



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



JOSÉ SEBASTIÃO VILHENA

ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA: Método de Ensino em História na escola Professor
Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA

ANANINDEUA-PA

2021

JOSÉ SEBASTIÃO VILHENA

**ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA: Método de Ensino em História na escola Professor
Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, *Campus* de Ananindeua, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão.

Orientador: Prof.^o Dr. Renato Pinheiro da Costa.

ANANINDEUA-PA

2021

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

- V711a Vilhena, José Sebastião.
Alfabetização Histórica: Método de Ensino em História na
escola Professor Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA / José
Sebastião Vilhena. — 2021.
168 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2021.
1. Alfabetização Histórica. 2. Relações Étnico-Raciais. 3.
Ensino de História. 4. Educação Básica. I. Título.

CDD 372.10421



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



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

JOSÉ SEBASTIÃO VILHENA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa e constituída pelos examinadores Prof. Dr. José Claudinei Lombardi e Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito, reuniu-se no dia 21 de maio de 2021, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **JOSÉ SEBASTIÃO VILHENA** intitulada: “ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA: Método de Ensino em História na Escola Professor Remígio Fernandez, Mosqueiro/Pará.” Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Orientador

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
Membro Externo da Banca – UNICAMP

Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria José Vilhena, por todo o amor e incentivo à educação; ao irmão, Jorge Ricardo Vilhena da Cruz, à cunhada, Andrielle Kelli Oliveira Silva e, à sobrinha, Ayla Maria Oliveira Vilhena pelo carinho e por compartilharem comigo este momento.

Aos meus amigos e companheiros de sonhos e lutas Elaine Maciel dos Santos Fonseca, Diogo Palheta Vieira, Suzana Andréa Pacheco Coelho, Alessandra Ferreiras Marinho e Paula Tayanne dos Santos de Jesus por toda a motivação, ajuda e acolhimento que sempre me deram, de forma fraterna, ao longo de nossa amizade.

Ao Prof^o. Dr. Renato Pinheiro da Costa, mais que um orientador, um amigo, com quem aprendi muito e espero continuar aprendendo. Agradeço também por ter sido paciente e motivador nos momentos tão difíceis que enfrentei no percurso de desenvolvimento desta dissertação.

A todos os alunos (as) e trabalhadores (as) em educação da Escola Remígio Fernandez que participaram ativamente na construção desta pesquisa e dissertação, em especial, aos que mais diretamente tiveram engajamento neste processo alfabetizador em História: À turma 42201/2019, meu muito obrigado. À ex-diretora Iracema Cezar Jardim. Ao atual diretor André Luis Moreira Monteiro. À professora Chrissie Santos de Lima. Ao coordenador pedagógico Eimar França de Barros Júnior. Às professoras Eliana Correa Castro e Carla Christiane Bentes Pereira. Aos Professores José Guilherme Valente Maia e Aldo de Vasconcelos Alvares Rodrigues. Aos profissionais da secretária Douglas Nonato da Silva Parente e Carmem Bastos Ferreira. Sem a ajuda de cada um de vocês este trabalho não seria possível. Muito obrigado de coração.

Aos professores que participaram de minhas bancas de qualificação e defesa de dissertação, pela inestimável contribuição ao aprimoramento do trabalho: Dr. Adilson Junior Ishihara Brito e o Dr. José Claudinei Lombardi.

A todos os mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFPA/Ananindeua, especialmente aos amigos que reencontrei ou conquisei ao longo do curso: Aline Karla Rêgo Souza, Daniele Barreto da Costa, Ieda Palheta

Moraes, Vasilene da Silva Lira e Wilson Junior Bastos da Silva. Muito obrigado pelo compartilhamento de saberes e ajuda que vivenciamos juntos ao longo de nosso curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do Mestrado em rede de Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

À Universidade Federal do Pará, por abrigar e financiar este programa de pós-graduação.

RESUMO

A presente dissertação é uma investigação sobre a dinâmica do Ensino de História na Escola Municipal Professor Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA, no ano letivo de 2019, em que se desenvolveu o projeto intitulado: “Alfabetização Histórica: narrativas, *rap* e consciência negra” com os alunos da turma C42201 (9º ano/Fundamental). Todavia para melhor compreender os êxitos e lacunas verificados ao logo da execução deste plano formativo foi necessário analisar as experiências didáticas em História desenvolvidas anteriormente (entre os anos de 2013 e 2018), que apontavam aspectos de manutenção e de avanços em relação a um tipo de Ensino de História ligado ao historicismo do século XIX, este caracterizado pelo anti-dialogismo disciplinador na forma de se ensinar, pelo eurocentrismo na escolha dos conteúdos e pelo predomínio da linguagem escrita pouco significativa para o alunado. Assim, partindo deste problema de pesquisa e em busca de construir uma proposta de método inovador em Ensino de História para a referida escola, passou-se a apontar a Alfabetização Histórica como esta alternativa. Para embasar esta perspectiva foi realizada uma análise do duplo papel da formação histórica escolar na superação dos problemas ligados à alfabetização linguística e à alfabetização nos objetivos específicos da disciplina história, apontando como caminho viável para este desafio o desenvolvimento do Ensino das Relações Ético-Raciais e de narrativas histórias no ambiente escolar, em busca de se promover o desenvolvimento de identidades, de práxis, de consciências e de conscientização históricas. Portanto, o presente estudo se liga epistemologicamente ao campo da Didática da História e se apresenta metodologicamente em consonância com as perspectivas das investigações sociais chamadas de “pesquisa-ação”, sendo esta subdividida em empírico-teórico e em cognição histórica situada, na intenção de apresentar produtos educacionais viáveis para a transformação positiva do Ensino de História da escola pesquisada.

Palavras Chave: Alfabetização Histórica. Relações Étnico-Raciais. Ensino de História. Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation is an investigation on the dynamics of History Teaching at the Professor Remígio Fernandez Municipal School, Mosqueiro/PA, in the school year of 2019, in which the project entitled: “Historical Literacy: narratives, rap and black consciousness” was developed with students from class C42201 (9th grade/Elementary). However, to better understand the successes and gaps verified during the execution of this training plan, it was necessary to analyze the didactic experiences in History previously developed (between the years 2013 and 2018), which pointed out aspects of maintenance and advances in relation to a type of Teaching History linked to the historicism of the 19th century, this one characterized by the disciplinary anti-dialogism in the way of teaching, by the Eurocentrism in the choice of contents and by the predominance of written language that was not very significant for the students. Thus, starting from this research problem and seeking to build a proposal for an innovative method in History Teaching for that school, Historical Literacy was pointed out as this alternative. To support this perspective, an analysis of the dual role of historical school education in overcoming the problems related to linguistic literacy and literacy in the specific objectives of the discipline of history was carried out, pointing out as a viable way for this challenge the development of Teaching of Ethical-Racial Relations and of historical narratives in the school environment, seeking to promote the development of historical identities, praxis, consciences and awareness. Therefore, this study is epistemologically linked to the field of Didactics of History and is presented methodologically in line with the perspectives of social investigations called "action research", which is subdivided into empirical-theoretical and situated historical cognition, with the intention of to present viable educational products for the positive transformation of History Teaching at the researched school.

Keywords: Historical Literacy. Ethnic-Racial Relations. History teaching. Basic education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Matrícula de alunos na escola Remígio Fernandez – 2019	42
QUADRO 2 - Alunos com Bolsa Família – 2019	43
QUADRO 3 - Matrícula de alunos na escola Remígio Fernandez – 2020	43
QUADRO 4 - Alunos com Bolsa Família – 2020	44
QUADRO 5 - Número de Alunos por Sexo – 2020	46
QUADRO 6 - IDEB observado e projetado para o município de Belém e escola Remígio Fernandez	49
QUADRO 7- Sequência didática do projeto Alfabetização Histórica	108
QUADRO 8 - Folder de divulgação da Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra da Escola Municipal Remígio Fernandez	117

LISTA IMAGENS

FIGURA 1 - Mapa da Ilha de Mosqueiro/PA	37
FIGURA 2 - Mapa do percurso fluvial entre as comunidades ribeirinhas e a escola Remígio Fernandez	40
FIGURA 3 - Estátua da Princesa Isabel em Mosqueiro/PA	82
FIGURA 4 - Inscrições grafadas na parte inferior da estátua da Princesa Isabel	91

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Tipos de respostas dadas pelos alunos ao questionário	85
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
BNCC	Base Nacional Curricular Comum.
CENTUR	Fundação Cultural do Estado do Pará.
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro.
EJA	Educação de jovens e Adultos.
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil.
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental.
ERER	Educação das Relações Étnico-Racial.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MST	Movimento dos Sem Terra.
OSC	Organização Social Comunitária.
PBF	Programa Bolsa Família.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PPP	Projeto Político e Pedagógico.
PROFHISTORIA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.
UEI	Unidade Educacional Infantil.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
SEMEC	Secretária Municipal de Ensino e Cultura de Belém.
SIGA/BELÉM	Sistema de Informação de Gestão Acadêmica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Contextualização do objeto de estudo	14
Justificativa: relevância da pesquisa e diálogo com outros estudos	21
Referencial metodológico e organização da dissertação	30
1 ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA REMÍGIO FERNANDEZ: PRESSUPOSTOS DA ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA	35
1.1 Contextualização da Escola Professor Remígio Fernandez no distrito de Mosqueiro de Belém do Pará	37
1.2 Práticas em Ensino de História na Escola Remígio Fernandez (2013-2019): algumas lições a tirar	52
1.3 Limites das experiências didáticas em Ensino de História na escola Remígio Fernandez: uma reflexão empírico-teórico que aponta horizontes	61
1.4 Motivações para a experiência alfabetizadora em história: entre o diálogo e a Educação das Relações Étnico-Raciais	70
2 ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA NA ESCOLA REMÍGIO FERNANDEZ: NARRATIVAS HISTÓRICAS, RAP E CONSCIÊNCIA NEGRA	79
2.1 Lugar de memória: história local e a Alfabetização Histórica	82
<i>2.1.1 Lugar de memória: discurso histórico oficial sobre o fim da escravidão presente na história local de Mosqueiro</i>	83
<i>2.1.2 Índícios sobre a história do monumento à princesa Isabel e as formação de uma memória histórica oficial</i>	88
2.2 Lugar de problematizar: história pública e a Alfabetização Histórica	92
<i>2.2.1 O desfile da Mangueira e a história pública sobre a escravidão no Brasil</i>	94
<i>2.2.2 Desfile da Mangueira, Ensino de História e narrativas históricas em disputa</i>	97
2.3 Lugar de produzir narrativas históricas: a perspectiva narrativista no Ensino de História	99
<i>2.3.1 Paradigma Narrativista: cognição histórica e pedagogia da autonomia por um Ensino de História mais significativo</i>	101
<i>2.3.2 Os raps históricos: narrativas e consciência histórica contra o racismo</i>	106
3 ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA: ORIGEM DO CONCEITO E A DISPUTA CURRICULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA	120
3.1 Alfabetização: um espaço de experiência da educação popular e histórica no Brasil	122

3.2 Alfabetização Histórica: uma possibilidade de método de Ensino em História	133
3.3 Alfabetização Histórica, BNCC e a disputa curricular	144
CONCLUSÃO	152
Dificuldades enfrentadas	152
<i>Dificuldades da experiência didática em Ensino de História</i>	<i>153</i>
<i>Dificuldades da experiência didática em Educação para as Relações Étnico-Raciais</i>	<i>155</i>
Os produtos educacionais desenvolvidos	157
<i>A Alfabetização Histórica</i>	<i>157</i>
<i>A sequência didática e os raps históricos</i>	<i>159</i>
<i>Reformulação do PPP da escola Remígio Fernandez e o dialogo com a SEMEC/Belém</i> ...	<i>160</i>
<i>Outros produtos derivados desta ação didática</i>	<i>161</i>
REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

Contextualização do objeto de estudo

A presente dissertação intitulada *Alfabetização Histórica: método de ensino em história na escola professor Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA*, tem como seu objeto de investigação a transformação positiva do Ensino de História mediante o desenvolvimento de um método de ensino inovador para a escola básica. Este método de ensino, que designei de Alfabetização Histórica, também se constitui em sua principal dimensão propositiva mediante o desenvolvimento de produtos educacionais apresentados ao longo deste trabalho.

Assim sendo, início ligando meu objeto de investigação a crescente preocupação em valorizar os saberes produzidos na escola básica brasileira. Esta valorização faz parte do esforço de educadores de diversos campos científicos de superar um tipo de ensino pautado em uma concepção de educação elitista, eurocêntrica, branca, cristã e patriarcal, que predominou ao longo da formação e consolidação deste país. Assim, a história enquanto disciplina escolar está participando ativamente deste movimento de contestação e ruptura com os elementos desta concepção de ensino, que chamarei neste trabalho de tradicional¹.

Adentrando nas contradições destes elementos de ensino tradicional, que no Ensino de História são oriundos do historicismo do século XIX², e procurando neles as bases para uma crítica científica é que, gradativamente, foi se deixando de pensar em uma hegemonia do conhecimento produzido nas universidades sobre o ensino praticado nas escolas básicas. Buscando entendê-los como saberes com características distintas e sem a existência de uma hierarquização foi possível à constituição de novos olhares e campos científicos (TARDIF, 2012). Na ciência da história Jörn Rüsen (2006) se tornou um expoente para esse tipo de

¹ Uso o termo tradicional para designar os variados tipos de ensino e concepções de educação que tendem a não criticidade e a manutenção de opressões historicamente observadas na sociedade brasileira. Assim, entendo este ensino e educação Tradicional, tratadas nesta dissertação, a partir das concepções de Saviani (1994), que fala de uma pedagogia tradicional e de Feire (1987), que aborda a educação em uma concepção “bancária”.

² Segundo Nadai (1993) está em curso uma “crise da história historicista” no Ensino de História no Brasil. Para esta pesquisadora as tendências da história historicista do século XIX tornaram-se o modelo hegemônico de Ensino de História neste país. Assim sendo, o descompasso entre as transformações sociais e da própria ciência da História com a incapacidade escolar de atendê-las conforma o cerne desta crise. Todavia, nesta perspectiva, a crise é entendida como período criativo que “obrigou os profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas, procurando superar o tradicional modelo que, introduzido no século XIX, foi ganhando consistência e relevância, espraiando-se pelas instâncias da sociedade – escolas, família e produção cultural –, tornando-se hegemônica” (NADAI, 1993, p. 144).

abordagem, quando desenvolve um entendimento para a chamada Didática da História³. Bem como, na pedagogia, Paulo Freire (1980) é um grande expoente para se pensar a descentralização do *locus* do processo ensino-aprendizado da figura do professor, entendido como o detentor do conhecimento científico, valorizado até então como o único saber válido.

Todavia, esta crítica aos elementos deste tipo de ensino, ainda muito presentes em sala de aula, não poderia se materializar de forma mais delimitada se não avançasse em três outras direções: a primeira diz respeito à valorização do lugar social em que os saberes socialmente desenvolvidos serão apreendidos⁴; a segunda dimensiona as pessoas, que interagindo em sociedade desenvolvem esses saberes a serem ensinados e aprendidos; e a terceira faz referência sobre os produtos do ensino-aprendizagem resultante destas novas formas de abordagem do Ensino de História nas escolas.

Segundo Certeau (1982), a questão de produção da historiografia acaba por nos dar pistas de como essa história, que está sendo ensinada e aprendida nas escolas, deve ser repensada para que cumpra o papel de crítica à história “decorativa”, fincada na memorização de fatos e na apresentação de personagens alçados a protagonistas, por conta de seu papel dominante na sociedade (na perspectiva de uma memória histórica vinculada a um grupo social específico). Para este autor, a superação desta historiografia e, por conseguinte, deste ensino-aprendizagem de história, começa por repensar os métodos de construção da história, pautando-os na valorização do lugar social, na busca por dar voz ao “não-dito” e no deslocamento cultural de objetos e pessoas, tornando-os fontes de informação de uma das muitas narrativas sobre o passado.

Desta maneira, percorrendo esta furtiva reflexão, muitos pesquisadores em Didática da História foram abordando variados enfoques dos desafios colocados para a transformação positiva do Ensino de História, como, por exemplo, a questão ligada à natureza do saber histórico desenvolvido na escola e as inovações desenvolvidas em ações didáticas que possibilitem aprendizados históricos mais significativos para os alunos. Portanto, esta investigação vai se inserindo nesta problemática como um caminho possível para se entender o Ensino de História em uma escola pública municipal da ilha de Mosqueiro-Pará, no ano letivo de 2019. Para isso, propus-me o seguinte problema para ser investigado: O conceito de Alfabetização Histórica pode ser tomado como referência didática para transformar

³ Segundo Cardoso (2019), Didática da História é um campo de pesquisa criado por historiadores alemães no pós II Guerra Mundial, em que se reúnem investigações sobre o Ensino de História na escola básica e, também, a circulação social mais ampla da História.

⁴ Segundo Schmidt (2001), a sala de aula e, conseqüentemente, a escola, em que se mobilizam variados tipos de saberes, tantos dos professores como dos alunos, deve ser entendido com um lugar de embates sociais. Portanto, embates entre a Educação Tradicional e a Educação de ruptura com esta concepção.

positivamente os procedimentos pedagógicos do Ensino de História na escola Remígio Fernandez?

O que significaria a modificação de um conjunto de relações desenvolvidas no fazer cotidiano deste processo de ensino-aprendizagem, como a mudança de seu caráter anti-dialógico disciplinador na forma de se ensinar, de sua predominância eurocêntrica na escolha dos conteúdos ensinados, de sua relação com o ato de escrever e narrar à história ensinada pouco significativa para o alunado e, conseqüentemente, na promoção de uma disputa no currículo praticado na escola pesquisada. Desta maneira, busco redimensionar o conceito da Alfabetização Histórica para que assuma um duplo papel: ser um método inovador de ensino e, ao mesmo tempo, ser um polo de disputa curricular da história ensinada na escola básica.

É nesta perspectiva que a Alfabetização Histórica passa a ser entendida como um método de ensino em história desenvolvido junto aos alunos do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano), em conformidade com o que Schmidt (2001, p. 58) delimita como métodos didáticos, quando afirma que “na Didática Geral tem significado os meios colocados em prática racionalmente para a obtenção de um resultado determinado”. Assim, esta pesquisadora aponta para a urgente necessidade de reflexão sobre as técnicas, recursos e estratégias de ensino a serem desenvolvidas pelos professores de história. O que me faz localizar a finalidade da Alfabetização Histórica na busca por solucionar essa dupla tarefa colocada a História como disciplina escolar: a questão de alfabetização dos alunos, uma alfabetização amplificada em seu significado, e as questões específicas do conhecimento histórico escolar.

Portanto, o local desta investigação passa a ter uma grande importância para que se conforme a materialização do método inovador em ensino de história e desta disputa curricular, que se materializará, especialmente, no entendimento do que é este saber histórico que se desenvolve na escola básica e que se choca com os diversos níveis de currículos experimentados. E este lugar é a Escola Municipal Professor Remígio Fernandez, localizada no bairro Maracajá, distrito de Mosqueiro, do município de Belém do Pará.

Na sua composição, no ano de 2019, a referida instituição de ensino tinha no quadro funcional uma diretora, quatro técnicos pedagógicos, quarenta e cinco professores (sendo dois readaptados), dezoito serventes, três merendeiras, uma secretária, cinco auxiliares administrativos, quatro auxiliares de biblioteca, um agente de portaria e 748 alunos de

diversas comunidades periféricas e ribeirinhas,⁵ nas quais a realidade cotidiana é distante do saber produzido nas universidades e na escola, porém, rica de outros saberes. A escolha desta instituição de ensino foi motivada pelo fato deste professor-pesquisador ser originário de Mosqueiro e atuar a mais de oito anos como professor de história na referida escola, o que me faz ter um compromisso social na busca pela transformação da educação e Ensino de História.

Assim, o problema investigado é derivado desta condição do pesquisador e de uma hipótese geral: a percepção da existência de elementos de um Ensino de História, na escola Professor Remígio Fernandez, ligado a práticas autoritárias na forma de ensinar, na escolha dos conteúdos e no predomínio da linguagem escrita com pouca significação para o alunado. Entretanto, como as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Belém e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apontam para uma proposta de Educação contrária a este tipo de ensino, acredito que já existam práticas de ensino que busquem a superação desta realidade do Ensino de História na escola. Porém, sua existência é ainda dispersa e intuitiva, o que fez necessário desenvolvê-las no que denomino de Alfabetização Histórica.

Esta se propõe, como método de ensino, a superar a dicotomia entre o ato de ensinar e aprender. Desenvolve a compreensão de que o saber histórico escolar é um saber específico sobre a história, que mesmo mantendo relação com o saber historiográfico, constitui-se de todos os saberes históricos que alunos, professores e sociedade trazem para dentro do espaço escolar. Assim, a aprendizagem histórica dar-se-á na promoção de conflitos de discursos e produção de narrativas históricas para que haja a densificação do pensar historicamente. As sínteses oriundas destes conflitos de discursos históricos materializadas em novas formas de se narrar a história ensinada é o que chamo de conhecimento histórico escolar construído pela ação didática consciente na história como disciplina.

Este processo formativo aponta para o entendimento de que a sua finalidade é contribuir para que os alunos passem a pensar historicamente de maneira mais crítica e autônoma desenvolvendo identidades, *práxis*, consciência e conscientização históricas. Do mesmo modo, este processo, no Ensino Fundamental, amplia o ato de alfabetizar este alunado e aponta limites a serem superados nos currículos real e formal.

É importante ressaltar que a Escola Professor Remígio Fernandez está subordinada à Secretaria Municipal de Ensino e Cultura de Belém (SEMEC), que adota um sistema educacional com quatro Ciclos do Conhecimento, o que está previsto na Lei de Diretrizes e

⁵ Dado obtido a partir da análise da última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Professor Remígio Fernandez do ano de 2016, que foi devidamente homologado pelo Conselho Municipal de Educação/Belém.

Base da Educação Nacional (LDBEN/96). Segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Belém, os ciclos III e IV possuem os seguintes pressupostos:

O Desenvolvimento Humano, a história social do conhecimento; a diversificação nas novas formas de ensinar e aprender, bem como as exigências de um ensino mais democrático, incluyente e de acesso a todos os cidadãos da sociedade brasileira e, em particular, da paraense e local (BELÉM, 2012).

Todavia, apesar das diretrizes curriculares apontarem para a busca de um aprendizado mais significativo⁶, é possível verificar uma realidade, em muitos aspectos, contraditória a estes pressupostos, como pude observar ao analisar o PPP da escola Remígio Fernandez, uma realidade que parece ter eco também nas diversas redes de ensino brasileiras como aponta Caimi (2006) quando afirma que ao seguir existindo esse Ensino de História, ligado ao historicismo, em nossas escolas, os indicadores de desempenho dos alunos seguem apontando índices insuficientes de aprendizagem:

Muitos são os indícios que permitem emitir esta afirmação, tais como as estatísticas de desempenho escolar na área de História, os índices de rendimento deste componente curricular no vestibular, as falas espontâneas dos nossos filhos, sobrinhos e alunos sobre suas aulas de História, as questões levantadas pelos professores de história nos encontros de formação e/ou nas situações em que disponibilizam seu espaço de trabalho para as pesquisas das universidades (CAIMI, 2006, p. 18).

De acordo com a autora, existe no país um conjunto de indícios que apontam para o desinteresse do alunado pela disciplina história, demonstrando a necessidade de se buscar desenvolver métodos de ensino que busquem alternativas e soluções para a falta de interesse dos que aprendem história em nossas escolas. Esta parece ser a relevância social que assume esta pesquisa sobre a Alfabetização Histórica. Entretanto, pensar esse “desinteresse” de cima para baixo, parece-me uma abordagem insuficiente para encontrar alternativas que possam contribuir para a superação desta dificuldade e para a promoção de uma transformação positiva no Ensino de História.

⁶ Entendo a aprendizagem significativa na perspectiva de Carneiro (2017, p. 63) que afirma que as tendências metodológicas de ensino como o construtivismo piagetiano, a teoria da aprendizagem de Vygotsky, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani como tendências progressistas que ganharam impulso no Brasil após o fim da Ditadura Militar e que se configuram em práticas didáticas que valorizam no ato da aprendizagem a necessidade deste saber ser valorado por sua relação com a realidade cotidiana dos alunos, entendimento que usaremos nesta dissertação para dimensionar este conceito. Outro caminho possível advém da psicologia da educação, das formulações ligadas ao teórico David Ausubel, que desenvolve uma perspectiva de aprendizagem significativa.

A partir da pesquisa realizada para desenvolver esta dissertação fui percebendo que procedimentos didáticos mais participativos, ou seja, mais democráticos (valorizadores dos saberes constituídos por cada aluno fora do espaço escolar), aliados a uma nova concepção do que seja o conhecimento histórico escolar e a uma nova compreensão para entender e utilizar as narrativas históricas⁷ produzidas pelo alunado na escola (utilizando-se de novas linguagens para que se possa expressar o que foi construído e aprendido em sala de aula), parece ser um dos caminhos possíveis para transformar o ato de aprender história de algo desinteressante para um ato de interesse por parte dos alunos. Dessa forma, o desinteresse para com as aulas de história nos impõe a reflexão de quem são esses alunos e quais suas percepções e vivências sobre o Ensino de História que experimentam.

Portanto, o perfil do alunado é um dos primeiros desafios a ser aprofundado no primeiro capítulo desta investigação participativa, mas podemos aferir, inicialmente, por meio do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, que os alunos matriculados na escola Remígio Fernandez são de bairros periféricos e ribeirinhos, de condição social vulnerável, pois consta que são, em sua maioria, beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) do Governo Federal⁸. Porém, questões referentes à proporção numérica entre os gêneros, raça e sexualidade são informações silenciadas por este documento.

Sobre as percepções que possuem em relação ao Ensino de História, essa informação foi coletada a partir de um teste avaliativo⁹ aplicado aos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, da Escola Profº Remígio Fernandez, no início do ano letivo de 2019, em que foi realizada a seguinte pergunta: “Diga-me, em sua opinião, os temas das aulas de história têm importância para a sua vida hoje?”, através da qual nos deparamos com diversas respostas reflexivas sobre a importância da História. Mas, uma resposta dada por um aluno em específico (que doravante designarei como narrador) ilustra bem o problema que estou me propondo a investigar:

⁷ FREITAS (2019) apresenta o verbete “Narrativa Histórica”, em que é discutida uma visão sobre o significado e utilização deste conceito no Ensino de História na escola básica. Neste verbete é verificado que este conceito tem assumido uma importância cada vez maior para o desenvolvimento de ações didáticas transformadoras das práticas de ensino e aprendizagens em história nas escolas.

⁸ Dados obtidos a partir da análise da última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Professor Remígio Fernandez do ano de 2016.

⁹ Este teste avaliativo foi aplicado à turma C42201 da escola Profº Remígio Fernandez, no dia 04 de abril de 2019. Responderam a este teste 31 alunos. Nesta ocasião houve também a preocupação de que os alunos levassem aos seus responsáveis legais uma carta explicativa do projeto que estávamos iniciando, naquele momento e o pedido de assinatura consentindo a participação de cada um dos alunos juntamente com o consentimento para a utilização dos dados obtidos por meio da pesquisa.

Obvio que sim. Porém na minha opinião tá faltando o professor entrar em debates com os alunos porque eles acabam apenas ouvindo o que dizem e apenas repete aquilo que ouve, então os alunos acabam se tornando repetidores de informação e não pensadores, e isso dificulta na hora de debates porque o aluno apenas diz o que ouve e não tem uma própria opinião. Então tá faltando o professor criar debates, assim alunos saberiam se expressar melhor. (NARRADOR R. K., 2019)

Como é possível ver, uma das preocupações deste aluno é não ser apenas um repetidor de informação dada pelo seu professor de história. Assim, para ele, as aulas podem deixar de ser desinteressantes mediante uma mudança da postura do docente, que deve promover “debates”. Um debate pressupõe diversas opiniões sobre um tema, mas também uma determinada postura de igualdade entre aqueles que debatem. Na prática este aluno nutre um anseio por um ensino mais dialógico, em que haja diálogo para que ele e seus colegas possam não apenas ouvir, mas principalmente, compartilhar várias narrativas sobre o tema histórico em questão. Esta sua ideia aponta também para a perspectiva da descentralização do foco do Ensino de História do professor, passando este a ser um dos vários sujeitos narradores, em que o resultado desta nova postura de ensinar seria a transformação dos alunos de ouvintes para expositores de ideias.

Opinião intrigante, demonstradora de que os alunos estão preocupados com o Ensino de História que experimentam. O que reafirma a necessidade deste trabalho sobre métodos e disputas curriculares no Ensino de História. Dissertação que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), no polo da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Ananindeua, dentro da linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão”.

Sendo assim é necessário ainda delimitar os aspectos que analisaremos no decorrer desta dissertação para verificar os motivos que geram este desinteresse para com a história escolar. Focaremos em apenas três dimensões deste problema, a saber: 1) as formas de ensinar história que se pautam em relações anti-dialógicas disciplinadoras; 2) o eurocentrismo na escolha de conteúdos dos conteúdos de história; 3) e o monolitismo da narrativa escrita pouco significativa na produção e difusão do conhecimento construído pelos alunos na sala de aula.

A escolha destas três dimensões, de um problema tão amplo, está ligada diretamente ao que pude extrair das inquietações que os alunos da turma C42201/2019, da escola Prof^o Remígio Fernandez, apresentaram quando foram inqueridos sobre a importância das aulas de História em suas vidas. Como foi possível observar, na fala do narrador K.R., estas três dimensões aparecem de forma explícita, como no caso da alusão que faz a centralização do

ensino na figura do professor, como de forma implícita, na questão referente à valorização da experiência de vida dos alunos para realizarem debates, o que aponta para a necessidade de conteúdos mais significativos, bem como, essa reflexão faz vislumbrar a necessidade de outras formas de se narrar a história ensinada e aprendida nesta escola.

