBUNS DE FAMÍLIA-Fotografia e Memória; Identidade e Representação**. XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio. Memória e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:>[http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276726781\\_ARQUIVO\\_ArtigoANPUH\[MarciaElisa\\_2010.1\].pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276726781_ARQUIVO_ArtigoANPUH[MarciaElisa_2010.1].pdf) < Acesso em:09/11/2022.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **A história local e regional na sala de aula do ensino fundamental**. XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: MARTINS, Estêvão; Schmidt, Maria Auxiliadora (Orgs.). RÜSEN, Jörn e o **ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **contribuições para uma teoria da didática da história** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins - Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

SCHMIDT, Benedito Bisso. **Os historiadores e os acervos documentais e museológicos: novos espaços de atuação profissional**. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.187-196, dez.2008.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Giane de Souza. **História Local: uma experiência em educação histórica**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE 2008, programa de formação continuada promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e participação da Universidade Estadual de Londrina no biênio 2008/2009 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf>. Acessado em: >02/03/2021 as 22:59.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Cristiani Bereta da. **CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR** in: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coordenação). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019, pp. 50-54.

SOARES, M. **O livro didático e a escolarização da leitura: depoimento**. [07 de outubro, 2002]. Disponível em: > <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>< Acesso em: março de 2021.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>>Acessado em:04 de dezembro de 2016.

XINGUARA, **depoimento diretora de Ensino. Secretaria de Municipal de Educação e Cultura**, (SEMEC), 10 de outubro de 2021.

XINGUARA. **Regimento Unificado das Escolas Públicas Municipais de Xinguara – Pará**. SEMEC, 2014

XINGUARA. **Escola Municipal de Ensino Fundamental. (PPP). Secretaria Municipal Educação e Cultura**, (SEMEC), 2020/2021.

XINGUARA. **IBGE censo de 2010** Disponível em: [https://cidade .ibge.gov.br /brasil/xinguara panorama](https://cidade.ibge.gov.br/brasil/xinguara/panorama) Acessado em: 14/03/2022.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria conceitos e uso de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012.