Assim, tendo clareza do desafio que tive que percorrer neste estudo, busco apresentar, ao longo dos capítulos desta dissertação, algumas perspectivas que pudessem dar resposta à pergunta que formulei como meu principal desafio como professor de história: que método de ensino em história seria necessário para promover uma transformação positiva das práticas didáticas que eu desenvolvo?

Após o término desta investigação cheguei à conclusão de que não há uma resposta pronta e acabada para esta pergunta, mas indícios de um percurso que o professor-pesquisador pode trilhar para responder conforme sua realidade docente, o lugar social e junto às pessoas (professores e alunos) que com ele vivenciam e experimentam este ensino. Um caminho que começo a apontar é este da Alfabetização Histórica, um conceito que buscarei desenvolver mediante um diálogo interdisciplinar entre a História e a Pedagogia, especialmente de inspiração rüseriana e freiriana respectivamente. Desta forma, este conceito pôde dar pistas para o desafio de transformar positivamente a história ensinada na escola Remígio Fernandez em seus aspectos metodológicos e curriculares.

Neste mesmo sentido, foi necessário pensar elementos culturais, que deslocados de suas funções comumente usuais, tornassem-se ações didáticas para este novo modo de entender o Ensino de História e que ajudassem na busca por uma ampliação das linguagens e formas narrativas históricas na escola, contribuindo para que estes saberes construídos pudessem ser mais significativos para os alunos.

Assim, encontramos-nos com a cultura *hip-hop*, especialmente com a rima crítica do *rap*. Esta linguagem advinda de fora dos muros da escola, das periferias das cidades e da cultura afrodescendente é atraente e gera curiosidade no alunado, que já as utilizava em seu cotidiano de outras maneiras que não para fins educacionais. Desta forma, na busca por fomentar interesse pela história ensinada, pareceu-me que o *rap* poderia ser uma técnica narrativa adequada para uma primeira experiência didática do método da Alfabetização Histórica na escola Remígio Fernandez.

Justificativa: relevância da pesquisa e diálogo com outros estudos

A primeira consideração a ser feita para a justificativa desta pesquisa se relaciona ao fato de que a experiência didática, que foi desenvolvida para dimensionar a Alfabetização Histórica como um método válido para a mudança positiva do Ensino de História na Escola Remígio Fernandez, realizada em 2019, ocorreu em um período anterior à pandemia do novo coronavírus. Porém, com o avanço desta pandemia o ano letivo de 2020 na Rede Municipal de Ensino de Belém foi paralisado no dia 18 de março do mesmo ano. Uma realidade que comprometeu a reaplicação da experiência didática pautada nas premissas da Alfabetização Histórica, pois esta realidade pandêmica provocou uma profunda transformação no espaço escolar, que passa a ser entendido para além dos seus limites físicos, quando por força da necessidade de distanciamento social as ferramentas do mundo da internet passam a ganhar cada vez mais a conotação de espaços digitais de ensino.

Além desta realidade, faz-se necessário lembrar que no Brasil, durante os últimos anos (pelo menos desde 2017), houve um crescimento de ideias negacionista e revisionista da história e da ciência em geral. Uma característica conjuntural ligada ao crescimento de setores políticos de extrema direita, que conseguiram se utilizar da crise ético-político-econômica nacional para disputar a consciência da sociedade para ideias nacionalistas, individualistas, tecnicistas e neoliberais, o que vem provocando crises na institucionalidade democrática e retrocessos educacionais. Vivemos em um tempo histórico de muitas disputas entre os setores sociais, com o agravamento da luta de classes em todas as esferas da vida social, mediatizado pela grande mídia nacional. Assim, as questões metodológicas e curriculares do Ensino de História entram neste contexto e tendem gradativamente a assumirem uma maior importância para ajudar a dimensionar os desafios colocados no chão da escola por alunos e professores, que experimentam o processo de ensino-aprendizagem em história.

Desta forma, delimitar o que seja um método de ensino em história é uma tarefa fundamental para que todos busquem embasamento e possam desenvolver a história escolar em meio a esta nova realidade nacional de negacionismos à ciência e à história. Portanto, na tentativa por iniciar esta delimitação me encontrei com a perspectiva de Bittencourt (2019, p. 162) que define a questão da seguinte forma: “para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais”. Definição que apresenta as várias etapas de desenvolvimento do entendimento de métodos de ensino.

Partindo das ideias iniciais encontradas nas práticas educacionais brasileiras, que delimitavam a diferença entre método de ensino e método de aprendizagem, com centralidades na figura dos professores e dos alunos respectivamente, a autora nos participa

que as mudanças metodológicas no Ensino de História acompanhavam as mudanças do seu tempo histórico. E, no Brasil, estas transformações remetem a intencionalidades políticas que Bittencourt (2019, p. 163) define da seguinte forma:

[...] os métodos atendiam a determinados objetivos da história escolar: apresentar a origem e constituição da nação brasileira pelo Estado unificado sob o domínio das elites econômicas agrárias, católicas, monarquista e escravocrata para alunos provenientes de setores privilegiados da sociedade.

Todavia, por mais que tenha mudado muito a composição social, o formato produtivo e o acesso à educação no Brasil, segue válida a ideia de que leis normativas e currículos estão a serviço da desigualdade social, enquanto os métodos de ensino sobrevivem em uma permanente disputa como reflexo da sociedade em que existem. Daí a necessidade de delimitar a Alfabetização Histórica a partir do contexto escolar em que ela for desenvolvida.

Como um método que se nutre dos estudos de Paulo Freire, a Alfabetização Histórica remonta a uma história metodológica inovadora dos anos de 1960. Todavia, a perspectiva que norteia este método a buscar um processo de ensino dialogado, assim como, a perspectiva que busca fazer o conhecimento que se aprende ter maior significação, seguem tendo no Ensino de História o caráter de novidade. Pois, a noção de construção de conhecimentos históricos na escola básica é uma compreensão limitada a um pequeno círculo de especialistas. Aqui reside a primeira delimitação da Alfabetização Histórica, pois ela se propõe a ser um método de ensino em história que não vê dicotomia entre o ato de ensinar do professor e o de aprender dos alunos, pois ambos estão juntos construindo conhecimentos históricos na escola, do mesmo modo que estão desenvolvendo suas consciências históricas¹⁰, neste processo, em busca de uma conscientização sobre o mundo que vivenciam.

A ideia inovadora de outrora, em que buscava transformar os alunos de meros aprendizes em estudantes precisa ser desenvolvida em todas as suas possibilidades, precisa avançar para perceber que eles devem se tornar narradores e construtores de sentido histórico para suas vidas. Novamente Bittencourt (2019, p. 166) aponta pistas sobre esta tendência:

Os debates metodológicos da atualidade apontam para a necessidade de analisar os elementos constitutivos da aprendizagem: o poder da palavra – a força da narrativa

¹⁰ O conceito de consciência histórica que neste trabalho será utilizado se aproxima da perspectiva apresentada por Jörn Rüsen (2001), que defende a concepção de que a consciência histórica é fruto das operações elementares e gerais da experiência humana no e com o tempo, que lhe fazem buscar respostas mediante suas carências de orientação temporal em busca de sua orientação para a sua existência. Todavia, este conceito ganha uma acepção amplificadora de sentido em Cerri (2011), quando apresenta a possibilidade de coexistir diferentes consciências históricas numa mesma sociedade.

escrita e das informações dos meios de comunicação com seus 'efeitos de realidade'; o poder das coisas – objetos, paisagens, museus; o poder das representações culturais – filmes, peças de teatro, músicas; o poder das atividades escolares socializadas – jogos, pesquisas, trabalhos coletivos, experiências. Trata-se de métodos de ensino que visam uma formação escolar histórica sob a concepção de uma aprendizagem para a autonomia intelectual.

Pelo debate suscitado por Bittencourt, pode-se entender que há variados métodos de ensinar história que podem contribuir para uma aprendizagem significativa, ou como a autora fala, para a autonomia intelectual de cada aluno. Porém, a preocupação com os métodos de ensino, nas escolas básicas, parece-me estar subdimensionada (à medida que segue existindo uma predominância de elementos dos métodos tradicionais no educação formal) em um momento que deveria ter centralidade, uma impressão que verifiquei a partir deste estudo realizado sobre as questões metodológicas no Ensino de História da escola Remígio Fernandez. Este estudo vem em direção contrária a esta constatação, pois busco demonstrar que nossa conjuntura sócio-política-econômica nos impõe voltar à disputa metódica e curricular na disciplina história, como uma ferramenta para a transformação da realidade de nossos alunos e comunidades, em que a escola tem um papel fundamental na construção de novos saberes.

Assim, a Alfabetização Histórica se insere neste contexto como um método de ensino dialético, no sentido de entender as contradições que se processam em seu desenvolvimento. Esta, também, busca encontrar o que motiva os alunos a tornarem os conhecimentos históricos, que trazem e constroem nas aulas de história, em sentidos aplicáveis às suas vidas, ou seja, desenvolvendo suas consciências históricas, na perspectiva de Rüsen (2001), para que consigam fazer uso de uma leitura e escrita que vá além da decodificação de palavras, o que na perspectiva de Freire (1980) é a busca pela conscientização.

A Alfabetização Histórica se compromete em ajudar os alunos a entenderem como estes conhecimentos históricos podem ser usados e, ao fazer uso destes, promover prazeres e sentimentos ao mobilizar a história. É um método para a sensibilização e sensibilidade. Em tempos que as relações afetivas se desfazem, a Alfabetização Histórica busca reencontrar o caminho do ser humano e da solidariedade para com outro.

Este método de ensino não se refere apenas ao rompimento com a concepção da transferência de saberes prontos do professor para o aluno, mas, também, a uma descentralização das ideias que hierarquizavam desvalorizando os múltiplos conhecimentos que existem em sala de aula. A Alfabetização Histórica não desvaloriza nada, nem mesmo as ideias que afastam os professores e alunos da leitura de seu mundo, mantendo-os como

agentes de manutenção do *status quo*. É um método para a disputa das consciências e dos currículos (real e formal) para uma cidadania que nunca cessará de ser aprimorada.

Fazer sentido e sentir esta é a finalidade da Alfabetização Histórica. E isto nos coloca diante da questão da identidade e empatia histórica, que tanto Rüsen (2011) como Lee (2003; 2016) já abordavam respectivamente, quando pensaram a Didática e a Educação Histórica na Alemanha e Inglaterra. Tanto nestes países, como no Brasil, estas duas categorias de análise do grau de aprendizagem histórica se relacionam diretamente a experiência do tempo presente que os alunos e os professores vivenciam. Assim, no caso brasileiro, se relacionam diretamente com os temas sensíveis da história nacional, regional e local. A miséria, a desigualdade social, o analfabetismo, o desemprego, a corrupção, a falta de saúde pública, a falta de saneamento básico, o desequilíbrio ambiental, o feminicídio, o racismo, a lgbtfofia, a invisibilidade indígena, a desvalorização esportiva, cultural e artística, são temas sensíveis da história desse país chamado Brasil.

E é em meio a estes espaços de experiências que a Alfabetização Histórica busca construir um horizonte de expectativa mais democrático, ou seja, fomentar a identidade e empatia histórica entre os alunos, principalmente dando as condições para que eles mesmos possam perceber que a passagem do tempo marca a existência de transformações e permanências, de verdades e silenciamentos, de história e “estórias”.

A Alfabetização Histórica tem sua vocação para o plural, o múltiplo, o agregador, o diferenciador e o consciente de seu lugar na sociedade. E repudia o que divide (a não ser que seja para melhor compreender), o que segrega, o que explora e o que destrói. Ela se estrutura na utilização da leitura e escrita que fazem sentido, que narram o real vivido, que ouve, que acalenta, informa e transforma a vida de todos que nela se envolvem.

Deste modo, segundo Rüsen (2011), pode-se designar a Alfabetização Histórica também como metodologia de instrução na sala de aula. Um aspecto do estudo da aprendizagem histórica relacionado ao que se ensina e se aprende no fazer das aulas de história, ou seja, sua preocupação investigativa é com o processo didático de organização dos métodos de se ensinar e aprender história. Como ainda persiste muitas incompreensões sobre os processos didáticos envolvidos na execução das aulas a perspectiva apresentada por Schimidt (2001) ajuda a delimitar os componentes que conformam tais métodos de ensino:

É normal, por exemplo, que no dia a dia do magistério sejam consideradas sinônimas palavras como: procedimento histórico, método didático, técnicas, recursos, materiais e estratégias de ensino. Todas elas, é claro, referem-se a um conjunto de ações necessárias às atividades didáticas. [...] O conceito de método é mais amplo que o de técnica. Esta última é instrumento ou ferramenta útil para o

processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um recurso didático, por exemplo, a utilização de um filme através do videocassete. (...) Recursos são os materiais de que se dispõe para a ação didática. Entre eles estão os recursos humanos em que se destaca a figura do professor. [...] Podem ser denominadas estratégias de ensino todas as formas de se organizar o saber didático através de meios como trabalhos em grupo, aulas expositivas etc. (SCHIMIDT, 2001, p. 58-59).

É, portanto, primando pela organização didática pautada em metodologias que se fundamentam no reconhecimento das relações sociais, como é o caso da Alfabetização Histórica, que pode ocorrer o que Caimi (2009), citando Circe Bittencourt, delimita como a função da disciplina história, que é “formar cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT *apud* CAIMI, 2009, p. 66).

Desta maneira, o Ensino de História concretizado na escola deve ter como perspectiva a superação de um ensino verbalista, acumulativo de informações factuais do passado, em que a adoção de novas técnicas e novas abordagens temáticas torna mais atrativa a história escolar para os alunos. Por tanto, entendo que esta visão, ainda pouco comum nas escolas públicas, é conformada pela adoção não superficial de técnicas e recursos pedagógicos da contemporaneidade, que ao não serem usados de forma reflexiva e com um recorte social mantém a educação no nível verbalista e de acumulação de saberes sobre o passado, saberes poucos valorizados e utilizáveis pelos alunos (CAIMI, 2009).

Mais uma vez é possível fazer uma relação com o pensamento de Paulo Freire. Para Freire (1997), a função social da educação libertadora é de romper definitivamente com uma educação em que os estudantes sejam vistos como recipientes vazios que devem ser preenchidos por professores que detêm o saber, este valorado como saber verdadeiro. A prática de ensino da Alfabetização Histórica não é isto. É uma práxis social comprometida com o educando, com o educador e com a sociedade.

É neste percurso que podemos compreender como a noção de Alfabetização Histórica, no Ensino Fundamental, pode ser uma ferramenta de organização de práticas e técnicas pedagógica nas aulas de história, não mais de forma irrefletida ou de uso ingênuo por parte dos educadores/professores de história. Mas, como uma ação consciente, que tenha parâmetros conceituais e técnicos comprometidos não só com a apreensão do lugar social que esses educandos se encontram, mas principalmente com a transformação da realidade de todos os sujeitos envolvidos na educação escolar. Assim afirma Rüsen (2007, p. 87):

[...] os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida

humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. [...] O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos conscientes dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.

Ao relacionar este pensamento do autor com o contexto social, político e econômico de Mosqueiro, especialmente da escola Remígio Fernandez, foi possível entender que realmente não há pensamento histórico neutro e todos aqueles que pretendem a neutralidade tem uma intencionalidade não-neutra, ou seja, as técnicas e outros recursos utilizados para e nas aulas de história estão impregnados da necessidade de construir, em diálogo com todos que delas tenham parte, orientação histórica, desenvolvimento de consciência e conscientização.

Como aponto no início desta justificativa, o Brasil passa por um momento complexo, especialmente nos limites democráticos, o que começa a ser sentido por muitos educadores de história, o que faz Seffner (2017) apresentar esta realidade como um momento desafiador para o campo epistemológico do Ensino de História. Esta realidade impõe buscar identidades e práxis transformadoras, que, no limite, confirmam à educação e ao Ensino de História uma materialidade que compreenda os limites generalizadores das legislações e currículos, reconhecendo ao mesmo tempo as especificidades do lugar social da escola e de suas disciplinas, entre elas a história, neste contexto. É nisto que reside à força da Alfabetização Histórica em todo o Ensino Fundamental.

É o que podemos denominar de uma posição radical democrática do Ensino de História, que se reafirma pela realidade global. Conformar-se pela necessidade histórica do país e se torna perspectiva transformadora do futuro, indo além da democracia em voga hoje. Assim, a Alfabetização Histórica assume muito mais que a síntese de práticas e técnicas pedagógicas inovadoras; torna-se uma pauta, uma agenda de transformação para além do ensinar e do aprender história na escola, uma posição radical de refletir e agir nas diretividades comuns ao professor de história (FREIRE, 1986).

Deste modo, as funções diretivas do professor de história, sejam elas teóricas, metodológicas e práticas tendem, ao terem essa perspectiva reflexiva, a uma Alfabetização Histórica na escola. Compreendendo que nesta diretividade relacional entende “os alunos como se estes fossem sujeitos cognoscentes, pessoas que estão comigo, engajadas no processo de conhecer alguma coisa comigo” (FREIRE, 1986, p. 204). Como os professores de história são imbuídos, pelo currículo escolar brasileiro, de uma história totalizante e historizante, as aulas de história precisam ter esta outra perspectiva.

Segundo Lima (2014, p. 7), uma das finalidades da história ensinada na escola é a “capacidade humana de atribuir sentido à sua vida no tempo”, que podemos entender como o conceito de consciência histórica. Mas, o tempo flui e se dá em diferentes espaços geográficos, assim, o conceito de conscientização, configura-se, no contexto brasileiro, como um ideário mais amplo para se chegar a um sentido para a história, a partir do lugar geográfico e social que ocupamos.

Porém, devemos pensar as práticas e técnicas pertinentes a Alfabetização Histórica. Outro caminho possível advém da psicologia da educação, das formulações ligadas à aprendizagem significativa, o que Caimi (2006, p. 20) afirma que:

Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para a aprendizagem mais significativa.

Portanto, para esta autora, a diretividade do professor é mais eficiente quando busca compreender como os alunos aprendem história e, desta forma, faz uso de diversas estratégias de ensino. Sempre partindo do conhecimento dos seus estudantes e de suas interações nas aulas. Pois, seguindo o pensamento de Piaget, outro teórico da psicologia, “a mais importante tarefa do professor é a proposição de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos processos de cognição infantil” (*apud* CAIMI, 2006, p. 25). Ou seja, aproveitando sempre todos os desequilíbrios dos alunos, sendo um professor reflexivo e dialógico.

É neste percurso que vislumbro outras formas de materializar, em sala de aula, a aprendizagem significativa. Um Ensino de História em que sua centralidade resida na leitura crítica dos temas abordados em sala e na produção de narrativas sobre o passado, para que o professor mostre que eles podem ocupar o palco e não ser apenas plateia na produção do saber histórico. Em outras palavras, o ensino e a aprendizagem da História se faz na construção de sentidos históricos, em que os alunos são construtores destes sentidos a partir da análise de diversos discursos históricos, fazendo surgir narrativas por meio de suas experiências (EREKSON, 2011).

A questão da investigação na aprendizagem histórica é um dos pilares desta alfabetização. Na medida em que persiste a falsa ideia de que nas universidades se produz conhecimento e nas escolas se transfere esse conhecimento (BITTENCOURT, 2009), aliar ao

ensino a investigação, deixando de pensá-los como momentos isolados, torna-se ponto basilar para a noção que estou apresentando. Pois, a escola é também território de produção de conhecimentos, mas, para tanto, precisa-se lançar mão de estratégias investigativas, para que os próprios alunos, movidos por sua curiosidade, aventurem-se na construção de novos saberes históricos.

Esta perspectiva pode encontrar embasamento nas ideias de Ginzburg (2007) que apresenta a história com uma ciência dedicada à busca de indícios, o que chama de paradigma indiciário. Nessa mesma perspectiva, Martins (2005) se posiciona dizendo que:

Todas as vezes que operamos novos recortes do campo já construído, quando re-
alocamos redistribuímos as fontes, quando, a partir de uma redefinição
epistemológica, atribuímos outros, e talvez novos, significados às “coisas” na
investigação que realizamos (MARTINS, 2005, p. 147-148).

Por este prisma, podemos conceber que no desenvolvimento da história como disciplina escolar, com o estabelecimento da relação do currículo com a realidade do aluno, é aberto um canal para a significação dos discursos históricos presentes tanto na escola como na sociedade local. Por isso, a Alfabetização História se torna um método de ensino significativo, pois confere visibilidade e voz para outros discursos históricos não valorizados, até então, no espaço escolar.

É por meio desta perspectiva que outros campos da história nos ajudam neste percurso de delimitação do método de ensino que começo a vos apresentar. A história local, a história pública e a história do tempo presente, que têm sua materialidade na ascensão da historiografia contemporânea, na valorização da memória e nas modernas tecnologias de arquivamento de fontes. Segundo estas perspectivas historiográficas, a história construída na escola “reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do ‘espaço de experiência’ e no presente do passado incorporado” (DOSSE, 2017, p. 16).

Portanto, levando em consideração o que abordei até aqui, o desenvolvimento do conceito de Alfabetização Histórica parte desta necessidade fundamental da relação do lugar social com as leis e currículos brasileiros para o Ensino de História, que se desenvolve na realidade político-educacional, buscando novos horizontes para a disciplina história no tempo presente e desaguando na produção de novas formas de se narrar e de se escrever o passado estudado. Ou seja, na busca por construir práticas de ensino híbridas e gêneros discursivos novos (AZEVEDO, 2015).

Assim, passarei a relatar, nesta dissertação, a experiência alfabetizadora por meio da construção de narrativas históricas. Partindo da realidade e experiências didáticas desenvolvidas anteriormente a esta pesquisa na escola Remígio Fernandez. Apontando as técnicas escolhidas para o desafio de fazer sentido e sentir a história, construídas por nós (professor e alunos), que versaram sobre a escolha de um tema sensível da história (nessa experiência escolhemos estudar o fim da escravidão no Brasil), a visitação a um monumento público (a estátua da princesa regente do Brasil no momento da abolição, que está localizado na praça matriz da ilha de Mosqueiro/Pará), o debate sobre a letra do samba enredo, de 2019, da escola de samba carioca Mangueira e a construção de uma oficina de produção de raps (as narrativas históricas sínteses dos alunos).

Estas técnicas escolhidas foram pensadas para que fosse possível desenvolver uma pesquisa em cognição histórica situada, aferindo os limites e êxitos da perspectiva da Alfabetização Histórica. Porém, esta experiência acabou por nos levar além, pois foi possível desenvolver uma primeira definição do que é o método de ensino inovador que denominei de Alfabetização Histórica e como ele contribui para a disputa curricular da história ensinada na escola. Tarefa tão fundamental no contexto atual brasileiro.

Referencial metodológico e organização da dissertação

Metodologicamente este estudo foi conduzido pela tendência da pesquisa-ação de cunho investigativa (subdividida em uma pesquisa fenômeno-teórica e pesquisa cognitiva histórica situada), contribuindo para o desenvolvimento do Ensino de História da Escola Professor Remígio Fernandez. Em minha compreensão esta metodologia de pesquisa parece ser a mais adequada, pois se constitui em base a busca por outra forma metodológica para a ciência, em que pesquisador e objeto a ser pesquisado mantem uma relação dialógica, visando à construção e valorização de outros saberes para além do saber científico.

Neste sentido, observando a historicidade da utilização das chamadas técnicas da pesquisa-ação, filiei esta pesquisa a sua perspectiva ligada as ideias freirianas, que desde os anos de 1960 vêm animando inúmeros pesquisadores sociais a se comprometerem com um ideário democrático, dialógico e emancipatório (COSTA, 2002). Para tanto, esta investigação social buscou constituir seu conjunto de fontes (documentais, fotográficas e bibliográficas) a serem analisadas ao longo de seus capítulos.

Mas por que a pesquisa-ação? Escolhi este método de pesquisa porque ele pressupõe uma forma de investigação planejada em caráter coletivo no âmbito da ação pedagógica.

Assim, dando condições de, ao realizá-la, encontrar respostas às perguntas que a motivaram e transformar por meio das ações mobilizadas a realidade do Ensino de História na escola Remígio Fernandez. Respostas e ações transformadoras que não são construídas apenas pelo professor/pesquisador, mas também pelo conjunto de alunos que se engajaram neste estudo. (TIOLENT, 1986).

Portanto, todas as etapas desta pesquisa, que apresento ao longo dos próximos capítulos, tornaram-se concretas mediante uma diagnose sobre a realidade que nos encontrávamos (professor e alunos) em relação à prática de ensinar e de aprender história na escola. Advém desta percepção a escala utilizada para a análise das fontes construídas na experiência didática desenvolvida, ou das fontes levantadas com a finalidade de serem argumentos favoráveis ou contrários ao problema investigado. Esta escala de análise buscou se limitar a uma faixa intermediária de abrangência, pertinente à escola em que atuo como professor de história há mais de oito anos (TIOLENT, 1986).

Como apontei inicialmente, esta pesquisa-ação foi subdividida em duas partes. A primeira realizou uma investigação de caráter fenômeno-teórico, que enfatizou o levantamento de documentação e bibliografias sobre a realidade de Mosqueiro, da escola pesquisada, das ações didáticas em Ensino de História desenvolvidas nesta anteriormente e referentes ao conceito de Alfabetização Histórica. Pois para se realizar uma diagnose mais detalhada era necessário conhecer a realidade do espaço geográfico e conceitual em que a pesquisa se desenvolveria.

Neste sentido foi possível compreender o Ensino de História como um campo específico da ciência histórica e que ele se estabelece a partir de especificidades metodológicas. Estas especificidades é que direcionaram esta pesquisa para a segunda parte, que se realizou em base a uma investigação cognitiva histórica situada.

A investigação ou pesquisa cognitiva histórica situada é derivada dos interesses fundamentais da chamada Didática da História, que se preocupa em investigar as significações e usos práticos da história no contexto social. Desta derivam as preocupações por entender os pensamentos históricos presentes em um espaço social, suas transformações no decorrer do tempo mediante ações didáticas desenvolvidas para esta finalidade, ou seja, a investigação em cognição histórica situada busca dimensionar as consciências históricas presentes ou desenvolvidas pela ação intencional de ensinar história, seja na escola ou em outro espaço da sociedade (BERGMAM, 1990).

Assim, ao utilizar esta compreensão metodológica, busquei superar as avaliações que apontam pesquisas semelhantes a esta como mera descrição de acontecimentos e a história

ensinada na escola básica como apenas um discurso sobre o passado. Para mim, ao contrário, a história escolar é um conhecimento em permanente construção, pois se constitui no tempo presente, sendo, também, um conhecimento amplo pela diversificação de fontes que se podem analisar, pela amplitude de temáticas, temporalidades e sujeitos que se podem abordar (CERTEAU, 1982).

Do mesmo modo, entendo que a história científica é uma fonte de produção de conceitos para as ciências sociais, principalmente se compreendermos que nenhum conceito por si só está pronto e suficientemente desenvolvido. Desta forma, a historicização dos conceitos, a adição e subtração de sentidos a eles, a utilização de vários conceitos ao mesmo tempo, podem significar uma ampliação do panorama conceitual para uma melhor aproximação da realidade social a ser investigada (BURKE, 2002). Bem como, a história entendida como uma ciência que se constitui na busca por indícios do passado, pode contribuir para uma metodologia própria para a pesquisa em Ensino de História, em sua variante chamada pesquisa-ação, na qual o pesquisador é parte do objeto a ser investigado.

Decorrente deste quadro metodologia é que se constituíram as fontes desta pesquisa. Elas vão desde o estudo bibliográfico dos campos interdisciplinares que a pesquisa se propõe a dialogar com áreas de conhecimento como História e Pedagogia, passando pela análise crítica de documentos oficiais da escola Remígio Municipal, Rede de Municipal de Ensino de Belém e governo federal, até a fabricação de fontes (narrativas) a partir da experiência didática em Ensino de História que foi conduzida, como a construção de uma sequência didática, que ordenou esta ação, passando pelos questionários semiestruturados aplicados aos alunos, pela organização de uma oficina de produção de *raps* históricos, pelos *raps* desenvolvidos, que se configuraram em uma das narrativas históricas escolares analisadas, e pela observação etnográfica feita pelo pesquisador.

Como é possível perceber, as fontes variadas são uma tentativa de se buscar a aproximação com o problema apresentado nesta dissertação, a lembrar: o conceito de Alfabetização Histórica pode ser tomado como referência didática para aprimorar os procedimentos pedagógicos do Ensino de História na escola Remígio Fernandez? Redimensionando este conceito para que assuma um duplo papel de ser um método inovador de ensino e, ao mesmo tempo, ser um polo de disputa curricular da história ensinada na escola básica.

Do mesmo modo, cabe ressaltar que esta pesquisa terá como sujeitos dela não só este professor/pesquisador, mas o conjunto dos alunos da turma C42201/2019 e uma rede de colaboradores de dentro da escola. As fontes serão analisadas como indícios da realidade

experimentada por todos estes sujeitos construtores de saberes históricos na escola Remígio Fernandez, por isso, as fontes serão tanto quantitativas, como qualitativas, na intenção de que possam apresentar um panorama mais amplo sobre o problema pesquisado. Assim como, o trato dado a estas fontes foi permeado por um profundo cuidado ético, valorizador das pessoas e de seus saberes mobilizados no decorrer desta pesquisa.

Os resultados práticos oriundos desta dissertação são chamados de dimensão propositiva e de produtos educacionais e foram gerados no contexto deste trabalho. Estes foram diversos, porém os mais centrais são: o desenvolvimento do método de ensino chamado de Alfabetização Histórica na escola Remígio Fernandez; e o desenvolvimento de narrativas históricas pelos próprios alunos do 9º ano desta escola, que foram registradas em forma de *raps*, produzidos pelos mesmos, atestando o desenvolvimento de novas identidades e *práxis* históricas a partir de seu envolvimento nesta ação didática alfabetizadora.

Por fim, quanto à organização desta dissertação, o seu conteúdo central está organizado em introdução, três capítulos e uma conclusão, dispostos da seguinte maneira:

Introdução, na qual contextualizamos o objeto e os objetivos do estudo realizados. Apresento as motivações básicas para a realização da pesquisa, do ponto de vista epistemológico, social e pessoal, sua justificativa e o referencial metodológico utilizado.

1. Ensino de História na escola Remígio Fernandez: pressupostos da alfabetização histórica, em que busquei apresentar um panorama qualitativo do contexto comunitário e escolar em que se desenvolveu a experiência didática da Alfabetização Histórica. Bem como é apresentado à conceituação que conformaria este método de ensino inovador em história que se constituiu na escola Remígio Fernandez. Assim, passo a apresentar esta experiência didática pautada no paradigma narrativista da história; na proposição de que o Ensino de História na escola se volte para o desenvolvimento de diversos tipos de leitura, interpretação e escrita da realidade; na escolha de conteúdos históricos sensíveis à realidade escolar (que fez a experiência alfabetizadora em história desenvolvida ser ao mesmo tempo uma experiência em Educação para as Relações Étnico-Raciais) e, por meio destes, na busca pela construção de identidades e *práxis* históricas para uma ação consciente por parte dos alunos.

2. Alfabetização Histórica na escola Remígio Fernandez: narrativas históricas, *rap* e consciência negra, que apresenta os percursos da pesquisa em cognição histórica situada desenvolvida em 2019, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Remígio Fernandez. Uma experiência que mobilizou a história da escravidão negra no Brasil, por meio de práticas de ensino ligadas a história local, a histórica pública e a perspectiva narrativista da história escolar. Neste são apresentadas e analisadas as narrativas

históricas desenvolvidas pelos alunos por meio de uma oficina de produção de *raps*, oficina interdisciplinar entre história e arte, que culminou na construção de uma amostra para toda a escola sobre o dia da consciência negra.

3. Alfabetização Histórica: origem do conceito e a disputa curricular no Ensino de História, capítulo que dimensiona o desafio imposto de apresentar um caminho possível para se entender as origens e fundamentações para o conceito denominado de Alfabetização Histórica, que na escola Remígio Fernandez configurou-se como um método de ensino inovador em história e um percurso reflexivo e de ação prática para que se realize uma disputa curricular no Ensino de História. Uma disputa curricular realizada em base a um diálogo com os conceitos de espaço de experiência, horizonte de expectativa e coletivo singular presentes na obra de Koselleck (2006), que ajuda a dimensionar a importância da questão da alfabetização no contexto sócio-político brasileiro, para em seguida desenvolver as ideias da teoria da conscientização de Paulo Freire (1980) e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2011), que conformariam a Alfabetização Histórica como um método de ensino em história. Desta forma, foi necessário discutir a relação deste método de ensino com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dimensionar o espaço de atuação do mesmo.

Conclusão, em que são apresentadas as principais dificuldades experimentadas no decorrer desta pesquisa e se enumera a dimensão propositiva que é o método da Alfabetização Histórica e os produtos educacionais desenvolvidos por esta investigação, localizando em que eles contribuíram para a transformação positiva do Ensino de História da escola Remígio Fernandez e da Rede Municipal de Ensino de Belém.

1 ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA REMÍGIO FERNANDEZ: PRESSUPOSTOS DA ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA

O Ensino de História na escola pública brasileira tem enormes desafios para fazer da aprendizagem um processo mais significativo. Porém, também possui inúmeras iniciativas que vão desde as inovações tecnológicas aliadas ao processo educativo, novos enfoques sobre os conteúdos a serem abordados nas aulas, alcançando mudanças em relação ao ensino tradicional nos vários níveis do currículo escolar. Tais mudanças buscam fomentar o desenvolvimento da aprendizagem em base a um conhecimento histórico escolar que se constrói aliando os vários tipos de saberes históricos presentes em sala de aula (BITENCOURT, 2009).

Tomando a realidade educacional da Amazônia paraense como exemplo, é possível aferir que seus desafios não são tão distintos do resto do Brasil, por isso, acredito que existam iniciativas de ensino sendo construídas que são proporcionalmente forjadas conforme esses enormes obstáculos. Assim, mapear desafios e iniciativas no Ensino de História, que de acordo com Bittencourt (2009) podem ser chamados de elementos de “métodos de ensino tradicional” e elementos de “métodos de ensino inovadores”, respectivamente, torna-se uma das principais tarefas para embasar qualquer estudo metodológico para a referida disciplina na escola básica brasileira.

Desta forma, esclareço que o conceito de “metodologia” que passa a ser utilizado representa um ramo científico que objetiva estudar os métodos usados para se ensinar. Assim, a metodologia do ensino visa buscar os melhores métodos de ensino, que por sua vez seriam os modos de proceder a fim de atingir o principal objetivo: o êxito de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o alunado. O conceito de “método de ensino”, por sua vez, é relacionado ao conjunto de ações mobilizadas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem em uma determinada disciplina escolar. Portanto, é o conceito mais amplo para se entender a prática curricular na realidade experimentada do ensino e segundo Schimidt (2001), os métodos de ensino ainda englobariam em si as técnicas de ensino e os recursos didáticos.

Assim, o desafio de estudar o desenvolvimento de um método de ensino é bastante trabalhoso e de uma abrangência mais ampla em relação à verificação de seu desenvolvimento. Porém, ao não ter condição de realizar um estudo que abrangesse uma rede de ensino municipal ou estadual, como a da cidade de Belém ou a do Estado do Pará, o que

seria de grande valia para as finalidades a que me proponho, busquei concentrar esta investigação em escala intermediária, pertinente à escola em que atuo como professor de história a mais de oito anos.

Deste modo, produzi este capítulo a partir da percepção de uma problemática ligada à existência de elementos de ensino tradicional de história na escola Professor Remígio Fernandez, principalmente relacionados ao anti-dialogismo disciplinador na forma de ensinar, ao eurocentrismo na escolha dos conteúdos e ao predomínio da linguagem escrita pouco significativa. Mas, também, na percepção de que existem, na mesma proporção, elementos de superação deste tipo de Ensino de História no cotidiano escolar. Todavia, sua materialização é dispersa, muitas vezes inconsciente e pouco refletida por parte dos educadores e educandos envolvidos neste processo.

Por isso, inventariar a materialidade deste Ensino de História na escola em que atuo se configura como um caminho que ajuda a fundamentar as ideias e proposições que defendo nesta dissertação, as quais versam sobre a necessidade de se promover a Alfabetização Histórica como um método inovador em Ensino de História para a escola pesquisada.

Assim, pretendo, com esta investigação, produzir uma discussão sobre as possibilidades de superação dos problemas que enfrentamos na escola pública, para desenvolver o ensino-aprendizagem em história, e, ao mesmo tempo, abordar as situações de precarização escolar, que levam ao déficit da alfabetização (leitura, escrita e outras formas de analfabetismos), surgidos nesse contexto atual de desenvolvimento do sistema capitalista, que alguns chamam de problemas de globalização ou da pós-modernidade (GAMBOA, 2009)¹¹.

Para tanto, estou me propondo a inventariar a realidade do Ensino de História na escola Remígio Fernandez, principalmente no período em que atuo como professor desta instituição, entre os anos de 2013 a 2019. Neste período, este estabelecimento passou por mudanças significativas, inclusive com a ampliação de seu quadro docente, quando um conjunto de profissionais da educação (oriundos do concurso público realizado pela prefeitura

¹¹ Ao discorrer sobre o desenvolvimento do acesso à educação formal como um ideário liberal-iluminista típico da modernidade, Gamboa (2009) começa a perceber uma contradição latente na educação e na sociedade, especialmente latino-americanas, ao começar a incorporar o discurso da chegada de uma pós-modernidade, pois as tarefas educacionais da modernidade, ligadas à alfabetização (leitura e escrita), não foram concluídas em boa parte deste continente. Assim ele delimita este problema: “Como vimos, apesar do ideário da modernidade ainda não ter acontecido, já estão proclamando apressadamente a entrada na pós-modernidade, via novas ondas tecnicistas, como a informática e a microeletrônica. Onda tecnicista, anunciada como uma nova grande revolução, mas que, na América Latina, em vez de resgatar as dívidas da modernidade, criaram novos desafios, na medida em que surgem outros tipos de analfabetos e de excluídos. De igual maneira, os projetos de construção das nações democráticas latino-americanas ainda não aconteceram e já entramos, de forma impulsiva, na era da globalização.” (GAMBOA, 2009, p. 86-87).

de Belém, no ano de 2012) começou a atuar na condição de trabalhadores com estabilidade no emprego.

Nesse sentido, passarei a evidenciar como a escola foi se modificando nesse percurso, mediante as inserções ou não das diretrizes educacionais governamentais, a falta de políticas públicas para a educação e a desarticulação destas com a realidade do aluno, o que tem resultado no baixo rendimento de aprendizagem, mantendo índices educacionais que confirmam a questão da alfabetização linguística como um dos seus principais desafios e, dentro deste contexto, como o Ensino de História veio se transformando ao longo do tempo em meio a essa realidade escolar.

Para realizar essa empreitada, procurei contextualizar o espaço da escola e da comunidade nas quais este Ensino de História é desenvolvido. Bem como apresento o perfil sócio-econômico-étnico dos participantes desse processo educativo. Também analiso as propostas de Ensino de História já realizadas nesta escola, para comprovar ou refutar as percepções que busquei apresentar sobre os elementos de superação deste Ensino de História tradicional, ligando-os à chamada Alfabetização Histórica.

Assim, um conjunto de fontes foi mobilizado para realizar essa tarefa, tais como documentos que abarcam: os índices do IDEB da escola; as *Diretrizes Curriculares dos Ciclos de Ensino* que são praticados na escola, por esta fazer parte do Sistema de Ensino da Rede Municipal de Belém; o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada; o perfil socioeconômico do alunado disponibilizado no Sistema de Informação de Gestão Acadêmica (SIGA/Belém) da Secretária Municipal de Ensino e Cultura de Belém (SEMEC); e, entre outras fontes, um conjunto de artigos produzidos pelo Prof. Dr. Geraldo Magela sobre sua prática, como professor de história, na escola pesquisada. Cabe ressaltar que a escola Remígio Fernandez conta com os mesmos três professores de história desde 2013. Eles podem testemunhar sobre os desafios, e, principalmente, sobre os elementos de método inovador em Ensino de História, que nela vem sendo gestado por meio dos seus saberes docentes.

1.1 Contextualização da Escola Professor Remígio Fernandez no distrito de Mosqueiro de Belém do Pará

FIGURA 1 – Mapa da Ilha de Mosqueiro/PA



Fonte: <https://mosqueirosustentavel.blogspot.com/2014>

A ilha de Mosqueiro é um distrito administrativo do município de Belém. De fato, Mosqueiro é um arquipélago, em que sua maior ilha fluvial está localizada na costa oriental da baía do Marajó, a cerca de 70 km do centro da capital do Estado do Pará. Sua população de mais de 50 mil habitantes tem sua base econômica fincada, majoritariamente, na atividade turística, no funcionalismo público e no comércio (especialmente de alimentos, materiais de construção e vestuário). E, entre o funcionalismo público municipal, os servidores da rede de ensino são a maioria, seguidos dos trabalhadores da rede de saúde de Belém (BELÉM, 2019).

No tocante à contextualização que fundamenta os argumentos deste capítulo, é preciso destacar a abrangência da Rede de Ensino Municipal em Mosqueiro. Consta na *Relação das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belém*, em 2020, no Distrito de Mosqueiro (DAMOS), 17 unidades educacionais. Discriminadas da seguinte maneira: nove Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIFs); uma escola anexada a uma EMEIF; duas Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIs); quatro Unidades Educacionais Infantis (UEIs); e uma unidade educacional caracterizada como Organização Social Comunitária (OSC) (BELÉM, 2020).

Estas unidades têm a responsabilidade de atender aos 19 bairros e às diversas comunidades urbanas, rurais e ribeirinhas do distrito de Mosqueiro. Este, por sua vez, possui um território de cerca de 220 km² (BELÉM, 2019), o que nos faz inferir que a realidade sócio-econômica-cultural é muito diversificada e se reflete na realidade escolar de cada uma dessas 17 unidades da rede municipal. Assim, ao atender diversos tipos de comunidades urbanas, rurais, ribeirinhas e quilombola¹², essas escolas se tornam espaços fundamentais para o

¹² A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ângelus Nascimento situada no bairro Sucurijuquara é uma escola do campo que atende a uma comunidade remanescente de quilombolas do período colonial do Brasil.

entendimento da dinâmica sócio-econômica-étnica da população mosqueirense. Em outras palavras, estudar a Rede de Ensino Municipal de Belém ajuda a compreender parte da realidade de Mosqueiro.

Desta forma, e tendo este entendimento como meu norteador, é que passo a apresentar o *locus* desta investigação sobre o Ensino de História: a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Remígio Fernandez¹³. Fundada em 1961, no bairro Maracajá, era inicialmente denominada “Aurélio do Carmo”, passando, no ano de 1964, ao seu prédio próprio, localizado até hoje na Travessa Maracajá, S/N, e recebendo seu atual nome em 1972, em homenagem ao professor e poeta espanhol Remígio Fernandez, que prestou valiosa contribuição à educação paraense. Desde então, tornou-se uma das principais escolas municipais de referência para o Ensino Infantil, Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mosqueiro¹⁴.

A escola atende crianças, adolescentes, jovens e adultos de diversos bairros de periferia e comunidades ribeirinhas do seu entorno. Assim, pelo alto número de matrículas nesta instituição, a escola funciona em quatro turnos (matutino, intermediário, vespertino e noturno) e adota o Sistema de Ensino em Ciclos e Totalidades de Conhecimento, concebidos pela Secretária Municipal de Educação e Cultura de Belém (SEMEC)¹⁵.

No primeiro turno, a escola atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – ciclos I, II, III e IV (até o 8º ano); no segundo, atende uma turma do ciclo II (5º ano) e ciclo III e IV (até o 9º ano); no terceiro, atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – ciclos I e II (até o 5º ano); e no quarto, atende à educação de Jovens e Adultos (EJA) – Totalidades do Conhecimento III (6º e 7º anos) e IV (8º e 9º anos).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Remígio Fernandez, reformulado em 2016, é possível inferir sobre a sua realidade por meio da descrição que

¹³ O PPP da escola apresenta a figura do professor e poeta espanhol Remígio Fernandez da seguinte maneira: “Remígio Gonzales Fernandez nascido na data de 06 de julho do ano de 1881 e falecido em 09 de agosto de 1950. Poeta, escritor, advogado, professor, jornalista, deixou ao morrer uma vasta produção literária em jornais, revistas e livros em todo o país. Um fato curioso é que era chamado de advogado da pobreza por não cobrar um tostão sequer de pessoas pobres que precisavam de seus serviços, o que foi descoberto somente após sua morte; foi ele quem batizou o Distrito de Icoaraci com a grafia correta, pois, na época, muitos defendiam que a escrita do nome seria ‘Coaraci’” (Belém, 2016, p. 7).

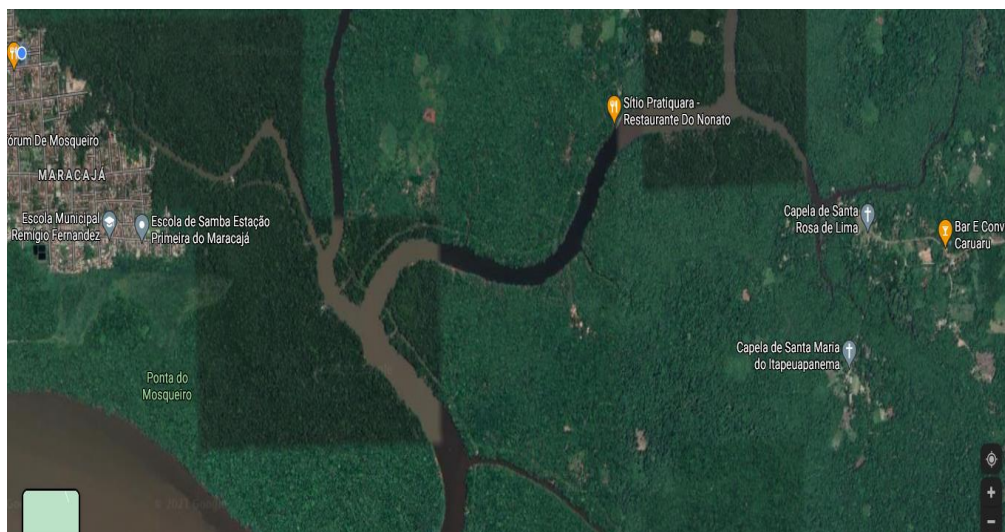
¹⁴ Juntamente com as escolas municipais Abel Martins e Silva e Donatila Lopes, a escola Remígio Fernandez conforma a tríade das escolas que possuem o maior número de alunos matriculados e as únicas escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Ilha de Mosqueiro.

¹⁵ Segundo Melo (2010), o Sistema de Ciclos do Conhecimento da Rede Municipal de Ensino de Belém foi implantado em toda a Rede de Ensino Municipal de Belém no ano de 1995 (Ciclos I e II) e no ano de 1996 (Ciclos III e IV), tendo um ano antes iniciado o processo de formação continuada para os educadores que atuariam neste novo sistema educacional. Esta informação também pode ser confirmada na primeira parte das *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV* (BELÉM, 2012).

realiza sobre a origem de seu alunado, sobre sua organização e funcionamento, bem como sobre seus recursos humanos e estruturais.

A escola Professor Remígio Fernandez, que tem como sua mantenedora a SEMEC/Belém, é uma escola situada na periferia e que atende uma das maiores comunidades escolares do distrito administrativo de Mosqueiro, sendo referência educacional para diversos bairros e regiões ribeirinhas em seu entorno. Entre estes podemos destacar os bairros do Maracajá (em que se encontra a escola), Vila, Pantanal, Mangueiras, Praia Grande e a região das ilhas, conformada pelas comunidades do Caruarú, Sítio Pratiqara e Baía de Santo Antônio.

FIGURA 2 - Mapa do percurso fluvial entre as comunidades ribeirinhas e a escola Remígio Fernandez



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Sobre o atendimento às comunidades ribeirinhas, vale a pena ressaltar que os alunos que moram nas regiões das ilhas chegam até escola por meio de transporte fluvial, em barco escolar contratado pela SEMEC/Belém, que, todos os dias, pelo turno da manhã e intermediário, realiza uma rota para trazer e levar de volta os estudantes para suas casas. Essa rota inclui pequenos portos centrais para cada comunidade ribeirinha - uma rotina muito cansativa para esses alunos, que em média pode levar entre uma e duas horas para ir à escola e o mesmo tempo para voltar.

A rota do barco escolar no turno da manhã é a menor, pois busca apenas 5 alunos às 6 horas no porto do Caruarú e os deixa às 7 horas no porto do Pelé, no bairro Maracajá, cerca de 300 m de distância da escola Remígio Fernandez (o retorno desses alunos se faz entre às 11

horas e 12 hora). A rota para os alunos do turno intermediário é a maior, pois são transportados 38 alunos, iniciando o embarque do alunado às 9 horas, no porto do Anderson (o mais distante), parando em seguida nos portos do Cuia, do assentamento do Movimento dos Sem Terras (MST), do Caruarú e desembarcando os alunos às 11 horas no porto do Pelé, com o retorno para levar os alunos as suas comunidades nos horários de 15 horas às 17 horas. Cabe ressaltar que durante todo o trajeto realizado pelo barco escolar e entre o porto do Pelé e a escola Remígio Fernandez, os alunos são acompanhados por um monitor contratado pela SEMEC/Belém para esta finalidade.

Assim, pela grande distância entre as comunidades ribeirinhas em que os alunos residem e a escola, a maioria opta pela matrícula no segundo turno escolar, que corresponde ao chamado intermediário, o qual compreende o horário que vai das 11 horas às 15 horas, por ser mais propícia para não se atrasarem na chegada à escola e poderem retornar com segurança para suas casas antes do anoitecer.

A escola também conta com um ônibus escolar doado pela SEMEC/Belém, que realiza, em média, o transporte de 72 alunos, residentes nos bairros e comunidades distantes da escola, nos turnos da manhã (22 alunos), intermediário (entre 22 a 28 alunos) e tarde (22 alunos). Esse ônibus escolar tem um total de 22 assentos, o que demonstra que esse transporte é insuficiente para a demanda crescente de alunos que o solicitam e, como no caso do turno intermediário, já ocorre superlotação, pois a demanda extrapola o número de poltronas. Do mesmo modo, neste turno o ônibus escolar ainda precisa fazer o transporte de uma aluna com deficiência, advinda das regiões das ilhas, buscando-a e levando-a ao porto do Pelé. Assim como, no turno da manhã, transporta outro aluno cadeirante, que vem acompanhado de sua mãe, também moradores de um bairro afastado da escola. Cabe ressaltar que o ônibus escolar, assim como o barco escolar, também possui um monitor para acompanhar os alunos durante todo o seu trajeto entre os pontos de embarque até a escola e o seu retorno.

Dessa forma, a realidade da comunidade escolar é um fator que tem sido muito considerado pela escola Remígio Fernandez, pois, por estar em uma região com enormes dificuldades sociais, há crescente preocupação com os alunos e profissionais da educação que atuam nestas condições, o que pode ser notado no PPP da escola, principalmente no último tópico da seção “recursos humanos”, intitulado: "Os alunos: origem, atuação e atendimento”, que começa por nos apresentar um panorama da realidade socioeconômica das famílias atendidas pela escola:

Os alunos são crianças, adolescentes, jovens e adultos na sua maioria oriundos das famílias mais carentes social, econômica e culturalmente falando. Geralmente são avaliados como carentes e sem pré-requisitos ou com antecedentes de leitura, de escrita, de interpretação, de compreensão, de não conhecimento da estrutura da língua, falta prévia escolarização para a série e /ou ciclo de formação que pretende ingressar ou cursar, a idade difere da série e /ou ciclo de formação para ingresso inicial, os pais e /ou responsáveis apresentam baixa escolarização e baixas condições financeiras que indicadores intervenientes para demonstrarem bom desempenho, no entanto a família transfere na maioria das vezes suas responsabilidades para a escola. O sexo predominante entre os alunos é o feminino, a partir dos 04 (quatro) anos de idade. Quanto à religião, a mais frequente entre os alunos é a católica, porém há um número muito grande de evangélicos, umbandistas e outros que não optaram por algum tipo de credo. (BELÉM, 2016, p. 17 e 18)

É possível observar, por meio dessa descrição, que a escola atende a um público carente economicamente, mas não podemos aferir desta que eles sejam carentes de uma rica cultura popular. O fato de estarem alijados, segundo o PPP, de uma cultura letrada e científica, não os torna menos ricos de experiências e de uma cultura histórica¹⁶ não escolar. Sob essa perspectiva, não avaliarmos como uma das funções primárias da escola pública a busca por incluir toda a sua comunidade escolar em um ambiente letrado e científico, passamos a incorrer em um erro similar ao de não compreender que a escola deve valorizar as experiências e culturas históricas que cada um traz consigo para dentro da escola que frequenta.

A realidade financeira das famílias atendidas pela escola, para além das descrições observadas no PPP, pode ser aventada como de vulnerabilidade econômica, posto que os números oficiais de matriculados, na referida instituição de ensino, expõem a existência de uma quantidade expressiva de alunos atendidos pelo Programa Federal “Bolsa Família”. Observemos os dados extraídos do próprio Sistema de Informação de Gestão Acadêmica (SIGA/Belém), entre os anos de 2019 e 2020, período em que realizei esta pesquisa:

QUADRO 1 - Matrícula de alunos na escola Remígio Fernandez - 2019

¹⁶ Entendemos o conceito de cultura histórica conforme o que afirma Gontijo (2019): “Refere-se ao modo como as pessoas ou grupos humanos se relacionam com o passado. Em outras palavras, corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço” (GONTIJO, 2019, p. 66).

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SIGA - Sistema de Informação de Gestão Acadêmica Quantitativo de Alunos por Unidade (AGQ 004) Tipo da Unidade : ESCOLA Ano Letivo : 2019 Impresso em: 04/08/2020 as 15:52:38			
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ			
EDUCAÇÃO INFANTIL			
Série	Qtd. Alunos	Qtd. Turmas	Media
JARDIM I	25	1	25.00
JARDIM II	41	2	20.50
Total Para EDUCAÇÃO INFANTIL	66	3	22.00
EJA FUNDAMENTAL			
Série	Qtd. Alunos	Qtd. Turmas	Media
2ª TOTALIDADE FUNDAMENTAL	9	1	9.00
3ª TOTALIDADE FUNDAMENTAL	33	1	33.00
4ª TOTALIDADE FUNDAMENTAL	9	2	4.50
Total Para EJA FUNDAMENTAL	51	4	12.75
ENSINO FUNDAMENTAL			
Série	Qtd. Alunos	Qtd. Turmas	Media
CICLO I - 1º ANO	69	3	23.00
CICLO I - 2º ANO	66	3	22.00
CICLO I - 3º ANO	99	4	24.75
CICLO II - 1º ANO	72	3	24.00
CICLO II - 2º ANO	84	3	28.00
CICLO III - 1º ANO	88	2	44.00
CICLO III - 2º ANO	95	3	31.67
CICLO IV - 1º ANO	56	2	28.00
CICLO IV - 2º ANO	2	2	1.00
Total Para ENSINO FUNDAMENTAL	631	25	25.24
Total Para EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	748	32	23.38
Total Geral	748	32	23.38

Fonte: SIGAA/Belém (2019)

QUADRO 2 - Alunos com Bolsa Família - 2019

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SIGA - Sistema de Informação de Gestão Acadêmica Consulta Bolsa Família Por Unidade (AGQ 027) 2019	
Unidades	Total de Alunos
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	624

Fonte: SIGAA/Belém (2019)

QUADRO 3 - Matrícula de alunos na escola Remígio Fernandez - 2020

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SIGA - Sistema de Informação de Gestão Acadêmica Quantitativo de Alunos por Unidade (AGQ 004) Tipo da Unidade : ESCOLA Ano Letivo : 2020 Impresso em: 04/08/2020 as 15:43:14			
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ			
EDUCAÇÃO INFANTIL			
Série	Qtd. Alunos	Qtd. Turmas	Media
JARDIM II	52	2	26.00
Total Para EDUCAÇÃO INFANTIL	52	2	26.00
EJA FUNDAMENTAL			
Série	Qtd. Alunos	Qtd. Turmas	Media
3ª TOTALIDADE FUNDAMENTAL	44	1	44.00
4ª TOTALIDADE FUNDAMENTAL	73	2	36.50
Total Para EJA FUNDAMENTAL	117	3	39.00
ENSINO FUNDAMENTAL			
Série	Qtd. Alunos	Qtd. Turmas	Media
CICLO I - 1º ANO	60	2	30.00
CICLO I - 2º ANO	77	3	25.67
CICLO I - 3º ANO	68	3	22.67
CICLO II - 1º ANO	97	3	32.33
CICLO II - 2º ANO	74	3	24.67
CICLO III - 1º ANO	99	3	33.00
CICLO III - 2º ANO	114	3	38.00
CICLO IV - 1º ANO	77	2	38.50
CICLO IV - 2º ANO	52	2	26.00
Total Para ENSINO FUNDAMENTAL	718	24	29.92
Total Para EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	887	29	30.59
Total Geral	887	29	30.59

Fonte: SIGAA/Belém (2020)

QUADRO 4 - Alunos com Bolsa Família - 2020

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SIGA - Sistema de Informação de Gestão Acadêmica Consulta Bolsa Família Por Unidade (AGQ 027) 2020	
Unidades	Total de Alunos
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	542

Fonte: SIGAA/Belém (2020)

Observando com atenção os dados dos QUADROS 1 e 3, é possível verificar que, entre os dois anos analisados, o número de alunos da escola se ampliou de um total de 748 alunos, em 2019, para 887, em 2020. Em contrapartida, os dados dos QUADROS 2 e 4, sobre

o número de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família, teve um decréscimo no mesmo período, caindo de 624 alunos, em 2019, para 542 alunos assistidos pelo programa em 2020¹⁷.

A redução no número de alunos atendidos pelo programa federal para famílias de baixa renda não nos faz refutar a conclusão de que a escola Remígio Fernandez atende uma enorme comunidade escolar que vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que referenda a assertiva feita no supracitado PPP da escola, referente a esse tema, pois mesmo com a diminuição dos números de alunos atendidos, a proporção entre o total de alunos *versus* quantidade de alunos atendidos pelo programa de distribuição de renda ultrapassa os 60% do alunado da referida escola.

Assim sendo, reconhecer a realidade socioeconômica da comunidade escolar pesquisada é um dos principais elementos para se traçar estratégias para o desenvolvimento de qualquer proposta pedagógica que valorize uma aprendizagem significativa. O que se torna uma afirmativa válida também para o Ensino de História que se proponha a se avaliar e construir soluções para seus próprios desafios.

A partir do levantamento da realidade da comunidade escolar, outro aspecto que nos ajuda a refletir sobre os desafios do Ensino de História neste estabelecimento de ensino é a sua estrutura física e quadro funcional. Segundo o PPP, a escola conta com um conjunto de espaços pedagógicos com onze salas de aulas, uma sala de informática, uma sala de professores, uma biblioteca denominada sala de leitura, um auditório, uma quadra de esporte, uma sala multifuncional, que atende os alunos com deficiência através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma diretoria, uma secretaria, cinco banheiros, uma copa cozinha, um depósito de alimentos, uma sala de arquivos e uma sala de coordenação pedagógica (BELÉM, 2016, p. 10).

Todos esses espaços estão em situação de uso, mas requerem muito mais investimentos e reformas. Por exemplo, o PPP nos informa o que compõe a sala de informática da escola, afirmando que nesse espaço constam nove computadores, que o documento descreve (BELÉM, 2016, p. 10) estarem em situação ruim, precisando de conserto - o que por meio de minha observação, pude concluir, uma vez que esses *desktops* são equipamentos obsoletos e estão em péssimo estado de conservação. Isso impede a professora responsável de efetivar seu trabalho de forma adequada e os demais educadores de utilizarem este espaço pedagógico para fins didáticos, seja pelo fato de ser uma quantidade ínfima de

¹⁷ Devido à pandemia provocada pela COVID-19 as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém pararam suas atividades presenciais entre 18 de março e 14 de setembro de 2020. Durante este período a escola Remígio Fernandez recebeu um conjunto de novas matrículas que alteram os dados sobre matriculados e beneficiários do “Bolsa Família”. Porém, não foi possível acessar esses recentes dados pelo SIGAA/BELÉM.

aparelhos para atender uma escola que conta com quase 900 alunos, seja porque os nove computadores existentes, em geral, estão sem funcionar por falta de manutenção.

Do mesmo modo, os demais espaços da escola enfrentam realidades similares de precarização. Alguns exemplos são a falta de equipamentos de climatização nas salas de aula, que apenas contém ventiladores de teto, mas que, em muitos casos, estão sem funcionar, assim como as péssimas condições estruturais da sala chamada de auditório e da quadra esportiva. A realidade de toda a escola Remígio Fernandez é de grandes necessidades de investimentos na sua infraestrutura.

A situação do quadro de funcionários é outra faceta dessa realidade de precarização da escola pública. Segundo o PPP, em 2016 existiam quarenta e cinco professores (sendo dois readaptados a outras funções), três merendeiras, dezoito serventes, uma secretária, cinco auxiliares administrativos, quatro auxiliares de biblioteca/apoio à secretaria, quatro técnicos pedagógicos e um agente de portaria. Este contingente quase nada se alterou até 2020, o que, para uma escola com mais de 800 alunos, distribuídos por quatro turnos, permite aferir que a dinâmica de trabalho é de dificuldades para a manutenção da limpeza e organização dos espaços pedagógicos.

Outra informação que chama atenção na descrição sobre a comunidade escolar presente no documento é a afirmação de que a escola tem uma maioria de educandas e a religião com maior predominância entre o alunado é a católica, seguida das religiões evangélicas, fazendo uma breve citação à umbanda como uma das religiões praticadas pelos alunos. Infelizmente, o PPP da escola não aprofunda em nenhum outro ponto essas afirmações e nem apresenta fontes que as comprovem, mas novamente pelo SIGA/Belém é possível verificar dados estatísticos que tratam da questão numérica entre homens e mulheres na escola:

QUADRO 5 – Número de Alunos por Sexo - 2020

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SIGA - Sistema de Informação de Gesto Acadêmica Alunos por sexo (AGQ 001) Impresso em: 09/09/2020 as 15:03:56 Fonte: SIGA - 2020					
Unidade	Ensino	Serie	Total de Femininos	Total de Masculinos	Total
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	EDUCAÇÃO INFANTIL	JARDIM II	31	27	58
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	EJA FUNDAMENTAL	3ª TOTALIDADE FUNDAMENTAL	15	30	45
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	EJA FUNDAMENTAL	4ª TOTALIDADE FUNDAMENTAL	45	45	90
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO I - 1º ANO	30	37	67
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO I - 2º ANO	60	67	127
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO I - 3º ANO	41	59	100
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO II - 1º ANO	51	52	103
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO II - 2º ANO	55	56	111
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO III - 1º ANO	53	62	115
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO III - 2º ANO	51	89	140
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO IV - 1º ANO	45	38	83
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ	ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO IV - 2º ANO	30	33	63
TOTAL			507	595	1102

Fonte: SIGAA/Belém (2020)

Os dados do QUADRO 5 não referendam a afirmação feita no PPP da escola sobre a predominância feminina entre o alunado em 2020 (no ano anterior a diferença era de 539 alunos e 482 alunas). Porém, ao não conseguir informações do SIGAA/Belém do ano letivo de 2016, período em que foi reformulado o PPP, não é possível descartar que no ano de reformulação deste documento houvesse a referida maioria feminina entre o alunado. Sobre o outro silêncio do PPP da escola, referente à composição étnica dos alunos, nem mesmo o Sistema Informatizado da prefeitura de Belém nos oferece dados sobre a questão étnica-racial nas escolas, o que demonstra que esta rede de ensino tem pouca ou nenhuma preocupação com o tema¹⁸.

Por isso, o fato de o PPP citar a Umbanda como uma religião praticada por um conjunto de alunos, sendo a única referência à questão racial presente em um documento oficial, abre a perspectiva para se pensar sobre como a referida escola aplica ou não as diretrizes curriculares concebidas a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que versa

¹⁸ Nas *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV*, em sua segunda parte, há um tópico de orientação sobre as relações étnico-raciais. Nela é feita toda uma contextualização sobre a situação de negros e indígenas na sociedade brasileira e as dificuldades enfrentadas no processo educativo formal, em que se salienta o preconceito, a falta de acesso e a evasão escolar. Do mesmo modo, estas diretrizes fazem a seguinte recomendação às escolas sobre a ERER: “No que tange ao papel do Governo Municipal, cabe cumprir os dispositivos legais, que recomendam, entre outras coisas, que as escolas reformulem seu Projeto Político Pedagógico adequando-o às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais; implementem ações de combate ao racismo, preconceito e discriminações em suas dependências e busquem construir projetos pedagógicos interdisciplinares que abordem e valorizem a diversidade étnico-racial brasileira. Portanto, cabe ao Sistema Municipal de Educação incorporar em seu currículo a diversidade étnico-racial como elemento essencial de um Ensino Fundamental inclusivo” (BELÉM, 2012, p 36). Todavia, na Escola Remígio Fernandez, esta recomendação ainda não foi efetivada, pois em seu PPP não consta nenhuma proposição nesse sentido.

sobre o desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O que me parece ser um dos temas mais desafiadores para compor um método de Ensino em História.

Por fim, cabe ressaltar que em todos os turnos de funcionamento a escola atende alunos com deficiência e possui uma sala multifuncional para este público. Porém, o PPP também silencia sobre a estrutura física desta sala multifuncional. O documento apenas cita que esta modalidade de ensino será realizada nas classes regulares e nas “salas de recursos, em articulação com a equipe técnica do setor de Educação Especial da Rede Municipal de Educação, podendo ser ofertada por órgãos e instituições, em convênio ou parceria com a SEMEC, se o acaso assim exigir” (BELÉM, 2016, p. 30).

Apesar de os alunos deficientes terem um acompanhamento especializado no contraturno de suas aulas regulares, os mesmos não possuem um acompanhamento em sua permanência nas aulas que frequentam nas chamadas classes regulares, pois apenas dois professores atuam com esta modalidade de ensino, tendo cada um a responsabilidade por dois turnos de funcionamento deste estabelecimento educacional, o que soma um desafio a mais ao processo de ensino-aprendizagem na escola Remígio Fernandez.

Levando essa realidade em consideração é que passo a avaliar dois aspectos que são importantes para a composição de minha argumentação explicativa: a relação da escola com um ensino que proporcione a essa comunidade escolar adentrar ao mundo letrado e científico — função que considero uma das fundamentais dadas às escolas — e a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em História desenvolvido na mesma.

Já podemos perceber que o PPP da escola caracteriza a maioria de seu alunado como “sem pré-requisitos ou com antecedentes de leitura, de escrita, de interpretação, de compreensão, de não conhecimento da estrutura da língua” (BELÉM, 2016, p. 17). Uma realidade experimentada pelo fato de a maioria dos alunos viverem em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa informação precisa ser debatida à luz de outros dados que possam ajudar na aproximação deste aspecto da realidade.

Em primeiro lugar, reafirmo que mesmo que este conjunto de alunos não esteja inserido no mundo letrado e científico isso não significa que não tenham um conjunto de saberes a serem investigados e valorizados. Entendendo o problema dessa forma é possível sair da dicotomia infrutífera que não reconhece o valor de todos os tipos de pensamentos e saberes, incluindo neste bojo o pensamento e os saberes históricos que podem ser chamados de consciência histórica¹⁹ em formação de cada um na escola.

¹⁹ Mesmo desenvolvendo este conceito em sua relação com o conceito de conscientização presente na obra do pedagogo Paulo Freire em outro capítulo desta dissertação é necessário apresentar uma primeira aproximação

Assim sendo, ao se verificar que os alunos apresentam problemas de leitura e escrita, o que corresponde ao que vim chamando de mundo letrado e científico, abre-se a discussão sobre a importância da alfabetização na escola e, especificamente, no processo formativo em História. Uma alfabetização que se inicia na questão do domínio da linguagem escrita, mas que vai além, tornando-se uma questão mais ampla, em que a alfabetização passa a ter um significado macro, como um processo histórico que se desenvolve conforme a realidade social, relacionando saberes, práticas de ensino a uma concepção de educação ontológica.

É aqui que reside um dos pontos cruciais de investigação desta dissertação sobre a alfabetização, que começa a ser entendida como uma questão histórica, que percebe a transformação de seu tempo, de seu local sócio-histórico, do processo de ensino-aprendizagem formal e não formal e que procura nas questões do presente a sua força para se projetar como uma proposta coerente de método de ensino, cujo objetivo é o de melhorar a aprendizagem histórica e formar consciências históricas, que possam ser manejadas pelos alunos em sua vida prática (RÜSEN, 2011). Nessa pesquisa como o foco é o Ensino de História a Alfabetização que se investiga é Histórica ou, como começamos a esboçar, é uma Alfabetização Histórica.

Tomando como referência as informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), identifiquei que este é um dado que pode ser um indício para aferir a situação da escola no processo de introduzir seu alunado no mundo letrado (leitura e escrita). Esses dados governamentais atestam que o ensino formal ofertado ainda não conseguiu chegar ao patamar de construir com seu aluno um ambiente majoritário para o desenvolvimento da tarefa colocada pela modernidade, que é a de que todos saibam ler e escrever satisfatoriamente. Observemos as notas alcançadas e metas projetadas para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola Remígio Fernandez:

QUADRO 6 – IDEB observado e projetado para o município de Belém e escola Remígio Fernandez

Unidade	Ideb Observado								Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
4ª série/ 5º ano	MUNICÍPIO BELÉM	3.0	3.4	3.9	4.4	4.1	4.6	5.1	5.3	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
	E M REMÍGIO FERNANDEZ	2.7	3.1	3.9	3.8	4.0	3.8	4.7	5.7	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
8ª série/ 9º ano	MUNICÍPIO BELÉM	3.1	3.2	3.5	3.7	3.8	4.0	4.3	4.4	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1
	E M REMÍGIO FERNANDEZ	2.9	2.7	3.3	3.2	4.4	3.5	3.8	4.0	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0

deste conceito tão importante para a Didática da História. Assim, coaduno com a compreensão de Martins (2019), que afirma: “Consciência Histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal de existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo” (MARTINS, 2019, p. 55).

Fonte: INEP (2020)

Analisando com atenção o QUADRO 6 - quando se refere ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola Remígio Fernandez e comparando com as metas nacionais estipuladas pelo Ministério da Educação -, observa-se que, mesmo nos anos em que a escola alcançou as metas do IDEB nacional, a realidade é de insuficiência nos quesitos analisados pela Prova Brasil, que são os níveis da leitura, da interpretação e das operações matemáticas. Segundo o *site* www.novo.qedu.org.br, o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino fundamental da escola Remígio Fernandez na Prova Brasil de 2017 aponta que apenas 25% dos alunos desse ano/série tiveram um rendimento satisfatório em leitura e interpretação²⁰. Mesmo tendo havido um aumento na nota deste segmento no índice IDEB de 2019, o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da escola pesquisada segue tendo uma avaliação ruim.

Esse baixo desempenho não pode ser entendido como o fracasso do processo educativo na escola, mas um dos desafios de maior envergadura que a escola pública ainda tem por enfrentar. Portanto, a História como um dos componentes curriculares, que faz uso permanente e ampliado da leitura e interpretação de textos e outras fontes, não pode estar ausente de buscar iniciativas para a superação destes problemas ligados à alfabetização, sob pena de não conseguir por esse motivo alcançar seus próprios objetivos de desenvolver a aprendizagem histórica na escola.

Assim, duas considerações devem ser estabelecidas entre alfabetização e o Ensino de História, pois são as grandes preocupações de qualquer pesquisa que se dedique a investigar a Didática da História no contexto brasileiro. A primeira consideração, indicada por Bergmann (1990, p. 36), aponta que “a moderna Didática da História, antes de se dedicar às questões práticas (metodológicas e práticas) do Ensino de História, preocupa-se com a necessidade, os objetivos e as funções do Ensino de História”. Ou seja, no caso que estou a investigar, as questões ligadas à alfabetização são, ao mesmo tempo, uma das necessidades, um dos objetivos e um dos meios funcionais do Ensino de História nesta instituição.

A segunda consideração está ligada às metodologias e práticas do Ensino de História na Escola Remígio Fernandez. Esta, por sua vez, faz parte de um debate que compreende a existência na escola de práticas docentes perpetuadas cotidianamente pela existência de experiências que tendem a modificar essas práticas metodológicas e que buscam chegar a uma

²⁰ Dados acessados pelo site: <https://www.qedu.org.br>. Em 26/08/2020.

proposta reflexiva sobre esta realidade. Neste caso específico, começo por olhar a escola em geral para focar no Ensino de História nela desenvolvido.

Assim, voltando ao PPP da escola Remígio Fernandez, existem algumas pistas sobre as práticas docentes no tocante à execução das disciplinas escolares. Segundo o documento, a dinâmica predominante é de que:

A seleção e escolha dos conteúdos e metodologias é uma atribuição específica dos professores e técnicos, ou seja, com raras exceções, alguns docentes procuram dialogar com seus alunos sobre a possibilidade de participarem nesse processo. O que se constata é que os alunos se sentem contemplados com a seleção e escolha feita. Atribui-se essa falta de participação não ao desinteresse pelos alunos, mas à falta de incentivo e motivação para a tomada de decisões dessa natureza. (BELÉM, 2016, p.17, grifo nosso).

A respeito do posicionamento do PPP sobre a escolha dos conteúdos e metodologias, faço duas considerações que residem no fato de que as práticas educativas não são, em sua maioria, dialógicas e que uma parcela dos alunos fica confortável com essa falta de diálogo. Não penso que essas deduções sejam inteiramente verdadeiras, pois, nos últimos anos, buscaram-se várias ações práticas entorno de métodos ativos²¹ para dinamizar as aulas, em que o diálogo se tornou o centro do processo ensino-aprendizagem. Porém, estas iniciativas ainda foram minoritárias perante as necessidades impostas pela realidade do alunado. Por outro lado, os alunos apresentaram muitas inquietações frente aos desafios, perguntas e vivências que trazem de fora para dentro da escola, o que podemos chamar de “culturas juvenis”²², e que não são levadas em consideração na hora da elaboração das metodologias e práticas para as aulas por parte dos educadores. O próprio PPP apresenta a realidade das aulas, que ainda são verificadas na escola, quando afirma:

No desenvolvimento das aulas ainda há a predominância da aula expositiva, embora exista aquele professor que prefira utilizar outras metodologias e recursos, como passeios, pesquisa, jornais, revistas, vídeos, Datashow, seminários, estratégias estas

²¹ Entendo como métodos ativos as práticas de ensino que incentivam a participação e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, faço uma diferenciação com o “Método Ativo” fundamentado, no Brasil dos anos 60 e 70, nos estudos de Herbart e Dewey, que formaram as bases metodológicas da implantação dos Estudos Sociais na grade curricular brasileira, em que congregaram os estudos da história e geografia. Neste contexto, o método ativo objetivava “a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema” (BITTENCOURT, 2013, p. 75). De minha parte, entendo que métodos ativos formam os estudantes para a criticidade de sua realidade, por meio do envolvimento dialógico do alunado em todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a escolha dos conteúdos e métodos de ensino.

²² Segundo Seffner (2017), Culturas Juvenis seriam estes saberes e temas trazidos pelas crianças e jovens que, estando na condição de alunos, introduzem na escola e na sala de aula suas percepções que influenciam ou deveriam influenciar o processo formativo em curso. As culturas juvenis são as formas de pensar e refletir sobre suas vivências mediante sua localização na sociedade, no seu tempo e frente suas experiências de vida.

que estimulam o (a) aluno (a) a um aprendizado de qualidade (BELÉM, 2016, p. 17 e 18, grifo nosso).

Como foi possível observar, a realidade da Escola Remígio Fernandez é um exemplo típico de uma escola pública brasileira em que se vivencia uma realidade de precarização, mas, ao mesmo tempo, de desenvolvimento de iniciativas de inovação no ensino que se enfrenta com essa realidade de negligência para com os alunos, em busca de um ensino de qualidade. Essa dinâmica promovida pela falta de investimento e os desafios encontrados por educadores e alunos se torna um ambiente de novas práticas educativas e de novas propostas curriculares de resistência à lógica vigente. Desta forma, estas passam a contribuir para o forjamento de um ensino mais contextualizado com intuito de conscientização histórica.

É tendo em vista essa disjuntiva que passo a analisar algumas experiências desenvolvidas entre 2013-2019, no Ensino de História, na Escola Remígio Fernandez. Elas atestam algumas características de dinâmicas de ensino pontuais que foram praticadas e que contribuíram para forjar minhas proposições atuais como professor de história neste estabelecimento de ensino.

1.2 Práticas em Ensino de História na Escola Remígio Fernandez (2013-2019): algumas lições a tirar

A escola pública é um organismo vivo que responde aos estímulos dos agentes e eventos sociais presentes em seu cotidiano. Assim, o que até aqui foi exposto faz parte de um processo histórico de ganho de consciência profissional, que me faz hoje apresentar este estudo. No meu caso, esse ganho é de uma Consciência Histórica que se volta para o desenvolvimento de um processo de Ensino de História a serviço de uma aprendizagem histórica mais contextualizada e significativa para o alunado da Escola Remígio Fernandez.

Esse processo de desenvolvimento de minha Consciência Histórica sobre o Ensino de História me levou ao entendimento de que é preciso construir nesta comunidade escolar um processo de permanente reflexão e ação, uma *práxis* dialógica, sobre o melhor método de ensinar História, que parte das necessidades materiais e históricas, e que reflete as transformações do currículo real²³ praticado nas aulas ministradas. Assim, preciso deixar

²³ Entendo o conceito de currículo por meio da compreensão de que ele é uma expressão dos conflitos sociais de uma determinada sociedade na forma de organizar o seu processo de educação formal. Assim, não se trata apenas da forma de organizar os conteúdos a serem estudados na escola, mas todas as maneiras e métodos a serem utilizados para esse processo de ensino-aprendizagem em busca de uma formação para os indivíduos que participam do mesmo. Desta forma, o currículo é o resultado de decisões negociadas mediante os distintos

registrado aos leitores que atuo como professor de História na escola pesquisada desde 2013. Além de mim, na escola Remígio Fernandez existem outros dois professores de história, que assumiram o cargo público no mesmo dia em que eu (02/01/2013), um fato de extrema relevância, pois, dessa forma, passamos a pensar no desenvolvimento desta disciplina escolar e a refletir juntos sobre nossas práticas.

Essa equipe de professores de História desenvolveu muitas iniciativas didáticas ao longo desses oito anos, mas o entendimento de que o professor de história deve manter uma dualidade dialética (síntese) com o ensino e a pesquisa (sobre o Ensino de História) na escola veio a ser iniciado pelo professor Geraldo Magella de Menezes Neto. Dentre o quadro de historiadores, foi o pioneiro, que desde sua chegada à escola Remígio Fernandez desenvolveu práticas em Ensino de História inovadoras e buscou refletir teoricamente sobre elas, apresentando-nos quatro furtivos artigos sobre suas experiências, sendo três artigos referentes às práticas didáticas desenvolvidas com seus alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, e um artigo de investigação sobre os saberes docentes²⁴, buscando compreender as práticas e reflexões de diversos professores de História das Redes Municipal de Ensino de Belém e Estadual do Pará sobre o ensino da história medieval.

Esses quatro artigos conformam um conjunto de fontes que atestam as tentativas de mudanças nas aulas de história da escola Remígio Fernandez, entre os elementos dos métodos de ensino tradicionais para os dos métodos de ensino inovadores (BITTENCOURT, 2009), que são um dos principais objetivos previstos pelo campo da Didática da História. Cabe ressaltar que os artigos de Menezes Neto datam dos anos que vão de 2013 a 2017, anos anteriores ou que coincidem com o desenvolvimento da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na UFPA. Desta forma, suas reflexões metodológicas não só atestam essa tentativa de mudanças na escola pesquisada, bem como ajudam a entender como era pensado o Ensino de História em Belém do Pará nos anos anteriores ao núcleo do PROFHISTÓRIA.

As publicações de Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016) tratam de experiências didáticas em Ensino de História com os alunos do Ciclo de Conhecimento III (6º e 7º anos),

interesses sociais. Porém, como existem diversos níveis de existência destes conflitos sociais, neste mesmo sentido é possível perceber diversos níveis curriculares (SILVA, 2009). Nesta dissertação trataremos currículo real para o nível curricular mais ligado ao fazer diário dos educadores com seus alunos na escola e currículo formal para o conjunto de leis e diretrizes curriculares adotadas pelas redes de ensino brasileiras.

²⁴ Seffner (2017) se posiciona assim sobre o que são os Saberes Docentes: “Os saberes da docência são em geral saberes de caráter práticos. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a ‘sobrevivência’ do professor no ambiente escolar” (SEFFNER, 2017, p. 70).

da Rede Municipal de Ensino de Belém, nas Escolas Remígio Fernandez e Abel Martins e Silva, localizadas no distrito administrativo de Mosqueiro, onde o autor atuava como professor de história no Ensino Fundamental.

Os artigos de Menezes Neto (2015a; 2015b, 2016) buscam apresentar iniciativas educacionais que modifiquem positivamente o Ensino de História das referidas escolas em que foram desenvolvidas estas ações. Assim, Menezes Neto (2015a) aborda uma experiência didática sobre a utilização da história local por meio do uso de fotografias com os alunos do 6º do Ensino Fundamental. No segundo artigo dimensiona os desafios do ensino da história medieval na escola pública. E no terceiro a tônica da discussão passa a dimensionar as questões mais metodológicas, tratando da relevância da literatura de cordel como recurso didático para o ensino de história da Grécia Antiga.

Menezes Neto (2015a) problematiza a questão da seleção de conteúdos por parte dos professores de história e enfatiza que, apesar de muitos avanços terem ocorrido nesse processo de escolha, segue existindo uma “tendência eurocêntrica” no modo em que estes são selecionados, o que aponta para uma desvalorização das relações históricas mais próximas, espacial e culturalmente do aluno, processo denominado pelo autor de desvalorização da história local.

No seu entendimento, a predominância de conteúdos como os da história da Grécia e Roma antiga dificultam o Ensino de História à medida que se passa a entender a realidade experimentada pelo alunado que adentra o 6º ano do Ensino Fundamental. Para justificar sua afirmação, ele ressalta a faixa etária dessas crianças, com seus poucos anos de vida e o fato de ser neste ano letivo que a disciplina História se apresenta no currículo formal de maneira autônoma, com conceitos e métodos próprios, o que torna esse momento bastante desafiador tanto para professores, como para os alunos. Aliado a esses desafios, a escolha de conteúdos eurocêntricos faz do Ensino da História um estudo de povos distantes espacialmente, o que provocaria outras dificuldades ligadas à compreensão histórica destes conteúdos por parte do alunado.

Dessa forma, na opinião do autor, um caminho possível para uma mudança nessa realidade do Ensino de História perpassaria por uma inversão de escala. Priorizando inicialmente o estudo da história local do aluno para depois se chegar a conteúdos mais afastados temporal e espacialmente deste.

É nesse contexto que apresenta a fotografia como um recurso didático pertinente para o estudo da história local, buscando fotos históricas da ilha de Mosqueiro ele passa a

incentivar a curiosidade e a leitura crítica destas por parte de seus alunos, para acionar o que chama de “conexão entre passado e presente”.

Menezes Neto (2015a) faz uma advertência muito pertinente ao chamar a atenção para o fato de que o professor, ao levar fotografias locais para a aula de história, deve se tornar pesquisador, pois, só dessa forma seria capaz de resgatar a historicidade do aluno, promover o uso variado de fontes, e todo esse esforço se explicaria por buscar fomentar discursos múltiplos sobre o tema específico da aula.

Em seguida, passa a fazer o que denomina, em todos os seus artigos produzidos sobre suas ações pedagógicas, de “relato de experiência” da prática em Ensino de História. Apresenta como método de uso uma ou duas fotos para serem exploradas com cuidado, iniciando os alunos na leitura interna e externa das mesmas, segundo o proposto por Circe Bittencourt. Assim o autor designa seu objetivo: “a imagem foi utilizada para que os alunos compreendessem as transformações nos meios de transportes local em que vivem e de que maneira isso afetou a circulação das pessoas em Mosqueiro” (MENEZES NETO, 2015a, p. 100).

Suas finalidades com esse método consistiam em: 1) tornar a aula de história mais motivadora para os alunos; 2) fazer com que a aula de história ajude aos alunos a compreenderem o conceito de tempo; 3) ajudar os alunos a perceberem que as fotografias podem ser questionadas; e 4) extrair compreensões dos alunos sobre a relação “passado/presente”.

Na conclusão deste artigo é que Menezes Neto (2015a) vai nos apresentar as atividades avaliativas que realizou com estes alunos participantes desta ação didática. Ele propôs a construção de textos, por parte dos alunos, em que imaginassem como seria a vida em Mosqueiro de antigamente e a construção de desenhos comparando as residências e meios de transportes do passado e do presente local. Concluiu fazendo uma breve avaliação das dificuldades em realizar tal procedimento didático na escola pública, mas, infelizmente, o autor não nos apresenta a produção feita por seus alunos.

Em outra discussão sobre o emprego de recursos didáticos para o Ensino de História, Menezes Neto (2015b) apresenta sua experiência didática, na escola Remígio Fernandez, em relação ao ensino de história medieval realizada com seus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Seu primeiro questionamento é: “como ensinar história medieval nas escolas?” E por meio do diálogo com o historiador medievalista Hilário Franco Junior começa a traçar sua linha argumentativa, que vê como função do professor de história a busca por aproximar a Idade Média dos alunos e não o contrário.

Assim, apresenta como objetivos deste artigo propor sugestões para o ensino de história medieval e realizar o relato de experiência desta atividade desenvolvida. E afirma que seu propósito mais imediato é a busca por “um ensino mais agradável e significativo aos alunos do que a simples memorização dos acontecimentos da época medieval” (MENEZES NETO, 2015b, p. 321).

Para tais objetivos, ele seleciona três aspectos da realidade medieval que considera possível para realizar o trabalho de aproximar a idade média da realidade de seus alunos. Os aspectos são: a alimentação, a moradia e o lazer. E, partindo para a discussão historiográfica sobre a Idade Média, apresenta a perspectiva da história do cotidiano como um caminho para fazer de suas aulas um lugar de significado para o alunado.

Um aspecto importante deste artigo, não presente no anterior, é que ao iniciar o relato de experiência buscou fazer a apresentação da realidade da escola Remígio Fernandez e dos alunos que com ele participaram do processo de ensino-aprendizagem em história. É importante expor essa descrição feita pelo autor, mesmo sendo um tanto longa, pois ela reafirma o que apresentei na primeira parte desta deste capítulo:

Primeiro, é importante destacarmos alguns aspectos em relação à escola e aos alunos. A escola, localizada num distrito pertencente a Belém, possui várias características comuns à maioria das escolas públicas brasileiras: falta de recursos, materiais didáticos insuficientes, problemas de violência, etc. Soma-se a isso, o calor enfrentado pelos alunos, o que atrapalha a concentração durante as aulas, o que é agravado pelo horário em que funcionam os Ciclos III e IV do ensino fundamental: o turno intermediário, das 11:00h às 15:00h.

Sobre os alunos da 6ª série (7º ano), eles estão na faixa etária entre 11 e 15 anos. A maioria pertence a camadas sociais humildes; vários não têm pai ou mãe, morando com vários membros da família, como irmãos, avós, tios, primos. Alguns vão à escola de barco, por morarem em comunidades distantes do ‘centro’ do distrito, como a comunidade Caruaru. Como também é comum nas escolas públicas brasileiras, encontramos alunos que vivem em situação de risco: vítimas de violência, familiares envolvidos com drogas; outros trabalham para ajudar no sustento da casa.

Deparamo-nos também com o fato de vários alunos apresentarem dificuldades de leitura e compreensão de texto. É comum, durante a realização de exercícios baseados em textos, os alunos copiarem a resposta, mas não entenderem o que escreveram. Esse é um problema que o professor deve estar atento ao planejar suas atividades, pois a recepção do aluno que não tem um nível adequado de leitura e escrita correspondente à sua série pode fazer com que a atividade seja compreensível apenas para poucos. *Nesse sentido, concordamos com a perspectiva de Vitória Rodrigues e Silva (2004, p. 71), que afirma que os professores de História, especificamente, precisam estar comprometidos tanto em atingir objetivos que são próprios da sua disciplina, quanto com o ‘desenvolvimento da leitura e da escrita’* (MENEZES NETO, 2015b, p. 332, grifo nosso).

A percepção do autor sobre a escola em que é docente, sobre os alunos com quem convive e sobre as dificuldades vivenciadas por estes, relacionadas ao mundo letrado e

científico, é a base real em que se desenvolve qualquer prática educativa, especialmente o Ensino de História, na Escola Remígio Fernandez. Mas, o último aspecto tratado pelo autor ligado à dupla função do professor de história em relação à alfabetização e à transformação positiva do ensino e aprendizagem em história me chamou a atenção, pois ela parece ser o elo que me faz defender a necessidade de se desenvolver métodos de ensino inovadores em história, que percebem os níveis de alfabetização que cada escola vivencia, e, desta forma, busca transformar positivamente essa realidade por meio da formação histórica.

Essa preocupação também pode ser vislumbrada no terceiro artigo de Menezes Neto (2016). Um relato de experiência realizado com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental das escolas Remígio Fernandez e Abel Martins e Silva, em que foi realizada a utilização da literatura de cordel no ensino de história da Grécia Antiga. Vejamos o autor se pronunciar:

Acreditamos que o folheto de cordel é um recurso didático que pode estimular a leitura. Nas turmas de 5ª série que trabalhamos, constatamos que a leitura não era um hábito corrente entre os alunos, o que prejudica na interpretação e entendimento das atividades. Diante disso, concordamos com Vitória Rodrigues e Silva, que afirma que os professores de História precisam estar comprometidos tanto em atingir objetivos que são próprios da sua disciplina, quanto com o 'desenvolvimento da leitura e da escrita'. (MENEZES NETO, 2016, p. 9).

Nesse artigo, a questão do compromisso do Ensino de História com a Alfabetização e com os objetivos próprios da disciplina história parece ser o motor que impulsiona sua experiência didática. Pois, ao escolher a literatura de cordel para as aulas que trataram da Grécia Antiga ele procura em primeiro lugar fomentar um tipo de leitura mais agradável para seus alunos, como também promover uma aproximação do passado grego com o presente da ilha de Mosqueiro, por meio das expressões linguísticas utilizadas no dia a dia do alunado e que nos remetem ao passado estudado. Aqui, observa-se a busca do lúdico e de outras maneiras de introduzir esses alunos no mundo da leitura, que o autor acreditava ser a forma mais motivadora para essa finalidade.

Em relação às atividades avaliativas, outro aspecto muito importante para o entendimento do método de ensino em história que Menezes Neto (2015b; 2016) desenvolveu com seus alunos nas experiências didáticas, predomina a busca por fomentar a capacidade interpretativa do alunado por meio da leitura dialogada, para que eles pudessem responder perguntas referentes ao conteúdo histórico abordado, nesse caso, a história da Grécia antiga e a história medieval europeia, especialmente ligada aos aspectos da alimentação, moradia e lazer.

Mas, um tipo de avaliação utilizada nas três experiências didáticas analisadas chama muito a atenção, pois se configura na busca por fomentar entre os alunos do 6º e 7º anos a construção de desenhos referentes aos temas estudados nas aulas de história e, por meio deles, os estudantes poderiam passar a narrar as compreensões que possuíam sobre os saberes históricos estudados. Assim, o autor define a funcionalidade didática deste tipo de atividade: “Entendemos que o desenho pode ser uma atividade que ajuda a reforçar a compreensão do texto pelos alunos, além de ser um exercício que foge da rotina da escrita nas aulas de História” (MENEZES NETO, 2016, p. 13).

Esse entendimento é muito interessante ao lembrar que nesse período a disciplina científica chamada de Didática da História era pouco conhecida entre os três professores de história da escola Remigio Fernandez. A Didática da História está intimamente ligada aos variados tipos de pensamentos históricos e como esses se materializam por meio de diversos tipos de narrativas históricas. Nas escolas básicas, esses saberes são tradicionalmente materializados na forma da linguagem escrita, muitas vezes pouco significativa para os alunos e pouco investigadas por parte dos professores história. Mas, são essas atividades escritas pelos alunos que se tornam a materialização da consciência histórica que estes possuem sobre o processo de aprendizagem que estão experimentando (RÜSEN, 2011).

Desta forma, o saber docente de Menezes Neto apontava como um dos principais desafios do Ensino de História, para os anos escolares em que aplicou esses experimentos didáticos, a questão da materialização da consciência histórica dos alunos por meio de outras formas narrativas, que rompessem com um dos aspectos do Ensino de História tradicional, ligado à realização de exercícios repetitivos, de cópia de textos bases utilizados nas aulas, sejam esses textos do livro didático, seja outro texto que o professor tenha oferecido a sua turma.

Todavia, ao não desenvolver um estudo mais adensado das tendências e percepções sobre o significado desses desenhos (as formas narrativas diferenciadas de materialização destas consciências históricas na escola), fica evidente que a compreensão de Menezes Neto sobre esse aspecto fundamental da Didática da História estava em estado intuitivo, ainda pouco sistematizado. E, por esse motivo, não chega a explorar todas as suas potencialidades.

Salienta-se que as experiências desenvolvidas pelo professor/pesquisador Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016) em hipótese alguma deixam de ter uma enorme importância para o desenvolvimento do Ensino de História da escola Remigio Fernandez. Pelo contrário, essas experiências formam um ambiente propício para que outras propostas surjam e se desenvolvam no ambiente escolar.

Assim sendo, passo a apresentar algumas reflexões sobre o quarto e último artigo de autoria de Menezes Neto e Maia (2017), que aborda os saberes docentes de diversos professores de história sobre sua prática de ensino, servindo de fonte e vindo a corroborar com a leitura que faço de que nesse período comungávamos de compreensões similares sobre nossas práticas no Ensino de História na escola Remígio Fernandez.

No referido artigo, Menezes Neto e Maia (2017) buscam compreender os saberes docentes dos professores de História sobre o ensino de história medieval. Nele o autor realiza uma série de entrevistas com professores de história da Rede Pública Estadual do Pará e da Rede Pública Municipal de Belém para entender questões próprias a este saber, tais como: 1) o significado de Idade Média para os professores; 2) conteúdos trabalhados em sala de aula sobre Idade Média; 3) a relação que estes professores estabelecem com o livro didático; 4) a relação observada na prática docente entre passado e presente nas aulas de Idade Média; 5) os recursos didáticos usados para além do livro didático nessas aulas; 6) a avaliação que esses professores fazem sobre sua formação acadêmica para o ensino de história medieval.

Tive a oportunidade de ser um dos professores entrevistados neste estudo e minhas respostas apontavam, já naquele momento, para posturas didáticas similares às que Menezes Neto esboçou em seus artigos anteriormente analisados. Uma de minhas respostas dada sobre minha prática docente no ensino de história medieval ilustra bem essa afirmação:

Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar um episódio do Chaves da bruxa Baratuxa que acaba servindo pra fazer essa discussão que é um atrativo pras crianças e adolescentes dessa faixa etária que ainda hoje veem muito o Chaves e a gente acaba utilizando muito esse recurso no sentido de chamar eles a essa reflexão, eu também uso alguns trechos de alguns filmes, referentes à questão da inquisição, um deles é 'O nome da Rosa'. (PROFESSOR C. Entrevista em 16/10/2014). (MENEZES NETO; MAIA, 2017, p. 50).

Essa declaração remonta à tarefa de aproximação do passado medieval ao presente vivido pelos alunos, uma das principais preocupações didáticas de Menezes Neto. Mas, em relação às demais preocupações deste, como: a realidade socioeconômica dos discentes; o entendimento de que a disciplina escolar história deveria se preocupar com a questão da alfabetização linguística (leitura e escrita); a necessidade de transformação das aulas de história, principalmente em relação à busca do diálogo no processo ensino-aprendizagem; a motivação e interação professor/alunos em relação à busca de superação do eurocentrismo na escolha dos conteúdos a serem ensinados e a necessidade de outras formas de avaliar o alunado para além do texto escrito. Estas eram também preocupações comuns aos professores de história da Escola Remígio Fernandez.

Essas inquietações dão conta de apresentar um embrionário ganho de consciência histórica que os três professores deste componente curricular, da referida escola, passaram a ter sobre sua prática de ensino. Menezes Neto foi capaz de registrar em seus artigos essas nossas preocupações, o que hoje me possibilita apontar como um referencial teórico para o desenvolvimento das ideias que conformam o método de ensino inovador chamado de Alfabetização Histórica. Este não surge espontaneamente, pelo contrário, como venho apresentando, ele é o desenvolvimento de um conjunto de experiências didáticas que vivenciei na escola Remígio Fernandez em conjunto com os demais professores que comigo atuam buscando superar os limites impostos por nossa realidade sócio-político-econômica.

Do mesmo modo, essas experiências que vivenciamos apontam as iniciativas pontuais e intuitivas de transformação do Ensino de História, rompendo com elementos do método de ensino tradicional para outros métodos inovadores, como dimensiona Bittencourt (2009). Esta pesquisadora, do Ensino de História no Brasil, registra alguns dos principais elementos que constituiriam esse ensino tradicional, especialmente na disciplina história.

Para Bittencourt (2009), o elemento fundamental para se entender esse ensino tradicional de história perpassaria pela chamada “transposição didática”, que pressupõe a existência de uma hierarquia do conhecimento científico historiográfico sobre o conhecimento histórico escolar. Dessa forma, predomina uma separação entre os conteúdos históricos selecionados pelos professores para suas aulas (entendidos como saber histórico científico) e os métodos de ensino utilizados pelos mesmos (saber didático inferior que somente ajuda a mediar o alcance do “verdadeiro” saber histórico), ou seja, a maneira de se ensinar e aprender história na escola independe da seleção dos conteúdos históricos ali estudados.

Por isso, a figura do professor de história aparece como um intermediário do processo de reprodução desse conhecimento historiográfico no ambiente escolar e na consciência do estudante. Por outro lado, os alunos seriam entendidos como depositários de um conhecimento alheio a eles e que foi previamente desenvolvido por outros.

Advêm desses pressupostos outras características desse ensino de história tradicional. A primeira a ser mencionada é o chamado “ensino conteudista” ou “enciclopédico”, que deriva da hierarquia dos conteúdos sobre os métodos de ensino. A segunda faz referência ao método de ensino chamado de “cronológico”, em que a história deve ser ensinada do início de um processo ao seu fim. Esse método cronológico aliado ao fato de que a historiografia estudada e valorizada nas universidades é a historiografia europeia, especialmente a francesa, faz surgir à terceira característica que é a tendência ao eurocentrismo na escolha dos conteúdos ensinados na história escolar. Derivado destas duas últimas, a quarta característica

é a divisão da história em períodos ligados à história europeia (história antiga, medieval, moderna e contemporânea), e na história nacional, a forma preferencial de ser ensinada é a de se adotar os períodos políticos brasileiros (história do Brasil colonial, imperial, republicano, era Vargas, ditadura militar e etc.).

Esse tipo de Ensino de História possui ainda outros pressupostos fundamentais. Um deles é busca por uma neutralidade científica. Do mesmo modo, esse tradicionalismo no Ensino de História assume outra característica, mais contemporânea, ligada ao período da redemocratização brasileira, no fim dos anos de 1980, que é a ideia de que formamos alunos nas escolas públicas para serem iguais às elites nacionais. Apresentando este pressuposto de outra maneira, podemos afirmar que passou a ser uma ideia comum, entre os professores, que a formação histórica na escola básica brasileira, especialmente na pública, deve ser voltada para que os alunos sejam bem-sucedidos na sociedade capitalista. Em síntese, esse Ensino de História tende a manter desigualdades sociais, pois seu objetivo não é questionar realidades, mas sim buscar perpetuar realidades hegemônicas (BINTENCOURT, 2009, p. 38).

Tomando como parâmetro comparativo esses pressupostos que conformariam o ensino tradicional de história no Brasil com as experiências didáticas no Ensino de História realizadas na escola Remígio Fernandez, é possível afirmar que em muitos aspectos essas experiências apresentadas anteriormente se afastam desse método tradicional e confirmam as minhas observações empíricas de que na escola Remígio Fernandez, entre 2013 e 2019, foram sendo gestados elementos pontuais que buscavam ser alternativas em relação a esse método tradicional, fazendo surgir elementos de um ou vários novos métodos inovadores. Porém, esse processo em curso se dá de forma embrionária e dispersa ao longo destes anos, necessitando de uma maior reflexão teórica sobre ele.

Assim, passo a analisar esses elementos embrionários e dispersos de um novo método de ensino que vem sendo construído na escola Remígio Fernandez. Porém, para que ele se conforme, de forma consciente, é necessário refletir sobre o que constitui a disciplina escolar história, que por sua vez nos leva à discussão sobre a Didática da História e a dupla finalidade da história escolar na instituição estudada: seu compromisso com a Alfabetização Histórica ligando o problema da alfabetização linguística com outros tipos de alfabetização, os quais podem desenvolver conscientização sobre a história ensinada e estudada na escola pesquisada.

1.3 Limites das experiências didáticas em Ensino de História na escola Remígio Fernandez: uma reflexão empírico-teórico que aponta horizontes

Como foi possível observar, um dos princípios fundantes do método de ensino tradicional em história é a chamada “transposição didática”, concepção abordada por Bittencourt (2009), ou a hierarquização do conhecimento historiográfico sobre o conhecimento histórico escolar. Esse foi o primeiro limite que observei e por vezes pratiquei nas atividades didáticas desenvolvidas na escola Remígio Fernandez. Infelizmente, uma realidade que segue existindo no cotidiano disciplinar da história.

Segundo Bittencourt (2009), as disciplinas escolares surgem e se desenvolvem no interior de uma cultura escolar. Cada uma delas possui objetivos específicos que não podem ser reduzidos à ciência de referência acadêmica. Dessa forma, a disciplina história, na escola, não pode ser entendida como mera transmissão de um saber previamente desenvolvido. Pelo contrário, a disciplina história, na escola básica, desenvolve um saber específico, que interage com outros saberes históricos (e não-históricos, como valores, afetos, moral, etc.), e que tem finalidades relacionadas aos objetivos do processo de formação previstos no currículo empregado. Assim, para a autora, existe uma interdependência curricular entre os elementos que conformam esta disciplina:

Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em ‘outro lugar’, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciência de referência.

A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna (BITTENCOURT, 2009, p. 39).

Assim sendo, de acordo com a autora, o sistema de valores e de interesses próprios pertinentes à escolha do conteúdo é vislumbrado nos diversos níveis do currículo de História. No Brasil, o currículo da escola básica é esboçado por leis e diretrizes gerais que o regulamentam em âmbito nacional, estadual e municipal buscando definir quais componentes curriculares, conteúdos, competências e habilidades devem existir ao longo do processo formativo. Desta maneira, elas definem os conteúdos e objetivos de aprendizagem mais gerais que, em tese, todos os estudantes devem alcançar e esboçam caminhos para esse ensino; o que se pode chamar de elementos de métodos de ensino. Hoje, o principal documento regulador do currículo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, anteriormente, havia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que norteavam os conteúdos de história do ensino básico brasileiro.

Segundo Silva (2009), sendo a educação um ato político, de decisão, o currículo que norteia o processo educativo no Brasil segue “povoado pela ideologia dominante, pelo preconceito, responsáveis diretos pela exclusão, não somente reproduzindo, mas também produzindo e reforçando, na teoria e na prática, a desigualdade social” (SILVA, 2009, p. 2). Todavia, entende que a escola e o currículo podem cumprir um papel de contraposição a essa realidade. Um caminho aventado nessa direção é o chamado multiculturalismo e a diversidade cultural como balizadores da construção de um currículo em processo de disputa, entre manutenção e superação das desigualdades e diferenças encontradas nas escolas. Porém, o autor ressalta que esta perspectiva multicultural parece ser mais um estratagema para a manutenção dos interesses da ordem social vigente:

Portanto, as escolhas e as decisões para a elaboração dos currículos a serem postos em prática nas escolas estão profundamente ligadas ao momento social, histórico, político e econômico. Ao contrário do discurso explicitado pelos escribas do capital de compromisso com o multiculturalismo e a diversidade cultural, o critério de validade na escolha do conteúdo está comprometido com o desenvolvimento de competências, habilidades e valores que atendam às perspectivas atuais do modo histórico e social de produção capitalista (SILVA, 2009, p. 4).

Desta forma, Silva (2009) salienta que ao longo da história da educação brasileira foram sendo construídas seis concepções teóricas que nortearam a sistematização do currículo formal, incluindo o de história:

1. Entusiasmo pela Educação, 2. Otimismo Pedagógico, 3. Engenharia da Instrução, 4. Teoria da Qualidade Total e 5. Teoria das Competências Múltiplas. Portanto, o momento atual exige a sistematização, a estruturação do currículo dentro dos princípios da Teoria das Competências Múltiplas. Em outras expressões, trata-se da construção e preparação acadêmica do ser nos princípios da formação polivalente, formar o homem bombril, com mil e uma utilidades (SILVA, 2009, p. 4).

Entendendo assim o processo de formação curricular no Brasil, fica evidente que há um protagonismo dos educadores na disputa deste currículo. Seja na contraposição às práticas mais nocivas do currículo formal, seja no desenvolvimento do currículo real, ou seja, aquele vivenciado no dia a dia das aulas, praticado por meio de métodos e práticas de ensino que subvertam a lógica dominante.

Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016) caminhou neste sentido ao analisar os PCNs de história na elaboração de suas propostas didáticas para os alunos da escola Remígio Fernandez. Desde a escolha dos conteúdos para os temas de história local, história medieval e história da Grécia Antiga, passando pela dinâmica das aulas e avaliações aplicadas ao

alunado, buscou desenvolver os aspectos mais progressivos dos PCNs e superá-los com propostas inovadoras.

Do mesmo modo, as redes municipais de ensino têm em consonância com as diretrizes nacionais curriculares, suas próprias orientações curriculares que não se limitam aos conteúdos gerais, pois buscam desenvolver os conteúdos diversificados previstos na legislação educacional nacional²⁵. No caso da Rede Municipal de Belém, o currículo está organizado por meio das *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental* que, em 2019, iniciou seu processo de alinhamento às diretrizes da BNCC, mas que seguiu sem apontar claramente o que se configura como parte diversificada do currículo²⁶.

Essas diretrizes curriculares da SEMEC/Belém assumem uma importância grande na disputa curricular, pois é a materialização do currículo formal que mais interage com a realidade educacional da escola pesquisada, mas, nos artigos de Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016), não foram observadas de forma explícita para desenvolver sua disputa curricular. O que se configura em um dos limites mais importantes a serem superados em novas propostas didáticas em Ensino de História.

Se o currículo de história, na escola básica, tem suas bases nas leis e diretrizes governamentais, estas, por sua vez, não amarram os educadores à seleção de conteúdos e de métodos de ensino que serão utilizados em suas aulas, pois estes têm liberdade para desenvolver o processo de ensino conforme suas convicções, o que é designado de direito de cátedra, que as escolas públicas possuem em maior grau.

Portanto, entender que na escola Remígio Fernandez essa relação entre a escolha de conteúdos e de métodos de ensino ainda não haviam sido refletidos, de forma que os professores de história tivessem maior consciência sobre o que era de fato o saber histórico escolar e a disputa curricular que faziam através de suas propostas didáticas, me parece o grande desafio e o principal limite das experiências em Ensino de História até aqui desenvolvidas na escola. Ou seja, a busca por desenvolver de forma consubstanciada uma consciência histórica sobre qual método de ensino seria necessário para a transformação deste

²⁵ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) o currículo do Ensino Fundamental deve ser complementado por cada sistema de ensino e escola por uma parte diversificada, que tem sua necessidade assegurada pelas características regionais, locais, culturais e econômicas dos alunos. A inclusão desta parte diversificada deve ser feita obrigatoriamente a partir da quinta série (sexto ano).

²⁶ Entre os anos de 2019 e 2020 a SEMEC/BELÉM promoveu durante as formações continuadas mensais da rede um processo de discussão e construção do alinhamento às diretrizes curriculares municipais com a BNCC. Esse processo culminou com a realização de um Webinar transmitido no dia 24 de novembro de 2020 pelo Youtube Educa Belém, em que foi apresentado por um conjunto de técnicos e professores da SEMEC o resultado deste alinhamento, que configurará uma nova diretriz curricular para a Rede Municipal de Ensino de Belém. Porém, este documento só deve ser enviado à câmara de vereadores para sua discussão e aprovação no próximo mandato legislativo, que iniciará em janeiro de 2021.

ensino na escola em que trabalhamos. Pois, ao não refletirmos de forma crítica sobre as diretrizes curriculares nacionais, locais e experimentadas no fazer da disciplina fomos, os professores de história, adotando-as intuitivamente e, deste modo, mantivemos, ao longo desse tempo, a hierarquia da historiografia sobre o saber histórico escolar.

Assim, ao reconhecer que o maior desafio colocado a nós professores é entender que história é essa e de que forma essa história deve ser ensinada na escola Remígio Fernandez, passa-se a localizar o problema do Ensino de História em um nível que promove a junção de diversos campos epistemológicos, voltados à pesquisa histórica, em uma área específica, que vem sendo denominada de Didática da História.

Segundo Bergmann (1990, p. 29), a “Didática da História é a disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História”. Essa disciplina científica possui três tipos de tarefas investigativas: a tarefa empírica, que investiga o que é aprendido no Ensino de História; a tarefa reflexiva, que investiga o que pode ser apreendido no Ensino de História; e a tarefa normativa, que investiga o que deveria ser apreendido no Ensino de História. Dessa maneira, a Didática da História teria como sua principal finalidade entender como se forma, com que conteúdos e quais efeitos tem a consciência histórica em um determinado tempo e espaço social.

Compreendendo essa finalidade da Didática da História e comparando com as experiências didáticas em Ensino de História que foram desenvolvidas na Escola Remígio Fernandez, posso aferir que havia uma grande incompreensão desta função ligada à formação, ao entendimento e efeitos desse desenvolvimento da consciência histórica de nossos alunos e dos próprios professores de história. Na prática, a equipe de professores de história, da escola Remígio Fernandez, buscava que os alunos entendessem a historiografia como foi feita pelos historiadores estudados nos cursos universitários, ou algo muito próximo disso, mesmo que ao modo deles. Ou seja, ao contrário do que aponta a Didática da História em Bergmann (1990), o foco do Ensino de História e de seu currículo real não era o desenvolvimento de um conhecimento histórico escolar autônomo, que estabelece uma relação entre o passado, o passado que se faz presente e o presente que mobiliza o passado para projetar um futuro. Pelo contrário, buscava-se, por parte dos alunos, um entendimento formal do conteúdo, não havendo uma preocupação em conscientizar historicamente esse alunado.

Da mesma forma, essa limitação da compreensão sobre o conhecimento histórico escolar e sobre a disputa curricular para desenvolvimento de consciências históricas, por parte dos educadores, foi um grande impeditivo para a abertura de outras fundamentais discussões

para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar, sendo algumas das mais importantes às formas de materialização da narrativa histórica, da cognição histórica situada e da formação de identidades históricas nas escolas²⁷.

A forma narrativa de materialização do pensar historicamente desenvolvida na escola é uma das preocupações de Rüsen (2007). Para ele há uma complexidade a ser entendida no que designou como “paradigma narrativista”, pois, a narrativa histórica se forja das carências de orientações históricas, que são perguntas que nós (os professores de história, historiadores e alunos), fazemos sobre o acontecido em busca de respostas que mobilizem passado, presente e projetem futuros.

Assim, a relação estrutural de elaboração de uma narrativa histórica está ligada a três eixos temporais, que se relacionam no processo formativo para construir o que designa de orientação para a vida prática. Os três eixos temporais são: 1) a consciência do passado, que tem relação com o conteúdo experiencial da memória dos indivíduos; 2) experiência do presente, que está ligada ao processo de interpretação do passado estudado, sendo o momento escriturário da narrativa histórica (escolar); e 3) expectativa projetada de futuro, que produziria um agir intencional no presente. Dessa forma, seria possível a constituição histórica de sentido. Outra maneira de tratar a questão é aferir que a consciência histórica é forjada na orientação da vida prática contemporânea. (RÜSEN, 2007)

O desenvolvimento da narrativa histórica escolar, nesse sentido, seria um dos principais objetivos da disciplina História na escola, pois é por meio dessa narrativa que será possível acessar outro aspecto fundamental do processo formativo, que são os pensamentos e consciências históricas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em história. Esse aspecto é chamado de *cognição histórica situada*, pelo qual se promove uma investigação sobre como se pensa a história antes, durante e após um processo formativo em história. Assim, produzir narrativas históricas, desenvolver consciências históricas e ações intencionais reflexivas são para Rüsen (2007), a principal finalidade de qualquer processo formativo intencional por meio dos usos do passado. No caso da escola básica esse processo formativo se reflete na organização da disciplina escolar da história e se materializa no currículo real praticado, que pode ou não estar em disputa com o currículo formal de história.

Mais uma vez, Bittencourt (2009) é elucidativa para o entendimento dos elementos que conformam a disciplina escolar história. Para ela, a disciplina tem como seus elementos

²⁷ A aprendizagem histórica significativa pode levar à construção de identidades, mas não é uma regra. Identidade é um fabrico que remete, em grande medida, à dimensão subjetiva. A escola precisa, sim, proporcionar experiências de aprendizagem que façam o alunado realizar a sua autoidentificação e é neste sentido que a Alfabetização Histórica se apresenta como um aspecto de avanço curricular.

centrais: objetivos a serem alcançados pela disciplina, conteúdos explícitos, métodos de ensino e aprendizagem e as avaliações a serem realizadas. Esses elementos são observados nas experiências de Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016) na escola Remígio Fernandez, mas algumas de suas convicções apontam para uma compreensão ainda em desenvolvimento sobre a disciplina história, em especial por não ter se aprofundado no estudo da Didática da História. Pois, seguiu existindo em suas experiências didáticas certo grau de hierarquia da historiografia sobre o conhecimento escolar, porque nos artigos em que expõe a produção de seu alunado sobre a história medieval e sobre a história da Grécia Antiga por meio da literatura de cordel, os desenhos produzidos por seus alunos são apresentados na parte conclusiva de seus artigos e não são alocados como o centro de sua análise para entender o desenvolvimento do processo formativo, tão pouco da consciência histórica desse alunado. Por isso, não trata com centralidade essa narrativa histórica produzida na escola, que é um saber histórico de outro tipo, distinto do historiográfico.

O professor ao não dar centralidade à produção escolar do aluno deixa evidente que seus objetivos, por mais que afirme que esteja interessado na valorização da realidade do estudante para que as aulas sejam mais significativas, são de manutenção da subordinação da compreensão do alunado aos parâmetros historiográficos abordados nas aulas. Nos exemplos de Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016) esta subordinação se faz mediante a historiografia das mentalidades e dos costumes, o que, em última instância, é previsto como um elemento do método de ensino em história apontado pelos PCN's e pelas Diretrizes Curriculares da SEMEC/Belém.

Isso demonstra que seus objetivos não estavam voltados para uma investigação histórica situada, pois não se propunha compreender o desenvolvimento das consciências históricas de seus alunos, mas sim que compreensão que eles obtiveram sobre o conteúdo historiográfico abordado. Entendendo desta maneira, a preocupação estratégica do ensino e aprendizagem em história, em sua relação com a sociedade da qual faz parte, fica prejudicada, ou seja, não apresenta de forma clara uma preocupação com a orientação para a vida prática, ou como defende Paulo Freire (1980), não busca fomentar conscientização histórica.

Por outro lado, nas avaliações que desenvolveu promovendo outros tipos de narrativas históricas (desenhos), que extrapolavam a escrita sem significação para os alunos, apontava para uma superação de um aspecto do ensino de história tradicional, mas ainda de forma embrionária, precisando avançar para o paradigma narrativista da história. Assim como, quando trata da dupla função da disciplina história, ligada ao papel alfabetizador correspondente a leitura e a escrita, e aos seus objetivos específicos, desenvolve uma

fundamentação para a solução deste problema latente da Escola Remígio Fernandes, porém, ainda de maneira parcial.

Ler, escrever e interpretar são funções básicas exigidas por qualquer disciplina, entretanto, com o desenvolvimento de novas tecnologias e métodos de acesso à informação elas não podem ser pensadas da mesma maneira que em décadas passadas. Ao contrário, novos formatos de alfabetização devem ser agregados ao entendimento do que seja alfabetizar. A própria disciplina escolar história está repleta de exemplos de outros meios de ler, escrever e interpretar. Porém, é preciso dimensionar mais esse desafio, pois “podemos ter uma classe de alunos já alfabetizados, mas isso não significa que eles integrem o recurso à leitura e à escrita na sua maneira de ser e estar no mundo, na sua maneira de pensar e agir” (SEFFNER, 2003, p. 109). O que nos impõe, imediatamente, a busca por melhorar essa dupla tarefa da história escolar, que é pensar o que o aluno deve ler e escrever na disciplina de história, pois a narrativa histórica pressupõe por parte dos alunos variados gêneros de ler e escrever sobre sua interação com o conhecimento histórico e sua realidade.

Por fim, um aspecto embrionário nas experiências didáticas em Ensino de História praticadas na escola Remígio Fernandez relacionado à questão da função da história escolar é a promoção de identidades. Retomando o pensamento de Rüsen (2007), ao se ter como finalidade do processo formativo a orientação histórica para a vida prática, a história escolar só poderia ser desenvolvida mediante dois processos em profunda interação: a constituição histórica de identidades e a *práxis* para a ação intencional, o que, para o autor, é o interesse de qualquer pensamento histórico, principalmente o pensamento histórico escolar. Na experiência didática realizada por Menezes Neto (2015a), a busca por comparar o passado da ilha de Mosqueiro com sua realidade atual aponta nesse sentido de busca de identidade histórica.

Portanto, a experiência didática em Ensino de História que realizei em 2019 com os alunos do 9º do Ensino Fundamental da escola Remígio Fernandez versa sobre esses aspectos refletidos anteriormente, mas pouco desenvolvidos, e sobre as experiências didáticas em história que ocorreram ao longo desses anos na escola em que trabalho.

Desta maneira, essa nova experiência didática está pautada no entendimento do paradigma narrativista da história, fundamentada nas perspectivas da Didática da História, que estando em uma região de fronteira entre vários campos epistemológicos, dialoga com contribuições teóricas de diversos autores, em especial, com a pedagogia popular de Paulo Freire (1980). Buscando, assim, ser propositiva para que o Ensino de História na escola se volte para o desenvolvimento de diversos tipos de leitura, interpretação e escrita da realidade

e para a escolha de conteúdos sensíveis à realidade escolar, podendo por meio deles, apontar a construção de identidades e práxis para uma ação consciente por parte de professores e alunos.

É preciso que essa nova experiência didática também possa contribuir para que a história ensinada e aprendida na escola básica se pautem pela compreensão não apenas da relação passado e presente, mas também do futuro, numa perspectiva em que o espaço de experiência em que se desenvolve o Ensino de História molde ao mesmo tempo o passado ensinado e o futuro almejado, o que Koselleck (2006) denominou de “horizonte de expectativas”. Assim, servindo para que educadores e educandos experimentem um percurso formativo pautado pela construção de um método de ensino comprometido com a transformação da realidade vivida, permeada por problemas sociais e repleta de saberes e experiências que buscam, nessas dificuldades, o combustível para a própria superação dos mesmos. Este método de ensino é identificado como Alfabetização Histórica. Portanto, a escolha de conteúdos e do método de ensino aponta para a necessária disputa curricular que a escola investigada precisa a fim de desenvolver positivamente seu Ensino de História e sua prática alfabetizadora.

A Alfabetização Histórica é o método de Ensino de História que se constitui na Escola Remígio Fernandez tendo como seu meio privilegiado de desenvolvimento das consciências históricas dos alunos a produção de narrativas históricas na escola. Estas narrativas históricas, ao serem desenvolvidas durante as experiências didáticas propostas pelo (a) professor (a) de história para o alunado, propõem-se a contribuir para que se alfabetize na leitura e escrita (em suas diversas formas), buscando que estas tenham significação e uso prático (inteligível) para eles. Do mesmo modo, essas narrativas históricas, que podem ser constituídas de diversas formas (desenhos, poemas, rimas, rap, letras de música, pinturas, entre outras formas de materialização destas), devem ser o objetivo central do Ensino de História, pois estas narrativas são a expressão das consciências históricas e uma das principais documentações de análise para se aferir o êxito do processo de aprendizagem histórica.

O processo de materialização destas narrativas históricas deve se preocupar em desenvolver identidades e práxis históricas, que levem a refletir sobre um problema experimentado no presente, mas que tenha suas origens no passado (buscando compreender a sua historicidade) e sua solução se relacione com a conscientização histórica, que aponta para a transformação das relações imediatas na escola e na sociedade, sobre um determinado tema histórico estudado e refletido. Dessa forma, o método da Alfabetização Histórica se torna um ato de disputa curricular, que dimensiona a realidade local e a realidade constituída

historicamente com o conteúdo histórico a ser ensinado, ligando os problemas e virtudes da escola com os problemas e virtudes presentes na sociedade em geral. É um método de Ensino de História que busca problematizar situações concretas da realidade escolar fomentando elementos de identidade ou de diferenças identitárias que se devem perceber, valorizar ou negar.

Esse debate furtivo será desenvolvido em um próximo capítulo, mas cabe agora começar a apresentar o ambiente que motivou o desenvolvimento desta experiência alfabetizadora em história na escola Remígio Fernandez. Começo por falar dos alunos que participaram da mesma, como eles contribuíram para a sua realização e dos silêncios referentes ao ensino de história étnico-racial.

1.4 Motivações para a experiência alfabetizadora em história: entre o diálogo e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Que visões meus alunos possuíam em relação à história que vivenciavam na escola? Foi em busca do entendimento deste questionamento que formulei uma pergunta, no início do ano letivo de 2019 e a apliquei num teste avaliativo para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Remígio Fernandez: “Diga-me, em sua opinião: os temas das aulas de história têm importância para a sua vida hoje?”²⁸ Através da qual me deparei com múltiplas percepções sobre a importância da história para eles. Mas, uma resposta dada por um de meus alunos me chamou atenção, pois ilustra bem o problema que estou me propondo a investigar:

Óbvio que sim. Porém na minha opinião tá faltando o professor entrar em debates com os alunos porque eles acabam apenas ouvindo o que dizem e apenas repete aquilo que ouve, então os alunos acabam se tornando repetidores de informação e não pensadores, e isso dificulta na hora de debates porque o aluno apenas diz o que ouve e não tem uma própria opinião. Então tá faltando o professor criar debates, assim alunos saberiam se expressar melhor. (NARRADOR K. R., 2019)

Como é possível ver, uma das preocupações do aluno é não ser apenas um repetidor de informação dada pelo seu professor de história; para o discente, as aulas podem deixar de ser desinteressantes, mediante uma mudança da postura do professor, que deve promover debates. Uma atitude que pressupõe diversas opiniões sobre um tema, mas também, uma determinada

²⁸ Este teste avaliativo foi aplicado à turma C42201, da escola Profº Remígio Fernandez, no dia 04 de abril de 2019. Responderam este, que continha a pergunta mencionada, 31 alunos. E houve também a preocupação de que o alunado levasse aos seus responsáveis legais uma carta explicativa do projeto que estava sendo desenvolvido e o pedido de assinatura consentindo a utilização dos dados obtidos nesta pesquisa para a sua publicação.

postura de igualdade entre aqueles que discutem. Uma ideia que descentralizaria o foco do Ensino de História da figura do professor, passando este a ser um dos vários sujeitos debatedores, cujo resultado seria a transformação dos alunos de mero reprodutores em alunos que expõem suas ideias de uma maneira mais fundamentada, ou seja, uma transformação na forma de conceber como o conhecimento escolar histórico deve ser desenvolvido e como este desenvolvimento apontaria para um ganho de consciência histórica por parte de todos que debatem. Este posicionamento do aluno demonstra que os estudantes estão preocupados com o Ensino de História que experimentam. Diferentemente do que apontava o PPP da Escola Remígio Fernandez que afirmava que os alunos, de certo modo, estavam acomodados ao fato de não serem consultados nas escolhas dos conteúdos e dos métodos de ensino, função quase que exclusiva dos professores, com raras exceções.

A experiência em Ensino de História que passo a apresentar faz parte dessas exceções que buscam motivar a todos os professores das diversas disciplinas a promoverem outro olhar sobre suas práticas e fomentar o protagonismo dos estudantes no processo formativo para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar. Assim, essa experiência começa a apontar caminhos possíveis para a superação das lacunas teórico-práticas das experiências em Ensino de História passadas e, ao mesmo tempo, apresentar uma opção de método de ensino inovador, que estabeleça como sua centralidade a busca por solucionar problemas latentes no Ensino Fundamental em geral que, neste caso específico, abarca o problema da alfabetização, bem como os desafios da história escolar, como pensamento histórico autônomo e seu desenvolvimento em dialogar com a historiografia, a pedagogia e outros campos epistemológicos.

Deste modo, o conhecimento histórico escolar, que tem seu desenvolvimento promovido nas aulas de História, é um saber em disputa, podendo perpetuar a realidade vivenciada por professores e alunos ou buscar a transformação desta realidade. Assim, buscar essa mudança positiva parece ser o caminho correto para um educador comprometido com a educação e sociedade da qual faz parte.

A primeira lição, portanto, apreendida por mim com essa experiência didática é que a motivação dos discentes surge por meio do diálogo constante que deve existir entre professores e alunos. Esse diálogo não pode ser feito de forma mecânica, ele deve ser construído gradativamente, desde o primeiro contato com a turma em que vai ser desenvolvida uma aula até a consumação da atividade que avaliará a todos, professor e alunos.

Entendido dessa forma, todo o percurso da experiência em Ensino de História foi pensado nesse espírito dialógico. A escolha do conteúdo da história que seria o mote para essa experiência didática em história, os recursos que seriam usados para o desenvolvimento das aulas, as atividades que seriam desenvolvidas em parceria com a disciplina de Artes e a organização da “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra”, foram sendo desenvolvidas mediante um diálogo que buscava a motivação dos alunos.

Os alunos participantes da pesquisa pertenciam à turma de código C42201, que significa no sistema informatizado da SEMEC/Belém, a primeira turma do Ciclo do Conhecimento IV, segundo ano deste ciclo, do segundo turno de funcionamento da escola Remígio Fernandez. Inicialmente, estes totalizavam 37 alunos, com idades que variavam entre 13 a 22 anos, com predominância de alunos entre 14 e 15 anos. Porém, até o final do ano letivo restaram 30 alunos, devido terem ocorrido duas desistências, três transferências de turma e outras duas retenções de ano letivo.

A realidade sócio-econômica-étnica confirma as tendências apontadas no PPP da escola, pois a maioria da turma era conformada por mulheres, sendo 21 alunas e, apenas, 9 alunos. A quase totalidade era atendida pelo programa “Bolsa Família”, e, visivelmente, a turma era majoritariamente negra, das periferias de Mosqueiro. Essa turma foi submetida à Prova Brasil, em 2019, que confere o índice IDEB, e, apesar de apresentar uma tendência de crescimento neste índice, que afere a qualidade do ensino da educação básica brasileira (passando de 3.8 em 2017 para 4.0 nesse novo resultado divulgado em setembro de 2020), esse conjunto de alunos apresentava a mesma realidade de dificuldades com a leitura e escrita, o que, na primeira parte deste capítulo, foi apontada como um dos problemas gerais da escola Remígio Fernandez.

Como salientado no Quadro 6, o menor índice IDEB da escola Remígio Fernandez é o do Ensino Fundamental Maior, que apresenta as maiores inconsistência no processo de formação na questão da linguagem (leitura e escrita) e na matemática²⁹. Assim sendo, os alunos do 9º ano, que realizaram a Prova Brasil e que não permaneceriam mais na escola quando concluíssem o ano letivo, pois nesta unidade escolar municipal não há a oferta do Ensino Médio, foram os escolhidos para participarem dessa nova experiência didática em história.

²⁹ Segundo os dados IDEB de 2019 a escola Remígio Fernandez alcançou o índice 5,7, sendo estimada como meta para esta avaliação a média de 4,7. Assim sendo, a escola obteve o maior IDEB entre as escolas municipais de Belém na Ilha de Mosqueiro. Todavia, esse índice não foi verificado entre os alunos concluintes do Ensino Fundamental da escola. Enquanto os alunos do 5º ano alcançaram média de 5,7 os do 9º ano obtiveram média de 4,4. Índice inferior à meta projetada que era de 4.7. Dados consultados no site: <https://www.ideb.inep.gov.br>. Em 23/09/2020.

Assim, a experiência didática em Ensino de História desenvolvida apontava para o que Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016) debatia como o compromisso duplo do professor de história com a alfabetização (leitura e escrita) e com os objetivos específicos da disciplina história na escola básica. Porém, entender a tarefa didática da história escolar nesses moldes obrigava a que se fosse mais a fundo na busca por compreender esse duplo desafio, que, na prática, eram vários desafios de uma única tarefa da Didática da História como campo investigativo, buscando desenvolver a consciência histórica dos que participavam, na escola, dessa formação histórica.

Por isso, passei a fazer um levantamento das bases teóricas que apontavam indícios de como era possível abordar esse desafio didático da história, o que gerou um levantamento bibliográfico, que apresento no próximo capítulo desta dissertação, em que desenvolvo o debate em torno da chamada Literacia Histórica, pensada por Peter Lee (2003; 2016), da relação existente entre a teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2011) com a teoria da Conscientização de Freire (1980), e como essa discussão se materializou na literatura especializada sobre Ensino de História no Brasil, forjando duas vertentes: os defensores de um letramento histórico (AZEVEDO, 2014; 2015) e os que apresentam a questão da chamada Alfabetização Histórica (SEFFNER, 2007).

Neste marco, fui me posicionando conforme a visão apresentada por Seffner (2003, p.108), que não conseguia imaginar o Ensino de História sem leitura e escrita nas atividades escolares. Ele compreendia que “a história, por outro lado, é uma determinada leitura do real, feita com a utilização de um conjunto de procedimentos e informações que orientam e validam a produção do conhecimento histórico”. Assim, este duplo desafio colocado ao Ensino de História, preconizado nos estudos realizados no campo da Didática da História em suas tarefas empírica, reflexiva e normativa (BERGMANN, 1990), está intimamente ligado à questão da Alfabetização Histórica, principalmente quando se busca responder as seguintes perguntas: “o que se espera que um aluno leia em história? E o que se espera que um aluno escreva em história?” (SEFFNER, 2003, p. 108).

Desta forma, abriu-se para mim uma nova compreensão sobre a dupla tarefa que o professor de história deve enfrentar no percurso formativo na escola básica o que, do mesmo modo, apresentou-se como meu principal problema a ser investigado. Mas, ao dimensionar a realidade sócio-econômica-étnica do alunado da escola Remígio Fernandez e a compreensão que não viam utilidade prática deste conhecimento se ele fosse apenas “decorativo”, aos moldes dos métodos mnemônicos (BITTENCOURT, 2009), em que os alunos decoram e repetem aquilo que o professor os repassa como conhecimento válido; passei a perceber que

esta questão da transformação metodológica do Ensino de História nesta escola versava sobre a construção de identidades e práxis históricas (RÜSEN, 2007).

Assim, a Alfabetização Histórica que esses alunos necessitavam pressupunha leitura, escrita, identidade, memória e história. E para se alcançar todos estes objetivos não se poderiam incorrer no erro de separar a escolha do conteúdo histórico a ser ensinado do método de ensino (BITTENCOURT, 2009). Portanto, necessitava construir um caminho curricular que fosse além das diretrizes curriculares formais instituídos pela BNCC e Diretrizes Curriculares da SEMEC/Belém, e dos currículos reais praticados na escola e que busquei demonstrar nas experiências didáticas anteriores. Tal caminho advém deste avanço de compreensão sobre como deveria ser essa experiência didática com meus alunos, ao longo de 2019, que foi se encaminhado para a escolha de um conteúdo sensível da história brasileira, em específico voltado para o tema do “fim da escravidão no Brasil”, e trabalho através de um método de ensino em história inovador, que chamo de Alfabetização Histórica, pois buscava desenvolver uma transformação positiva da relação que estes alunos tinham com a leitura e escrita, mas, ao mesmo tempo, construir identidades e práxis a partir do desenvolvimento do modo como pensavam com e sobre a história, o que significa o desenvolvimento de suas consciências históricas em busca de uma conscientização sobre o mundo em que vivem.

Ao identificar que o Ensino de História tem sua finalidade na formação de identidades e de práxis, se fez necessário o diálogo com os alunos, para que este conteúdo estivesse presente na BNCC, o que nos ajudaria nesse desafio de buscar avanços no currículo formal. Assim, o conteúdo do fim da escravidão do Brasil, no fim do século XIX, cumpria esse intento e tornava-se um mote para desenvolver uma ação pedagógica que ligasse o Ensino de História à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) promovendo o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Cabe ressaltar que este aspecto muito importante para a sociedade brasileira segue sendo muito negligenciado na escola Remígio Fernandez.

Como apontei na análise do PPP da escola e dos próprios dados do SIGA/Belém, é que mesmo tendo transcorrido 17 anos após a promulgação da lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana o tema das questões raciais não é aventado seriamente. Por esse motivo, o currículo praticado nas escolas públicas da Rede Municipal de Belém parece não refletir este tema, realidade que pude constatar ao analisar o PPP da escola em que o tema é completamente negligenciado, talvez isso se deva ao fato de na Escola Remígio Fernandez não haver uma política curricular permanente para a aplicação desta lei.

Uma realidade já apontada pelo estudo dedicado a perceber as tendências das ações pedagógicas praticadas em escolas públicas da região norte do Brasil e desenvolvido por Coelho (2013), que afirma este ser um dos primeiros limites a serem superados pela EREER, pois há pouquíssima iniciativa das secretarias estaduais e municipais de ensino em aplicar as diretrizes curriculares desenvolvidas para a aplicabilidade da lei 10.639/2003 e da 11.645/2008, que, inclusive, é a mais recente e atualizada.

Por outro lado, este entrave vivenciado na escola Remígio Fernandez para a aplicabilidade desta lei está intimamente ligado à formação inicial que os professores tiveram para exercerem a docência. Assim, como salientei anteriormente, ao ser inquerido na pesquisa de Menezes Neto (2017), sobre minha formação acadêmica para o tema da história medieval e que afirmei esta ter sido deficiente, a formação para a Educação Étnico-racial foi inexistente. Uma realidade também aventada por Coelho (2018), que apontam o fato da formação inicial e continuada dos professores de história ser deficitária em relação à EREER, tornando-se, assim, um grande limitador para a lei 10.639/2003.

Assim, percebendo essa lacuna formativa é que passei a dimensionar a Alfabetização Histórica não apenas como processo formativo no saber histórico escolar para os alunos, mas também para o professor. Um processo formativo que, assim como Menezes Neto (2015a) apontava, perpassa por tornar o professor em pesquisador, mas vai além, quando aponta a necessidade de se desafiar em busca de formação para temas fundamentais para a superação da história eurocêntrica. Dessa forma, começa-se a pensar outra estratégia fundamental para superação do eurocentrismo predominantemente no Ensino de História, que até aqui denominamos de “ensino tradicional”.

Portanto, a EREER deve estar comprometida com uma educação e com um ensino voltado para a pluralidade de saberes, culturas, memórias e histórias em escala local e regional, em que a imersão consciente neste estudo leva à construção e valorização de identidades em meio às nossas diferenças. Mas, assim como a questão da alfabetização e do saber histórico escolar, a Educação para as Relações Étnico-Raciais está por ser desenvolvida superando vários desafios, tais como: o voluntarismo docente nas iniciativas pedagógicas; o não estudo das diretrizes Curriculares Nacionais construídas para a aplicação da lei 10.639/2003; a superação do lugar comum das discussões éticas e morais sobre o povo negro, que diluem o enfrentamento de conteúdos disciplinares dedicados ao tema; o caráter pontual e localizado das iniciativas nas escolas; e a concentração do planejamento e execução destas iniciativas entre os professores de história, língua portuguesa e artes (COELHO & COELHO, 2013).

Estes são os mesmos desafios encontrados na escola Remígio Fernandez. A experiência alfabetizadora em história que busca na EREER o caminho curricular para sua vocação de construir um ambiente escolar plural, não preconceituoso e em busca de identidades e práxis históricas por meio do desenvolvimento do saber histórico escolar, apresentou êxitos e limites já descritos por Coelho e Coelho (2013) enquanto uma prática pedagógica elaborada a partir do contexto da lei 10.639/2003.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais tornada política pública e regulamentada pela lei 10.369/2003 faz parte de um esforço fundamental de ampliação democrática da cidadania no Brasil (contextualmente, essa diretriz étnico-racial na legislação brasileira remonta à LDB, que já tornava obrigatória, no ensino básico, a abordagem dos temas africanos e afro-brasileiros em história, literatura e artes). Ao se dedicar à implantação das diretrizes curriculares sobre o que versa a lei nos diversos níveis de ensino, da educação básica à educação superior, seu principal mecanismo para essa transformação se fundamenta na mudança do tipo de saber histórico desenvolvido na escola, que busque contribuir decisivamente para a mudança da memória histórica da sociedade brasileira ainda hoje pautada na hegemonia do protagonismo europeu, branco e cristão na história, na cultura, sociedade e política brasileira (COELHO & COELHO, 2013).

Essa alteração na concepção do saber histórico escolar passa a ser construída por meio da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas (este último tema vai obter a obrigatoriedade a partir da promulgação da Lei 11.645/2008). Assim, o ensino comprometido com a EREER ataca as bases do *status quo* do racismo estrutural que predomina em nossa sociedade. Portanto, o Ensino de História, assim como o ensino em geral na escola básica brasileira, deve estar comprometido com a construção de novas narrativas históricas, que contribuam para a promoção de uma nova visão de mundo, para a valorização de memórias esquecidas e/ou silenciadas, para a crítica de mitos e para a desconstrução de preconceitos ligados à raça, à cor e às culturas, o que Moreira e Candau (2003) apontam como o caminho para se promover a justiça curricular³⁰.

³⁰ Assim Moreira e Candau (2003) se pronunciavam sobre a justiça curricular: “Estamos ainda distante do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. Para o autor, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado. Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer,

De modo geral, a Didática da História e a historiografia vieram abordando essas questões ligadas à valorização do plural, das identidades, do esquecido e silenciado por meio de novas temáticas que passaram a serem presentes nas aulas e estudos históricos. Campos como a histórica local e a história pública ampliaram decisivamente na história científica a compreensão sobre o papel dos indivíduos no espaço social em que vivenciam a experiência temporal.

Mas, uma política pública devotada a dar uma resposta a um tema sensível e não superado da questão negra e indígena dimensiona o papel da história escolar a uma questão política pedagógica de amplitude nacional. Assim, dimensionar o processo de formação histórica por meio das diretrizes curriculares em vigor sobre o tema é fundamental, seja para se fazer críticas, seja para promover debates, com o intuito de se produzir transformações decisivas para a sociedade como um todo. Desta forma, estou afirmando que a Alfabetização Histórica, neste contexto, é um método de ensino inovador que busca transformar o currículo real em diversos aspectos, tais como: alfabetização, saber histórico escolar e educação étnico-racial, com o intuito de disputar o currículo formal que está estipulado na BNCC e Diretrizes Curriculares da SEMEC/Belém, e para realizar a promoção de uma justiça curricular que leve em consideração as diferenças e identidades históricas construídas na escola básica.

Essa disputa é muito árdua, pois passados 17 anos da promulgação da lei 10.639/2003, as observações feitas, em especial, no norte do Brasil, apontam para uma pedagogia do improvisado sobre o tema da EREER, com poucas iniciativas governamentais, uma descontinuidade de iniciativa nas escolas, que só são formalmente aventadas no período dedicado ao tema no calendário oficial Brasileiro. O que aponta para o fato das leis (10.639/2003 e 11.645/2008) e suas diretrizes curriculares sofrem resistência em sua aplicabilidade por se tratar de um estudo sobre o negro na África ou na Cultura Brasileira.

É importante localizar o debate nesse tom devido à invisibilidade e ao silenciamento do negro na ilha de Mosqueiro/PA, evidenciados no decorrer do desenvolvimento da experiência alfabetizadora no Ensino de História no ano de 2019, por meio da história local e dos usos públicos desse tema histórico entre nós. Desta forma, passei a perceber que a EREER tem o mesmo objetivo que a Alfabetização Histórica, ou a Alfabetização Histórica é um percurso formativo em História que demanda a ruptura com o método tradicional de ensinar história na escola Remígio Fernandez, que, como salientamos no início deste capítulo, assentava-se no anti-dialogismo disciplinador na forma de se ensinar, no eurocentrismo na

como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

escolha dos conteúdos e no predomínio da linguagem escrita pouco significativa para o alunado.

Por esse motivo e tendo claro que essa experiência é ao mesmo tempo uma proposição de método inovador em Ensino de História e uma atividade de caráter didático-pedagógica referente à Educação para as Relações Étnico-Raciais é que passarei a relatar esse percurso didático, focado nestas duas facetas de uma mesma ação, de transformação metodológica do Ensino de História na escola Remígio Fernandez por meio da experiência alfabetizadora em história.

2 ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA NA ESCOLA REMÍGIO FERNANDEZ: NARRATIVAS HISTÓRICAS, RAP E CONSCIÊNCIA NEGRA

No capítulo anterior busquei apresentar um panorama qualitativo do contexto comunitário e escolar em que se desenvolveu a experiência didática da Alfabetização Histórica, bem como foi apresentado à conceituação do que seria este método de ensino inovador em história que se constituiu na escola Remígio Fernandez. Assim, a referida experiência didática está pautada no paradigma narrativista da história; na proposição de que o Ensino de História na escola se volte para o desenvolvimento de diversos tipos de leitura, interpretação e escrita da realidade; na escolha de conteúdos históricos sensíveis à realidade escolar e, por meio destes, na busca pela construção de identidades e *práxis* históricas para uma ação consciente por parte dos alunos.

Desta forma, esse método de ensino se torna uma contribuição para que a história ensinada e aprendida na escola básica se pautem pela compreensão não apenas da relação passado e presente, mas também dialogue com um futuro almejado. Assim, o *lócus* do conhecimento histórico escolar é o presente vivenciado em sua interação com um problema social de origem no passado. Um problema concreto que mobilize os alunos a buscar novos entendimentos e soluções em seu dia a dia.

Portanto, a escolha dos conteúdos e do método de ensino inovador aponta para necessária disputa curricular que se deve desenvolver para que esse conhecimento histórico escolar se nutra de significação para os alunos. Uma disputa curricular que se materializa em meio aos diversos níveis do currículo de história, especialmente no currículo real e formal.

É importante salientar que a experiência realizada com os alunos na escola Remígio Fernandez, em 2019, embasou-se em quatro aspectos metodológicos para a execução deste método de ensino: 1. A mudança no entendimento do que é o conhecimento histórico escolar; 2. A mudança de paradigma na forma de construção deste conhecimento histórico na escola; 3. A busca por fazer avançar o currículo real e o currículo oficial de história experimentado pela escola investigada, especialmente em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER); 4. O desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos e de uma consciência pesquisadora do professor.

Por isso, este segundo capítulo tem a finalidade de expor o que aprendi com a experiência da Alfabetização Histórica na construção de narrativas com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Remígio Fernandez, objetivando relatar os procedimentos pedagógicos que foram utilizados na busca por alfabetizar

historicamente estes alunos, pois entendo que ao discorrer sobre o percurso desta experiência em Ensino de História será possível observar os limites e êxitos deste método de ensino que comecei a apresentar no capítulo anterior.

Assim, é necessário reafirmar que este experimento de Alfabetização Histórica tem uma profunda relação com pesquisas desenvolvidas a partir dos paradigmas da Educação Histórica de Rüsen (2011) e a concepção de Educação Popular trabalhada por Freire (1980). A fim de promover um Ensino de História mais descentralizado da figura do professor e focar nas relações que podem ser desenvolvidas na interação entre os elementos da histórica local, dos usos públicos da história e das experiências dos alunos na conformação do método de ensino chamado de Alfabetização Histórica.

Por este percurso, procurei trabalhar com atividades que estimulassem os alunos a deixar de serem meros reprodutores de um saber histórico decorativo e passassem a mobilizar saberes múltiplos que os oportunizassem a pensar historicamente de forma mais crítica e autônoma. Por isso, para a aplicação da metodologia alguns procedimentos foram adotados, sendo que primeiramente, em conjunto com alunos, fizemos a escolha do conteúdo a ser estudado, que neste caso foi o período final da escravidão negra no Brasil, presente na unidade temática da BNCC³¹ intitulada de “o Brasil do século XIX”³².

Em sequência, a partir deste conteúdo, que é um tema sensível da história brasileira, elaborei uma sequência didática que norteou os procedimentos pedagógicos usados durante as aulas de história. Em seguida, foi organizada uma oficina de produção de *raps*, atividade de caráter interdisciplinar envolvendo as disciplinas história e artes, a qual contou com a colaboração da professora de artes³³. Por fim, construímos uma primeira “Amostra Cultural e Científica do dia da Consciência Negra”, envolvendo todas as turmas do Ensino Fundamental

³¹ Lembro que a Rede municipal de Ensino de Belém ainda não finalizou o processo de alinhamento de seu currículo em ciclos de conhecimentos às diretrizes da BNCC. Durante o ano de 2019 começou a desenvolver este processo, mas não o concluiu. Por isso, apesar da SEMEC/Belém já orientar a construção de Planos de Ensino e de Aulas em base a BNCC, não existe ainda uma lei orgânica municipal aprovada.

³² Essa Unidade temática é apresentada para o 8º ano do Ensino Fundamental. Ela apresenta como objetivo do conhecimento realizar o estudo sobre o escravismo brasileiro do século XIX e teria duas habilidades a serem desenvolvidas: a [EF08HI19] Formular questionamento sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; e a [EF08HI20] Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade como os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (BRASIL, 2017). Localizo que o Sistema de Ensino da Rede Municipal de Belém, segue o parâmetro de ciclos do conhecimento. Desta forma, 8º e 9º anos conformam o Ciclo IV, o último ofertado nessa Rede. Assim, foi possível mesclar conteúdos de um ano no outro, sem ferir o currículo estipulado para este ciclo do conhecimento.

³³ CSL é professora efetiva de artes nas redes de ensino municipal de Belém e estadual do Pará. Possuindo licenciatura plena em teatro pela UFPA e pós-graduação em nível de especialização em psicopedagogia aplicada pela FAAM.

– anos finais da escola pesquisada, no dia 21 de novembro de 2019, como a culminância e exposição da produção narrativista dos alunos.

A realização das programações da sequência didática foi uma experiência trabalhosa que levou quatro meses para ser completada, tendo inúmeros desafios e dificuldades na sua execução, mas que rendeu cinco tipos de narrativas produzidas pelos alunos³⁴, conformando um conjunto de fontes usadas direta e indiretamente neste capítulo, sendo uma delas as letras de *raps* produzidas durante a oficina, totalizando 26 músicas individuais e 4 músicas que foram cantadas na “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra”, por quatro grupos criados pelo alunos durante a oficina, os quais receberam os nomes de “Resistência”, “Elite”, “Nono da Zueira” e “Dinamite”.

Dividi este capítulo em três partes sendo que a primeira versa sobre a aula realizada na praça matriz da ilha de Mosqueiro, em que se encontra a estátua da princesa brasileira que promulgou a Lei Áurea em 1888. Chamada de Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bourbon duas Sicílias e Bragança.

A segunda parte trata sobre a aula em que foi usado o desfile e samba enredo da escola de samba carioca Estação Primeira da Mangueira, de 2019, cujo enredo abordou, entre outros temas, a escravidão e suas consequências para a história do Brasil, o que podemos considerar um segundo discurso histórico, neste caso, não-oficial. Em base a esse confronto de discursos históricos fui discutindo dialogicamente com os alunos o que é a história, como se produz história, o que são fontes e narrativas históricas, o que conformou a base conceitual utilizada para a finalidade deste método de ensino chamado Alfabetização Histórica.

Na terceira parte versei sobre a execução da oficina de produção de *raps* e sobre a culminância desta experiência, a “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra”, em que foram apresentadas as produções desta oficina. Assim, analisarei alguns dos *raps* produzidos pelo alunado, com o objetivo de nos aproximar inicialmente dos resultados da utilização das narrativas históricas como um elemento central para a construção de identidades e *práxis* históricas. Desta forma, buscou-se desenvolver um maior interesse dos alunos com a história ensinada na escola e desenvolver o pensamento histórico dos mesmos.

Assim, a função da Alfabetização Histórica, tomando como base a produção de narrativas históricas na escola básica, seria a experiência de tornar presente o passado

³⁴ Ao longo dos meses em que ocorreu esta experiência o alunos foram convidados a expressarem suas opiniões por meio de rodas de debates em sala, em que eram motivados a expressarem suas opiniões sobre os temas abordados e sobre como estavam compreendendo o andamento das atividades, bem como foram motivados a responderem um questionário referente à estátua da princesa Isabel, a produzirem uma pesquisa relacionada aos heróis negros exaltados no samba enredo da escola de samba Mangueira, assim como, a construírem *raps* como narrativas sobre a história escolar estudada.

estudado (RÜSEN, 2001), por meio de ações pedagógicas conscientes, por parte do educador, que coloquem em movimento a coletividade dos alunos, para que esse coletivo interprete através de ferramentas da ciência história e produza narrativas que expressem sentido histórico, em base a suas experiências, a sua consciência do passado e expectativas que criam para a sua vida.

Pela compreensão que o método da Alfabetização Histórica deve ser constituído a partir das experiências concretas dos agentes envolvidos e de elementos do local em que for desenvolvida foi possível chegar ao entendimento que ele não é um percurso previamente estabelecido; não contém conteúdos, técnicas, recursos, ou estratégias em Ensino de História dogmáticas (SCHMIDT, 2001). Pelo contrário, será na relação estabelecida com o local, com os usos públicos da história, entre outros fatores, o que poderá delimitar a forma como essa alfabetização se conformará, principalmente se ela tiver sua finalidade, como nesta pesquisa, na produção de narrativas históricas, que estariam a serviço de ampliar o interesse e interpretação da história por parte dos alunos. Resumindo: o Ensino de História na perspectiva da Alfabetização Histórica é um ensino e aprendizagem que define seus objetivos nos desafios e oportunidades do tempo presente e do espaço local inserido (BARROS, 2006), bem como, na motivação e valorização dos saberes que os alunos já detenham. Passarei à análise dessa experiência.

2.1 Lugar de memória: história local e a Alfabetização Histórica

FIGURA 3 - Estátua da Princesa Isabel em Mosqueiro/PA



Fonte: Arquivo do Projeto da Alfabetização Histórica (2019)

Após a primeira aula de motivação e diálogo com os alunos que participaram desta experiência didática, em que escolhemos o conteúdo a ser usado e debatemos inicialmente o tema, realizamos uma aula fora do espaço escolar. No dia 22 de agosto de 2019, usando o ônibus escolar, levei os alunos do 9º ano para visitar e analisar a estátua da princesa Isabel localizada na praça matriz de Mosqueiro. Uma experiência inovadora para os alunos, que apesar de terem contato permanente com este monumento em seus tempos de lazer, nunca haviam sido convidados a refletir historicamente sobre a presença desta na praça matriz do lugar em que vivem.

2.1.1 Lugar de memória: discurso histórico oficial sobre o fim da escravidão presente na história local de Mosqueiro

Pelo estipulado no plano de aula da disciplina História para a turma do 9º ano, a aula teve como objetivo apresentar um primeiro discurso histórico oficial presente na historiografia sobre o fim da escravidão no Brasil. Esse discurso histórico, propagado pela “história oficial” com o objetivo de fomentar uma identidade nacional, afirma que os negros escravizados tiveram pouco protagonismo sobre sua libertação. Busquei, por meio desta ação, entrar em contato com o pensamento histórico presente nos alunos sobre esse tema, o que segundo Cerri (2011), já é uma primeira expressão das consciências históricas deste, muito atrelada a uma determinada cultura histórica. Uma ação pedagógica diagnóstica, que visava fomentar diálogo sobre a história do fim da escravidão, do racismo no Brasil e como pensavam os alunos sobre estes temas.

Assim sendo, orientei os alunos a responderem um questionário³⁵, previamente entregue a eles, que os convidavam a refletir sobre a estátua em questão, um lugar de memória, como salienta Bittencourt (2009)³⁶, que nos remete ao fim da escravidão, que possui

³⁵ Este questionário foi elaborado como um recurso didático diagnóstico para aferir o modo de pensar dos alunos sobre a estátua da princesa Isabel e fomentar a reflexão dos mesmos sobre suas origens e finalidades para está presente na praça matriz de Mosqueiro. Assim, seu objetivo geral era ser uma ferramenta que direciona os alunos a refletirem de forma crítica e histórica sobre o monumento visitado, buscando, especificamente, aferir os pensamentos existentes entre os alunos sobre a estátua e o tema do fim da escravidão. Parto da hipótese de que havia entre os alunos um “desmemoriamto” (a perda de importância da memória coletiva e de suas tradições) sobre a origem da estátua e a permanência de elementos de um discurso histórico que negligencia o protagonismo dos negros em sua luta por liberdade.

³⁶ O conceito histórico de “Lugar de Memória” foi evidenciado pelo historiador francês Pierre Nora (1993). Para ele os lugares de memória só podem adquirir este *status* se forem investidos de um forte sentido simbólico, possuidor de um rito de lembrança. Assim, estes são conformados por três aspectos que inter-relacionados conferem o direito de algo ser chamado de lugar de memória. São eles: o aspecto material por seu conteúdo demográfico; o aspecto funcional ligado à cristalização e transmissão da lembrança; e o aspecto simbólico caracterizado por um acontecimento ou experiência vivida. Os lugares de memória, nesta definição, podem ser

sua própria história e que vem sendo apropriada de múltiplas formas pelas pessoas que entram em contato com ela ao longo dos anos.

Foi possível perceber como vestígios da história do local, em que vivem alunos e professor, contribuíam no percurso da Alfabetização Histórica, pois dimensionam o papel dos alunos nesse processo de construção de sentidos para a sua própria história. Coadunando com essa compreensão Bittencourt (2009, p. 168) vai afirmar:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado.

Reflexão basilar que me ajudou a entender a primeira reação coletiva dos alunos com a aula na praça pública: até aquele momento a estátua tinha pouca importância histórica para os mesmos, era um elemento estético, constitutivo de um local de lazer. Suas lembranças deste monumento partiam de uma compreensão fragmentada³⁷ de que se tratava da imagem da princesa Isabel, assim como apontava para uma compreensão proveniente do senso comum sobre o tema histórico em questão. A aula cumpriu assim um primeiro papel ao promover a experiência de olhar esta estátua de forma reflexiva e crítica, como um monumento portador de um discurso histórico oficial construído e reconstruído pelo Estado brasileiro ao longo tempo, pois:

Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os ‘lugares de memória’, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas as coisas, de paisagens naturais ou construídas torna-se objeto de estudo (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

Assim, o monumento da princesa Isabel, que traz como lema gravado em sua base “SOMOS - TODOS - IRMÃOS”, tornou-se objeto da curiosidade e estudo histórico dos alunos que participavam desta ação e, ao mesmo tempo, passava a ter um novo significado,

dos mais variados tipos de objetos, monumentos, espaços de registros ou símbolos, porém, para se enquadrarem neste conceito eles precisam ter uma “vontade de lembrança”, uma intenção memorialista, o que lhe garante identidade. Neste conceito a construção de Memória se relaciona com a construção da Histórica em um jogo imbricado. Porém, para Nora (1993), memória e história não tem a mesma significação sinônima, para ele memória se relaciona àquilo que foi vivenciado e a história é a reconstrução cheia de lacunas do que foi vivido. Por isso, a função de um lugar de memória vai além de ser um mero registro do passado que se perpetua no presente, mas um conjunto de símbolos que se impregnam no registro deste que foi uma experiência de memória em seu tempo (NORA, 1993).

³⁷ Essas noções fragmentadas entre presente e passado, observadas nas respostas conferidas nas respostas do questionário supracitado, apontam para uma determinada “cultura histórica” (RÜSEN, 2007), que se assenta em um grau de “desmemoriamto” coletivo entre os moradores de Mosqueiro sobre a estátua da princesa Isabel.

construído por essa experiência de reflexão e crítica ao monumento, que começava a ser observado como um discurso histórico que necessita ser entendido e questionado.

No questionário entregue aos alunos constavam as seguintes perguntas: 1. Qual sua opinião para que a praça matriz de Mosqueiro tenha recebido o nome de Princesa Isabel? Quem decidiu esse nome? 2. Por que você acha que foi colocado uma estátua desta princesa na praça pública em Mosqueiro? Quem decidiu colocar a estátua? 3. Ao observar a estátua qual a impressão que você tem sobre quem foi (caráter e personalidade) a princesa Isabel? 4. Por que você acha que os negros, que haviam sido libertos pela lei áurea (1888), foram retratados como duas crianças nessa estátua? Você acha que houve alguma intenção do escultor em fazer isso? 5. Essa estátua é um monumento que relembra o fim da escravidão. Que visão sobre esse fim da escravidão é apresentada por essa estátua?

Em base a esse conjunto de questionamentos, que ajudaria no pós-visita a estátua a abrir o diálogo em sala de aula, os alunos foram confrontados a refletir historicamente sobre o monumento, o tema da escravidão e a realidade dos negros na relação temporal presente/passado. Assim, o primeiro desafio foi não reproduzir algo que já tinham ouvido pelas aulas de história, mas relatar, em suas respostas, as experiências e compreensão que possuíam. Não era obrigatório responder todas as perguntas, pois poderiam conduzir os alunos a discussões fora da temática da aula, e nem tampouco precisavam ser respostas individuais, posto que a intenção fosse à promoção do debate entre eles.

Nesta atividade foi registrado o retorno de 23 questionários dos alunos³⁸, cujas respostas às questões foram sistematizadas na Tabela 1, para dar melhor visibilidade e facilitar o entendimento dos leitores:

TABELA 1 – Tipos de respostas dadas pelos alunos ao questionário

QUESTIONÁRIO	RESPOSTAS				
<i>1º QUESTÃO: Sobre a origem do nome da praça e quem escolheu esse nome.</i>	2 alunos não responderam .	21 alunos responderam que o nome é devido à princesa Isabel ser uma pessoa importante, ter posto fim a escravidão no Brasil e merecer	8 alunos responderam que a escolha do nome da praça ou foi feita pelo prefeito de Belém ou o governador	3 alunos responderam que foi a própria princesa Isabel quem escolheu dar seu nome a praça.	1 aluno respondeu que foi o povo que escolheu colocar o nome na praça como uma homenagem

³⁸ A turma C42201/2019 da escola Remígio Fernandez possuía 30 alunos regulamente matriculados e frequentando as aulas durante o ano letivo desta atividade. Porém, no dia que esta aula-visita ocorreu 7 alunos faltaram a escola, por isso, somente 23 alunos participaram desta atividade didática e puderam devolver o questionário respondido.

		ser lembrada.	do Pará		à princesa.
<i>2° QUESTÃO: Sobre o porquê de colocar essa estátua na praça e de quem foi a decisão.</i>	0 alunos não responderam a questão	13 alunos responderam que a estátua foi colocada para lembrar as futuras gerações do fato histórico do fim da escravidão.	6 alunos responderam que a estátua foi colocada para lembrar que a princesa Isabel foi a única pessoa que lutou para pôr fim a escravidão. Ela seria uma guerreira.	4 alunos responderam que a estátua foi colocada como uma homenagem pelo fato da princesa ter libertado os escravos.	0 alunos responderam quem decidiu colocar a estátua.
<i>3° QUESTÃO: sobre a opinião de quem foi a princesa Isabel.</i>	2 alunos não responderam a questão.	20 alunos responderam caracterizando a princesa Isabel usando os seguintes adjetivos: bondosa, de bom coração, corajosa, pessoa de caráter forte, pessoa humilde.	1 aluno afirmou que ela era uma liberal, não discriminava os negros, não julgava ninguém que fosse inocente e justa com os negros.	-	-
<i>4° QUESTÃO: Sobre a opinião do por que os negros são retratados como crianças na estátua.</i>	2 alunos não responderam a questão.	10 alunos responderam que as crianças negras não tinha uma infância como as crianças brancas. As negras tinham que trabalhar desde pequenas.	7 alunos responderam que a princesa Isabel tinha a postura de mãe e as crianças negras como filhos.	3 alunos responderam que as crianças na estátua representavam que os negros estavam definitivamente livres e que eles estavam em condições de aprender a ler e escrever como as crianças brancas, mas na verdade não foi bem assim.	1 aluno respondeu que as crianças representavam o fato da estátua querer dizer que os negro aceitaram passar por isso assim.
<i>5° QUESTÃO: sobre que narrativa do fim da escravidão é apresentada pela estátua.</i>	1 aluno não respondeu a pergunta.	12 alunos responderam que ao assinar a lei Áurea, à princesa Isabel criou harmonia, igualdade entre brancos e negros como presente na frase cunhada na estátua.	7 alunos responderam que representa o ato de bondade da princesa Isabel, como se fosse uma mãe.	3 alunos responderam a estátua narrava o fim da escravidão como tranquila, sem que negros tivessem lutado para isso ocorrer. Porém, sabiam que tinha sido de forma diferente da narrada pela	-

				estátua.	
--	--	--	--	----------	--

Fonte: Plano de aula de História 9º ano (2019).

Assim, para além das dificuldades relatadas em responder as questões, as respostas apresentadas na TABELA 1 apontam para a permanência de um discurso histórico oficial sobre a figura da princesa e seu papel no fim da escravidão, no qual é vista como uma mulher benevolente. Também apresentam indícios da crença de que o país vive em uma realidade quase harmoniosa entre brancos e negros e, desta forma, suas respostas demonstram a vitalidade de um tipo de narrativa histórica sobre essa temática, ainda muito presente na sociedade brasileira. Todavia, um grupo minoritário de 3 a 4 alunos apresentavam em suas respostas elementos de desconfiança a esse discurso histórico oficial que é narrado pelo monumento em questão, sendo isso mais evidente nas questões 4 e 5. Porém, essa primeira narrativa construída pelos alunos aponta que estes majoritariamente experimentam a visão histórica de que o fim da escravidão foi um processo natural, harmonioso e construído pela heroína da nação representada na estátua da praça matriz de Mosqueiro.

Contudo, segundo Chaves (2016), a experiência da escravidão foi demasiadamente complexa, assim como as formas de se contar essa história, tornando-se um desafio ainda maior tentar explicar de forma didática as mudanças e permanências na historiografia sobre o tema. Entretanto, foi necessário construir uma determinada explicação sobre a história da escravidão, ao longo do século XX, que o permitisse apresentar aos seus leitores uma visão mais ampla da temática e, desta forma, expor um recorte que delimita em quatro momentos distintos a historiografia sobre a escravidão no Brasil. Desta discussão o que saliento é a forma como foi apresentado o surgimento do mito da democracia racial e da valorização dos heróis contra a escravidão. Sobremaneira, esses dois aspectos parecem conformar o que vim chamando de discurso histórico oficial e que foi possível verificar na maioria das respostas dos alunos produzidas para o questionário sobre a estátua da princesa Isabel.

Algumas das respostas formuladas pelos discentes, e que serão identificadas pela nomenclatura de “NARRADOR”, servem para ilustrar as minhas argumentações:

Na minha opinião a praça recebeu este nome pois recebe várias pessoas tanto negros quanto brancos vivem juntos aqui nessa praça. O prefeito de Belém decidiu o nome. [...] Para lembrar as futuras gerações do fato histórico que aconteceu: o fim da escravidão. (NARRADOR A. M., 2019)

A estátua foi feita pra lembrarmos que a princesa libertou os escravos. [...] Pra lembrarmos a mulher que tirou o Brasil da escravidão. (NARRADOR K. R., 2019)

Representa o ato de bondade da princesa Isabel, por ter colocado o fim na escravidão. (NARRADORA C. L., 2019)

As assertivas dos NARRADORES levam a outra compreensão encontrada nas respostas dadas pelos alunos: a estátua seria como um monumento que serviria para perpetuar uma memória histórica sobre o fim da escravidão, ou seja, teria a função memorial de uma versão da abolição como centro da história nacional e da própria história de Mosqueiro, pois a estátua tem um lugar central na praça matriz da ilha.

Por outro lado, a própria história da estátua parece ser um mistério para os alunos, que ao serem inqueridos na questão 2, quando se pergunta quem decidiu colocá-la na praça matriz, nenhum deles conseguiu formular uma resposta a esta pergunta. Esse mistério parece ser uma realidade geral para a população mosqueirense, pois, ao realizar a busca por informações sobre a história da estátua, na biblioteca pública de Mosqueiro e no livro *Mosqueiro: Ilhas e Vilas*, de Augusto Meira Filho (1978), nenhuma referência foi encontrada. O que me levou a realizar uma investigação sobre o tema.

2.1.2 Indícios sobre a história do monumento à princesa Isabel e as formação de uma memória histórica oficial

A estátua da Princesa Isabel na praça central de Mosqueiro é um monumento que remete a uma compreensão maior de acolhimento, entendimento expressado na crônica histórica de Mosqueiro intitulada “*A praça é do povo*”,³⁹ de autoria do professor Claudionor Wanzeller⁴⁰. Nesta instigante crônica, a praça matriz de Mosqueiro é apresentada como um lugar vital para o desenvolvimento desta localidade, um ponto de partida para o desenrolar das relações socioculturais e econômicas deste lugar. Segundo ele, é na praça que se encontram os principais prédios, igreja, comércios e, também, monumentos, como a estátua da princesa Isabel. E é sobre este monumento que o autor fala:

Há tempos o Idelfonso Favacho perguntou-me por que a Princesa Isabel está de costas para a praça. Respondi-lhe que a posição do monumento é histórica: a redentora está voltada para o rio, para o Trapiche, o primeiro portal da ilha. Em verdade, mais importante que a beleza ou a posição da estátua é sua mensagem, tão bem sintetizada na epígrafe de seu pedestal: SOMOS TODOS IRMÃOS. Se assim entendemos, respeitaremos o direito constitucional ao espaço e por ele zelaremos, para que a Praça seja cada vez mais democrática, bonita, limpa,

³⁹ Esta crônica histórica foi publicada na seção janelas do tempo do blog: mosqueirando.blogspot.com. Acessado em 07/01/2020.

⁴⁰ Claudionor Wanzeller é professor de português aposentado da Rede Estadual de Ensino do Pará e um cronista histórico da ilha de Mosqueiro.

agradável, enfim, um lugar de paz, de confraternização e de alegria.
(WANZELLER, 2010)

Como é possível perceber, a crônica apresenta dois indícios importantes a serem refletidos: o primeiro se trata do desconhecimento geral da sociedade local sobre a origem, história e finalidade inicial de uma estátua da governante brasileira do período imperial e que foi responsável por assinar a lei que, segundo o autor, pôs fim à escravidão negra no Brasil. O segundo aborda que a estátua, com todos seus elementos constituintes, possui usos e funções públicas como marcadores da existência de um discurso histórico sobre esse tema, em que nele houve uma ação benevolente por parte da monarca, denotada quando a princesa é chamada de “a redentora”.

Do mesmo modo, a presença da estátua significaria a confirmação de que os sujeitos históricos que ali a colocaram buscavam erigir um monumento por uma pretensa democracia racial, que negligenciava os conflitos vividos pelos negros que experimentaram a escravidão e o racismo subsequente. Dessa forma, há um indício forte de que a história hegemônica da escravidão negra segue sendo repassada irrefletidamente entre as gerações de moradores de Mosqueiro⁴¹, pois os alunos que foram convidados a pensar historicamente sobre este monumento apresentaram respostas similares ao que está presente nesta crônica.

Sobre a conformação desse dado discurso histórico oficial que até aqui vim discorrendo, Chaves (2016) salienta que teve um marco fundante nos escritos de Gilberto Freyre e que no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi se apropriando com a finalidade de construção de uma imagem de nação. Sobre isso afirma:

Como uma reação a uma geração que atirava nos ombros de negros e indígenas a culpa pelo suposto atraso econômico e cultural brasileiro, Freyre buscou a positividade da escravidão com um elemento importante de seu trabalho. A miscigenação transforma-se, nesta lógica explicativa, em uma marca positiva da formação cultural brasileira e de seus traços culturais como a música, a dança e a culinária. Seria o Brasil o grande exemplo de uma ‘Democracia Racial’, mesmo tendo convivido com a escravidão, esta era mais marcada pela docilidade do que pela violência (CHAVES, 2016, p. 116).

E, assim, segue delimitando o período histórico em que essa democracia racial se torna política de Estado:

⁴¹ Essa ligação precisa ser metodologicamente pensada, a partir do espaço escolar e das especificidades do Ensino de História em Mosqueiro. Entretanto, nesta experiência didática não foi possível aprofundar.

Tal visão foi utilizada pelo estado varguista interessado pela criação de uma imagem de nação harmônica e pacífica. A propaganda estadista executava neste período, associada a venda de uma imagem de um Brasil pacífico e tropical contribuíram para o contínuo silenciamento e exclusão da população negra no Brasil (CHAVES, 2016, p. 116).

Entretanto, é nos governos Vargas que perceberemos uma maior necessidade de construção de heróis patrióticos, e entre esses, a valorização da imagem de Isabel, a princesa redentora. Em uma instigante tese de dissertação intitulada *Heróis da Pátria: política cultural e história do Brasil no governo Vargas*, Fraga (2012), apresenta-nos o contexto e necessidades que o regime varguista teria na exaltação de figuras com ações proeminentes, quase lendárias, como política de fortalecimento de seu regime governamental:

É nesse ponto que nos parece residir o diferencial que o governo estabelecido no período de 1930 a 1945, sobretudo no Estado Novo, apresentou em relação aos precedentes. Como destaca Bem-Amos, a política não pode ser realizada sem a utilização de símbolos, e os chamados usos políticos do passado são indispensáveis para a legitimação de qualquer regime, tendo-se em vista que pode atuar em inúmeras frentes, dentre as quais: como importante dimensão da identidade do grupo e como reservatório de valores e exemplos pedagógicos (FRAGA, 2012, p. 14).

Desta forma, fica evidente que a construção do mito da democracia racial e do heroísmo patriótico se configuram como a base do discurso histórico oficial sobre o fim da escravidão presente até nossos dias. Isso fica ainda mais notório ao perceber que em 1938 é feita uma orientação para a comemoração do cinquentenário da abolição da escravatura nas escolas brasileiras, como parte da educação moral e cívica e desta determinada política varguista (FRAGA, 2012).

Certamente esse projeto nacional teve seus reflexos em Belém do Pará e em Mosqueiro. Durante a administração municipal de Abelardo Leão Condurú (1938-1943) é possível perceber uma série de inaugurações de bustos e estátuas de heróis nacionais e do próprio presidente da república, que são indicativos dessa política federal. No livro *Monumentos de Belém*, escrito por Cruz (1945), encontramos uma foto do busto de Getúlio Vargas, inaugurado no Bosque Rodrigues Alves, em 15 de agosto de 1939. O que sugere que, durante a gestão municipal de Abelardo Condurú, várias outras ações do mesmo cunho devem ter ocorrido na capital paraense, entre elas a própria implantação da estátua da princesa Isabel no distrito de Mosqueiro.

Assim sendo, a ausência de uma datação da implantação da estátua é outro elemento que chama minha atenção na crônica “A praça é do povo”. Nem mesmo no local em que esta se encontra existe uma placa de tombamento. Dessa forma, levando em consideração que

Wanzeller (2010), no blog “Mosqueirando”, constrói uma narrativa sobre a história da praça central de Mosqueiro, retirando as informações das suas memórias (afirmando ter lembranças da estátua em sua infância durante a década de 1940), e do livro *Mosqueiro: ilhas e vilas*, de Meira Filho (1978), em que a praça matriz é citada apenas duas vezes⁴², sem haver nenhuma referência ao monumento em questão, fez-se necessário recorrer a outros indícios para me aproximar desta vital informação.

Em busca de outras pistas fui observar mais detalhadamente a estátua e encontrei uma inscrição grafada na parte inferior, à esquerda, que diz: “Abibian Silva”, “Fundição – Cavina – Rio”. Esta fundição Cavina foi a mais antiga casa de fundição artística do Rio de Janeiro, fundada em 1916 pelo italiano Rômulo Cavina, era especializada em estátuas e bustos de bronze. Assim como, nesta minha observação, encontrei grafada a provável data de confecção da estátua, o ano de 1943. Porém, o fato de existir esta data grafada em sua parte inferior não nos garante a exatidão do momento de sua entronização e, menos ainda, sobre as motivações que a fizeram ser parte monumental da praça matriz de Mosqueiro.

FIGURA 4: Inscrições grafadas na parte inferior da estátua da princesa Isabel



Fonte: Arquivo do Projeto da Alfabetização Histórica (2019)

Portanto, segue necessária a investigação da origem da estátua da princesa Isabel. Neste sentido, descobri que em Belém são encontradas algumas estátuas provenientes desta fundição, que datam da primeira metade do século XX. Assim, recorri ao *site* <https://monumentosdebelem.ufpa.br/>, no qual está publicada uma matéria intitulada

⁴² Ao analisar o livro *Mosqueiro: Ilhas e Vilas* encontrei duas citações sobre a praça matriz. Uma primeira sobre a praça no século XIX, nas páginas 40 e 43. A segunda, na página 106, sobre as manutenções e reformas que a praça teve nas décadas do século XX.

“Alegorias Femininas”, que trata das estátuas de figuras femininas nas praças Batista Campos e da República em Belém, onde encontrei a seguinte informação: “Um pouco mais afastada está a escultura de Ana Reta, a única que possui registro aproximado sobre a época de execução, na primeira metade do século XX, na Fundação Cavina, Rio de Janeiro” (SILVA; MELO, 2020). Desta forma, pode-se aferir como uma possibilidade que a estátua da Princesa Isabel, proveniente desta mesma fundição, possa ter sido inaugurada em Mosqueiro no período aproximado de execução da escultura de Ana Reta.

Em base a esses rastros é que iniciei uma investigação no acervo jornalístico sobre a gestão do prefeito de Belém Abelardo Leão Conduru (1938-1943), na hemeroteca da Fundação Cultural do Estado do Pará (CENTUR), o que me leva previamente a indicar que esta estátua faz parte desse contexto da construção de um discurso histórico oficial sobre o fim da escravidão, provavelmente durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas, chamado de “Estado Novo”.

De fato, o que podemos apreender com esta busca histórica sobre a implantação deste monumento, que faz referência a uma personagem central na promulgação da lei Áurea, é que existe no presente, na comunidade em que realizei esta pesquisa, uma forte presença do discurso histórico oficial sobre o fim da escravidão. Portanto, ao constatar isso, mediante as respostas dos alunos, a visão de outros agentes mobilizadores da história local e na própria história do monumento, passei a perceber que o primeiro papel de destaque que deve cumprir a Alfabetização Histórica é o de problematização desta narrativa predominante sobre o tema da escravidão e racismo. Ou seja, seria necessário mobilizar os alunos para que eles pudessem ter outros olhares sobre o tema. Advém desta motivação a necessidade de refletir sobre os usos públicos da história da escravidão.

2.2 Lugar de problematizar: história pública e a Alfabetização Histórica

A segunda ação pedagógica realizada foi desenvolvida nos dias 12 e 19 de setembro. Ela começou com a problematização da visita à estátua, as dificuldades que foram encontradas em responder o questionário e, em seguida, passamos a discutir a apresentação do desfile de carnaval da Escola de Samba carioca Estação Primeira da Mangueira, em que o tema do samba enredo do ano de 2019 tratava da questão da luta pelo fim da escravidão, para que os alunos pudessem comparar estes dois discursos históricos sobre este tema sensível brasileiro. A letra do samba enredo foi ilustrativa para estes alunos, pois apresentava outros personagens históricos negros, muitos deles desconhecidos para os mesmos, que tiveram uma

participação importante para o processo de finalização da escravidão no país. Assim a música se apresenta:

Histórias para ninar gente grande

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
 Deixa eu te contar
 A história que a história não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
 E a tua cara é de cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo
 Brasil, chegou a vez
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês (MIRANDA, 2019).

A narrativa histórica sobre a escravidão construída pela escola de samba da Mangueira presente nesta letra deste samba enredo se apresentou de forma clara para os alunos como uma memória histórica oposta àquela que haviam expressado nas suas respostas dadas no questionário sobre o monumento da praça matriz de Mosqueiro. Essa nova narrativa histórica, sobre a escravidão negra no Brasil, contada e cantada nesse desfile carnavalesco expressaria uma disputa sobre este tema sensível de nossa história. Assim, antes de discorrer sobre a reação dos alunos ao se depararem com esse novo discurso histórico sobre o tema estudado, cabe localizar o desfile da mangueira a luz dos fundamentos da história pública.

2.2.1 O desfile da escola de samba carioca Estação Primeira da Mangueira e a história pública sobre a escravidão no Brasil

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira entrou na Marques de Sapucaí, Rio de Janeiro, no dia 5 de março de 2019, para apresentar o enredo “História pra ninar gente grande”. Tendo sido muito bem avaliada pelo público e imprensa especializada, recebendo o Estandarte de Ouro e o Tamborim de Ouro, concedido pelo jornal *O Globo* e grupo *O Dia*, respectivamente, sagrando-se, posteriormente, a grande campeã do carnaval carioca daquele ano. Seu enredo seguiu uma tendência conjuntural da realidade nacional, marcada por uma forte polarização social em que a democracia tem sido debatida por crescente parcela da sociedade brasileira.

O desfile afirmou trazer para a avenida do samba uma história do Brasil que não se vê nos livros de história das escolas básicas deste país, segundo o carnavalesco Vieira (2019, p. 313), o enredo apresentado “[...] é um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas páginas ausentes. Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo que proponho é uma outra versão”. Desta forma, abre o desfile afirmando que, assim como numa novela ou mesmo como num jogo de futebol, a história brasileira é contada e recontada publicamente, para que os vencidos torçam pelos que sempre venceram, seja no domínio político, econômico, mas também, na disputa pela memória histórica acerca deste passado, um domínio pouco vislumbrado pelo grande público.

Dos tantos assuntos abordados na obra carnavalesca de Vieira (2019) busquei tratar especificamente sobre como a história do fim da escravidão negra foi rerepresentada e algumas lições que se pode tirar sobre tal enfoque em relação à história pública e o Ensino de História afro-brasileira para a escola básica. Posto que a escravidão é um dos “temas sensíveis da história”⁴³ do Brasil, altamente revisado e revisitado ao sabor do tempo político e dos acordos estabelecidos em meio à sociedade. Desta forma, os revisionismos históricos⁴⁴ sobre essa temática podem ser acompanhados por meio de diversas plataformas, dentre elas diversas novelas, livros e os próprios desfiles das escolas de samba.

⁴³ Entendemos por “temas sensíveis da história” eventos traumáticos ou catastróficos que demonstram ter implicações na atualidade. Por essa perspectiva, o conceito ganha uma ampliação de seu sentido para abarcar acontecimentos que extrapolam os limites da chamada história do tempo presente, podendo assim, ser utilizado para tratar da escravidão negra africana nas Américas (QUADRAT, 2018).

⁴⁴ O conceito “revisionismo histórico” usado nesta dissertação é entendido em dois sentidos antagônicos: o primeiro trata de um revisionismo crítico que seria “uma prática comum dentro da disciplina, de ‘revisar’ suas análises a partir de novas fontes ou contribuições teóricas e metodológicas” (BAUER, 2018, p. 197), e o segundo seria um revisionismo apologético, que é entendido como um ato de reabilitar determinadas instituições sujeitos e práticas das versões oficiais de um terminado contexto histórico (BAUER, 2018).

O desfile da escola de samba da Mangueira, portanto, situa-se em meio a uma “batalha pela memória”⁴⁵ sobre a escravidão, que vai muito além dos limites do desfile, e que na atualidade se tornou fundamental, pois a realidade política do país viu reemergir e chegar a presidência da república de uma direita neoconservadora, extremada e militante, que se vale como nunca das novas mídias como as redes sociais, para fins de produção e difusão de revisionismos históricos apologéticos⁴⁶, e, entre estes, revisionismos sobre a escravidão africana no Brasil. Um fenômeno social retratado pelo cientista político Miguel (2018, p. 23):

Graças à visibilidade que obteve, fruto tanto de uma utilização competente das novas ferramentas tecnológicas quanto pelo espaço concedido nos meios de comunicação tradicionais, a direita extremada, em suas diferentes vertentes, contribuiu para redefinir os termos do debate público no Brasil, desconstruindo consensos que pareciam assentados desde o final da ditadura militar. Ainda que aparecessem vozes dissidentes e que os compromissos muitas vezes fossem de fachada, o discurso político aceitável incluía a democracia, o respeito aos direitos humanos e o combate à desigualdade social. De maneira mais geral, a partir da Constituição de 1988, a disputa política no Brasil ocorria num terreno demarcado pelo discurso dos direitos, que se tornara amplamente hegemônico. A mobilização da direita rompeu com isso.

Como se percebe, através dos discursos proferidos pelo atual governo federal nunca foi tão evidente a ruptura com esse tripé que assentou a política nacional. Sendo assim, ao questionarem a eficácia da democracia como meio de transformação da nação, é possível se fazer um paralelo e perceber que estes setores extremistas conservadores buscam romper com o tão bem assentado mito da democracia racial, que expliquei sua origem na seção anterior. Uma teoria social construída no pós-abolição e reinventada por décadas para demonstrar que o racismo ora não existia, ora era muito sutil se comparado a outros países em que a experiência escravista deixou evidente uma *apartheid* social, mesmo após o fim da escravidão.

Entretanto, a democracia racial foi uma teoria que podemos entender como um revisionismo apologético, incapaz de explicar o porquê de não se cessar o genocídio da população negra nos morros cariocas, para citar apenas a realidade da comunidade do morro da Mangueira. De tal modo, uma análise mais detalhada sobre este mito seria de fundamental importância nesta conjuntura, mas, para fins deste capítulo, sigo afirmando que a batalha pela memória do fim da escravidão, um tema sensível da história brasileira, deve ser feita no sentido de uma batalha por uma conscientização histórica comprometida com a inclusão dos

⁴⁵ Entendo “batalha das memórias” como uma disputa realizada entre os dois tipos de revisionismos (crítico e apologético), ou ainda, entre as “memórias subterrâneas” e as “memórias oficiais” no espaço público sobre um tema traumático da história (BAUER, 2018).

⁴⁶ Ibidem, p. 197.

invisibilizados na busca por garantia de direitos aos que vivenciam experiências traumáticas decorrentes do racismo.

Desta forma é que compreendo o desfile da Mangueira, em 2019. Em sua sinopse fica evidente esse compromisso assumido pela escola ao trazer esse tema para o carnaval:

Ao dizer que o Brasil foi descoberto e não dominado e saqueado; ao dar contorno heroico aos feitos que, na realidade, roubaram o protagonismo do povo brasileiro; ao selecionar heróis dignos de serem eternizados em forma de estátuas; ao propagar o mito do povo pacífico, ensinando que as conquistas são fruto da concessão de uma princesa e não do resultado de muitas lutas, conta-se uma história na qual as páginas escolhidas o ninam na infância para que, quando gente grande, você continue em sono profundo. (VIEIRA, 2019, p. 313)

Por esse caminho, o desfile tornou-se muito mais que um ato carnavalesco; assumiu um compromisso com a sociedade brasileira, ao confrontar publicamente a hegemonia narrativa sobre a escravidão e sobre os negros deste país. Construindo outra narrativa, a Mangueira busca quebrar o silenciamento sobre o protagonismo negro na luta pela abolição da escravidão, bem como, sobre o atual protagonismo do povo negro na luta contra o racismo institucional experimentado nas favelas e periferias brasileiras, em que o genocídio da população afrodescendente segue sendo endêmico fruto da ação das polícias militares, mas, também, no evidente extermínio do direito à história e à educação desta mesma população, ação levada a cabo pelo atual governo federal.

Seguindo este raciocínio é que se poderá entender o contexto em que a Mangueira faz emergir como heróis mulheres e homens não presentes nos livros didáticos de História. Figuras negras em geral e, em oposição às narrativas patriarcais, figuras negras femininas, consideradas as mais invisíveis na história da luta contra a escravidão. Luisa Mahin, Esperança Garcia, Mariana Crioulla, Tereza de Benguela, Acotirene, Aqualtune, Dandara dos Palmares e Marielle Franco, foram algumas das negras que a escola de samba buscou dar voz contra outras heroínas da história hegemônica da escravidão, como Isabel, a princesa. Assim, Vieira (2019, p. 314-315) afirma:

[...] vamos a toque de gado esperando alguém pra fazer a história no nosso lugar, quiçá uma “princesa”, como a ISABEL, a redentora, que levou a “glória” de colocar fim ao mais tardio término de escravidão das Américas. Nunca esperamos ser salvos pelos tipos populares que não foram para os livros. Se “heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação” a construção de uma narrativa histórica elitista e eurocêntrica jamais concederia a líderes populares negros uma participação definitiva na abolição oficial. Bem mais “exemplar” a princesa conceder a liberdade do que incluir nos livros escolares o nome de uma “realeza” na qual ZUMBI, DANDARA e LUIZA MAHIN assumissem seu real papel na história da liberdade no Brasil.

A abordagem de Vieira (2019) no enredo da escola de samba Mangueira sobre a escravidão assume outra configuração nessa batalha pela memória, pois esta narrativa se choca com a cultura histórica nacional que se fundamenta no chamado “estigma da cordialidade”, uma busca constante por neutralizar conflitos sociais através da conciliação (BAUER, 2018). Como dissemos anteriormente, o estigma da cordialidade na questão negra foi e é o mito da democracia racial, portanto, o enredo da Mangueira, ao trazer conflitos históricos no contemporâneo, em que os protagonistas foram negros (mulheres e homens) contra o sistema escravista e capitalista, de ontem e de hoje, assume um ativismo político comprometido em “demonstrar a conexão entre os acontecimentos do passado e as lutas por direitos na contemporaneidade” (MATTOS; GRINBERG; ABREU, 2018, p. 231).

Deste modo, o desfile da Mangueira é um grito por reparação histórica. Um dever de memória, em que o conjunto da sociedade tem “a obrigação de honrar e reconhecer a memória dos atingidos pelo terror, pela opressão e pela violência extrema” (QUADRAT, 2018, p. 213). Esse foi seu compromisso mais fundamental, principalmente quando faz ecoar, por meio de seu samba enredo o grito de “Marielle vive!”. Entretanto, acreditava-se que o dever de memória, antes dessa atual conjuntura, tinha como única finalidade exigir mais políticas públicas de reparação a esses danos, todavia, ao ver ser questionada a democracia brasileira, passa a ter uma dupla finalidade: exigir políticas, mas, e prioritariamente, lutar por preservar as políticas públicas que já foram conquistadas, como as leis que demarcam terras quilombolas e indignas, leis que asseguram o direito a cotas raciais em universidades e concursos públicos, entre outras políticas de reparação. Incluímos nessa luta por preservação a lei 10.639/03 e sua complementar a lei 11.645/08. Neste ponto é que farei a inflexão para debater a questão no Ensino de História.

2.2.2 Desfile da escola de samba carioca Estação Primeira da Mangueira, Ensino de História e narrativas históricas em disputa

O ano de 2019 mal havia começado e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), anunciou no dia 2 de janeiro, mudanças profundas nas regras para o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual seriam adquiridos e enviados os livros didáticos às escolas públicas brasileiras para o triênio 2020-2022. Entre as mudanças que esse edital previa estava a retirada do trecho que deixava evidente a necessidade de se promover a

cultura quilombola. Um ataque claro a lei 10.639/03 e a sua complementar a lei 11.645/08, que busca valorizar a cultura africana e afro-brasileira presente em nossa sociedade.

Essa proposta, que veio a ser revogada após alguns dias, pela própria repercussão negativa que produziu na sociedade brasileira, não foi apenas um episódio esporádico, mas faz parte de uma política que busca fazer retroceder políticas de reparação adotadas no Brasil desde a Constituição Federal de 1988. Porém, esse evento tem uma particularidade que faz refletir sobre em que nível a disputa pela memória da escravidão deve ser realizada.

Ao compreender que as salas de aulas e espaços escolares são os locais de excelência para a efetivação da relação entre história pública e ensino, pode-se afirmar com clareza que são nas escolas e aulas de história que se efetivarão a disputa pela memória e pelas narrativas sobre a escravidão. Ao nos ausentarmos deste debate do tempo presente estamos dando força para que o retrocesso perpetrado pelos agentes governamentais possa ser vitorioso. É no Ensino de História que também se fará de forma qualificada esta batalha pela memória da escravidão, que a escola de samba Mangueira levou para o mundo. Entendimento que segue o pensamento de Ferreira (2018, p. 35-36):

Parte da educação para o conhecimento histórico realizada por meio de narrativas e suportes não-escolares e/ou historiográficos, deriva de áreas como cinema, carnaval, telenovelas. A ausência da mediação e/ou a participação de historiadores nesse tipo de produção frequentemente a torna questionável quanto ao compromisso com a História; por extensão, é uma crítica à história pública e à ênfase em ampliar os públicos para a divulgação histórica.

Pela exposição do autor fica evidente o papel do historiador, o que nos remete a pensar também o papel mediador do professor de história, que assume também a tarefa de pesquisar a história ensinada. Hoje estes são questionados em sua função, pois a escola brasileira apresenta limites estruturais e curriculares, como a questão do difuso entendimento do que seja o saber histórico escolar e qual sua finalidade. Dessa forma, como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, é possível verificar que se perpetuam elementos de métodos de ensino tradicional, que mantém o anti-dialogismo disciplinador na forma de ensinar, o eurocentrismo na escolha dos conteúdos e o predomínio da linguagem escrita pouco significativa para os alunos.

Esta realidade do Ensino de História brasileiro fortalece a perpetuação de discursos históricos oficiais, de narrativas revisionistas apologéticas e de um conjunto de negacionismos históricos, que abrem caminho para que qualquer um possa ter credibilidade para criar uma visão ou narrativa sobre a história, sem a necessidade de comprovação ou pesquisa. Portanto,

a questão deixa de ser científica e passar a ser uma questão de adotar um lado, aceitando-o como verdade. Assim, à medida que a escola básica não realiza de forma sistemática esta disputa por meio da mudança de seus métodos de ensino, cria-se um elemento importante, não o único, para o crescimento dos revisionismos apologéticos sobre a escravidão e racismo construídos por grupos extremados de direita no Brasil. É esta compreensão que torna urgente o desenvolvimento de novas estratégias em Ensino de História, como a Alfabetização Histórica, que se configura como um método de ensino inovador e, ao mesmo tempo, nesta experiência didática, numa ação pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como foi salientado no primeiro capítulo deste estudo.

Foi em base a esta compreensão que passei a entender a escola e sala de aula como um lugar de problematizar. E convidei os alunos a pesquisarem quem eram esses heróis exaltados pela Mangureira e negligenciados, em sua maioria, nos livros didáticos de história. Sugeri que cada aluno buscasse obter informação de três desses heróis presentes no samba enredo da referida agremiação carnavalesca. Com base nesta discussão e com as pesquisas realizadas pelo alunado, concluídas ou em desenvolvimento, é que os convidei a participarem da oficina de produção de *raps*.

2.3 Lugar de produzir narrativas históricas: a perspectiva narrativista no Ensino de História

A terceira parte da intervenção pedagógica no Ensino de História começou a ser desenvolvida no dia 26 de setembro com uma oficina musical e culminou no dia 21 de novembro de 2019 com a “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra da Escola Professor Remígio Fernandez”. Durante sua execução os alunos foram convidados a conhecer a cultura *hip hop*, em especial o gênero musical *rap*. Estas ocorreram durante os horários das aulas de história, nas quintas-feiras, e em horários vagos, que a turma de alunos participantes tinha nas terças-feiras.

Durante as oficinas os alunos foram motivados a mobilizar conhecimentos além da esfera histórica e passaram a serem introduzidos em conhecimentos artísticos, que por um lado eram inovações para eles, e, por outro, tornavam o momento das aulas mais lúdico e atraente. Segundo a professora ministrante da oficina, o alunado experimentou os seguintes procedimentos:

Os encontros da oficina foram baseados na metodologia de improviso e criação da diretora Viola Spolin, em que o ator ou atuante constrói uma narrativa cênica a partir de jogos teatrais. Esse método foi adaptado para a construção de letras de *raps* a partir de textos criados pelos próprios atuantes, cuja temática foi orientada pelo professor de história da turma participante da oficina. Depois foi trabalhado o ritmo do *rap* e *performance* de palco individual. Por último foi feito o trabalho de improviso em palco e *performance* em grupo, culminando com a apresentação do espetáculo musical no dia da consciência negra. (PROFESSORA C.L.S., 2019)

A necessidade da utilização do recurso da oficina de produção de *raps* é justificada por três eixos estruturantes da compreensão que vim traçando para a Alfabetização Histórica: o desenvolvimento de diversos tipos de leitura, interpretação e escrita da realidade, através do estudo de conteúdos sensíveis à realidade escolar, para que assim se busque a construção de identidades e *práxis* para uma ação consciente por parte dos alunos. Dessa forma, o conhecimento histórico escolar é construído no diálogo e no confronto de narrativas históricas, tendo como sua finalidade a significação do tema histórico estudado e a motivação dos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

O *rap* se configurou no elemento que fazia confluir esses eixos estruturantes e finalidades deste método de ensino inovador. Ao motivar o alunado por meio da experiência artística, estes eram confrontados a refletirem e construírem narrativas sobre o tema do fim da escravidão e suas consequências para a sociedade brasileira. O que se configura, na perspectiva da EREER, numa alfabetização identitária, que cria na escola Remígio Fernandez um ambiente de reflexão sobre um problema experimentado no tempo presente, originado no passado e que necessita de uma ação consciente no seu dia a dia escolar e social.

A escolha do *rap* como o elemento motivador e facilitador da construção de narrativas históricas por parte dos alunos surgiu de uma observação participativa durante o intervalo das aulas, em que é oferecida merenda escolar para as crianças e adolescente, percebi que um número grande de adolescentes se utilizava de expressões e gírias oriundas da cultura *hip hop*, assim como, muitos ao serem indagados sobre seus gostos musicais, em sala de aula, afirmavam gostar de *rap*. Por estes motivos, sugeri e todos concordaram com a oficina que os ajudassem a conhecer técnicas de elaboração deste gênero musical, para que essas técnicas fossem usadas para o estudo da história escolar.

Uma proposição que visava um ensino mais significativo e em consonância com a cultura juvenil percebida entre os alunos, o que, em outras palavras, seria útil para a dupla tarefa que o Ensino de História, na perspectiva da Alfabetização Histórica, se propõe a contribuir; uma mudança na utilização da leitura e escrita de forma que estes tenham sentido

significante para os alunos e, ao mesmo tempo, esta escrita possa servir de materialização de um saber histórico construído no espaço escolar que lhes faça sentido.

Assim, passarei a focar na Alfabetização Histórica sobre seus objetivos: a construção de narrativas históricas, de identidades e de *práxis* históricas, bem como, na busca por motivar o alunando para o estudo de um saber histórico escolar, que rompe com a falta de significação. Sem esquecer que essa experiência, aqui apresentada, teve outros resultados, como por exemplo, ter-se tornado uma prática pedagógica sobre as relações étnico-raciais. Dessa forma, antes de analisar os *raps* produzidos pelos alunos, irei refletir sobre a utilização de narrativas como ferramenta para a Alfabetização Histórica.

2.3.1 Paradigma Narrativista: cognição histórica e pedagogia da autonomia por um Ensino de História mais significativo

Narrar é um ato essencialmente humano, usado de diversos modos para diversas finalidades: contar histórias fictícias, fantásticas, relatar acontecimentos jornalísticos, contar fatos cotidianos e históricos. Nossa sociedade é conformada por narrativas constantes, que se ligam ou se repelem, no que viemos apontando como conflitos de narrativas. Assim, a história se materializa em base as maneiras como se contam a realidade. Na ciência histórica, já algum tempo, vem se promovendo um retorno por utilizar a narrativa histórica como forma paradigmática para a historiografia. Essa nova narrativa histórica pretende extrapolar a dicotomia entre a história dos acontecimentos e a história das estruturas, o que segundo Burke (1992), seria a superação de uma narrativa do consenso, que podemos denominar de narrativa positivista, que busca sua veracidade em fontes históricas fidedignas.

Desta forma, essa “virada linguística”, termo cunhado por Burke (1992, p. 335) para designar o processo epistemológico do retorno da narrativa ao ambiente historiográfico, dialoga com o “paradigma narrativista da história”, salientado por Rüsen (2001, p. 149), e que perpassaria por refletir sobre os graus de narrativas que se precisa alcançar em uma determinada análise sobre o passado, como numa aula de história. Assim sendo, a síntese buscada se faria pela densificação das narrativas históricas e seriam várias as maneiras de se chegar a este objetivo.

Um exemplo que se pode observar desta densificação das narrativas históricas é o que vem sendo relatado sobre a experiência com os alunos concluintes do Ensino Fundamental da escola Remígio Fernandez, em que se pode aferir que as narrativas produzidas através da análise da estátua da princesa Isabel e da análise do desfile da escola de samba Mangueira

foram propostas em base a alguns entendimentos: i) a história, ao tratar de temas conflituosos como a escravidão negra no Brasil, deve partir de diversas abordagens históricas, sejam coletivas ou individuais. Fazendo um paralelo com nossa temática e entendendo que nos livros didáticos já é apresentado uma abordagem historiográfica sobre o fim da escravidão, seria necessário que o professor facilitasse o estudo de outras narrativas históricas sobre este tema. Portanto, o objetivo didático de se promover várias abordagens históricas sobre um determinado tema é o de municiar os alunos de informações cientificamente críveis para que possam desenvolver construções narrativas que, metodologicamente conduzidas, desemboquem em aprendizagens históricas significativas e que incentivem a sua subjetivação em suas vidas⁴⁷; ii) o procedimento da historiografia de escolher protagonistas da narrativa histórica pode alçar personagens negligenciados ou silenciados a esta função.

No desfile da Mangueira os protagonistas são lideranças negras que lutaram contra a escravidão e o racismo, o que nos dá uma dimensão para além das múltiplas abordagens históricas, a dimensão da multivocalidade, que, se explorada em sala de aula, pode ser ferramenta para tornar as narrativas construídas mais densas. Por estes motivos, historiadores sociais vêm se voltando para a narrativa como uma forma de esclarecer as estruturas sociais e os professores de história, em seu ofício, devem se voltar para as narrativas históricas como ferramenta didática que viabilize a experiência dos alunos em construir significação sobre o conhecimento histórico escolar. Assim, este “expediente permitiria uma interpretação do conflito em termos de um conflito de interpretações” (BURKE, 1992, p. 336). Por fim, este procedimento de densificação da narrativa histórica seria favorável ao revisionismo crítico, contrário ao revisionismo apologético e, dessa forma, favorável à batalha pela memória do fim da escravidão, em que se respeite tanto a ciência histórica, tanto quanto a experiência traumática vivenciada através da escravidão negra no Brasil.

Seria ainda possível tratar de um terceiro procedimento de densificação da narrativa histórica: a construção de outros documentos/monumentos a serviço de uma história dos de baixo ou, como Vieira (2019) chama no enredo da Mangueira, dos “vencidos da história”. Um procedimento embasado no debate realizado por Le Goff (2013, p. 485), que entende a história como a forma científica da memória coletiva:

⁴⁷ Ampliando esta discussão penso que o objetivo da Alfabetização Histórica, como já foi dito, é facilitar uma aprendizagem significativa, que não escape do paradigma científico da história, mas que também incentive a subjetivação desse novo conhecimento histórico, construído na escola, para a vida prática de cada aluno. O que contribui para que estes possam ter condições cognitivas de utilizar esse saber construído na compreensão do mundo e do seu papel nesse mundo (BERGMANN, 1990; FREIRE, 1981; RÜSEN, 2011).

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, heranças do passado, e os documentos, escolha do historiador.

Desenvolvendo este pensamento, ao buscar realizar a crítica aos documentos/monumentos hegemônicos da história brasileira, como é o caso da estátua da princesa Isabel, presente em Mosqueiro, estar-se-ia elevando o desfile da escola de samba Mangueira à condição de um documento/monumento construído em meio à disputa pela narrativa histórica sobre escravidão no Brasil, “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças” (LE GOFF, 2013, p. 495). Porém, não do ponto de vista de quem detêm o poder, mas de quem está lutando por ele.

Portanto, por essa perspectiva, o paradigma narrativista para a historiografia e Ensino de História deve se embasar na busca por indícios, que aproximem os historiadores do objeto estudado e os professores de história da compreensão que os alunos fazem dos temas históricos abordados. Assim, pesquisas como a da Alfabetização Histórica, que em parte se configura numa investigação histórica situada, são uma tentativa de ir à busca de indícios da cognição histórica desenvolvidos pelos, e de procedimentos que melhorem sua aprendizagem histórica.

Porém, limitar a Alfabetização Histórica a busca de indícios de cognição e de maneiras de melhoramento da aprendizagem em história me parece um objetivo limitado. Pois, ao não se pensar os alunos como indivíduos de seu tempo, que precisam ser estimulados e motivados a refletir de forma autônoma, deixando, assim, de se dimensionar os aspectos políticos, econômicos e sociais de nosso tempo, passa-se a negligenciar a necessidade de uma educação pública para a liberdade. O que estou afirmando é que avaliando alguns estudos desenvolvidos na perspectiva da “educação histórica”, parece-me que o objetivo destes tende a dar mais ênfase nos procedimentos que aferem a cognição histórica dos alunos, como numa busca curiosa sem finalidade clara e sem compromisso social definido. Por isso, posiciono-me em um sentido crítico a Lee (2016) quando afirma:

[...] A História é dado um papel importante, mas apenas como um veículo para as metas de cidadania. O paradoxo aqui é que, se a história é subordinada a cidadania, é provável que cesse de entregar precisamente o tipo de pensamento independente sobre o passado que faz da história uma parte crucial de uma sociedade democrática e aberta. (Levando a sério, tal subordinação significaria que, se a história não conseguiu entregar os pontos de vista exigidos pela cidadania, as histórias contadas pela História teriam que ser alteradas para garantir que tenham êxito). (LEE, 2016, p. 110)

Para este historiador, a história que se compromete com ideários democráticos tem uma limitação no desenvolvimento do pensamento histórico entre os alunos. E, assim, conclui seu pensamento: “a História é uma conquista frágil e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016, p. 111). Essa maneira de refletir a relação entre história e democracia nos parece que se levada até suas últimas consequências, no Brasil, fortaleceria as forças políticas reacionárias, que, hoje, reverberam ferozmente na sociedade o pensamento preconceituoso e de descrédito para com a ciência em geral e a história em específico.

Portanto, a Alfabetização Histórica tem outro compromisso social fincado na inclusão de todos os agentes participantes do processo de ensino e aprendizado em história num ambiente mais ético e democrático, pautado na dialogicidade, na descentração do foco construtor do conhecimento histórico e na motivação consciente dos alunos para que criem interesse cada vez maior sobre a história que lhes conforma e cerca (FEIRE, 1996), o que lhe coloca na esfera de um método de ensino devotado com os ideários de outra democracia, muito mais participativa, diversa e includente.

Assim, acessar a realidade cognitiva dos alunos é uma tarefa possível, mas se torna uma ação bem mais difícil ao não ser acompanhada de uma busca constante por motivar os alunos ao estudo histórico escolar, o que significaria construir estratégias de ensino que favoreçam o diálogo e a autonomia para que o alunado possa expressar sua compreensão (leitura, interpretação e narrativa) histórica sobre os temas estudados em sala de aula. Esta perspectiva transita por ações conscientes dos professores de história, que têm suas práxis devotadas a essa finalidade de mediador entre os alunos (seus pensamentos e consciências históricas) e os novos conhecimentos históricos que estarão sendo construídos por eles durante a ação didática em história na escola. Desta forma, posso localizar o papel dos professores de história como construtores desta mediação do conhecimento que é a base para esta mudança metodológica e curricular que venho propondo por meio do método da Alfabetização Histórica. Uma mudança paradigmática para se trilhar uma tarefa dupla do Ensino de História que é a busca pela motivação e cognição histórica dos alunos.

Portanto, a Alfabetização Histórica compreende que a busca pela cognição e motivação histórica são faces de um único processo, que caminha diretamente com o papel mediador do professor, em busca de que novos conhecimentos históricos sejam construídos por seus alunos. Assim, o professor de história, ao invés de promover uma transposição didática acrítica em sala de aula, procura, de forma resoluta, indícios dos modos de pensar e

das consciências históricas de seu alunado que lhe permitam caminhar junto com aqueles que são mobilizados nesse processo de aprendizagem histórica. O que Ginzburg (2007) define como paradigma indiciário para o ofício do historiador, parece-nos ser a melhor analogia para a tarefa do professor/historiador que se vale da Alfabetização Histórica na busca por entender os pensamentos históricos circundantes e o que motiva ou desmotiva seus alunos nesse estudo dentro e fora de sala de aula.

Se por um lado Rüsen (2001; 2007; 2011) e Lee (2003; 2016) apresentam um conjunto conceitual que ajuda na difícil tarefa de se aproximar da materialidade das formas e maneiras como se processam o pensamento histórico. De outro lado, e, não antagônico, Freire (1980; 1996) coloca o desafio de que a mobilização não pode ser apenas do pensamento, mas de todo o ser humano que se pretende que pensem, reflita, interprete, aja e crie por meio da conscientização, que é forjada na orientação para a vida prática. E, na escola, essa vida prática precisa ser forjada a partir de ações motivacionais que gere curiosidade, criatividade, criticidade, alegria e identidade. É preciso que faça sentido, mas principalmente que se sinta parte da história que se aprende.

Nesse sentido é que me voltei para as narrativas históricas produzidas na ação escolar. Uma primeira percepção que pude chegar é que as narrativas históricas produzidas pelos alunos são constantes nas aulas de história. Porém, na maioria das vezes, são realizadas de forma mecânica, com pouca reflexão e de pouquíssima utilidade prática (SEFFNER, 2003). Salientei essa percepção, no capítulo anterior, quando avalio as experiências didáticas em Ensino de História que ocorreram anteriormente a esta na escola Remígio Fernandez. Nessas experiências, Menezes Neto (2015a; 2015b; 2016), que já apontava as tarefas da disciplina história como duas: a ligada à tarefa de ajudar na alfabetização dos alunos, como o pensado por Freire (1980), bem como, nos objetivos específicos da história escolar, buscando superar a desmotivação e o desinteresse entre os alunos para com a história ensinada. Uma realidade que se tentou mudar ao oferecer outras habilidades advindas das artes, como a fotografia, o desenho e a literatura de cordel como meios de se produzir narrativas históricas. Mecanismos estes que passaram a fazer parte e permearam todos os tipos de pensamentos dos alunos, incluindo os pensamentos históricos.

Desta forma, o processo cognitivo que promove o que se pode chamar de desenvolvimento da consciência histórica perpassa pela construção de novas formas de narrar historicamente na escola, que ao mesmo tempo, possa servir de motivação dos alunos ao ponto de se sentirem interessados em pensar historicamente, mesmo que esse pensamento

histórico esteja voltado à interpretação de temas sensíveis da história humana, nacional ou local.

Desde o início desta pesquisa, tentei mobilizar de forma consciente as narrativas produzidas pelo alunado. Todas as atividades produzidas por eles, e que vim analisando, são narrativas históricas e apontam certa consciência histórica de cada um, ou seja, as narrativas são a materialização da consciência histórica (RÜSEN, 2011). Na perspectiva da Lee (2003), alguns traços encontrados nestas narrativas são indícios dos níveis de compreensão destes narradores. Estes marcadores dessa cognição, no tempo presente, podem ser agrupados em dois grandes blocos: i) os conceitos substantivos, referentes aos temas históricos abordados; e ii) os conceitos de segunda ordem, que fazem referência a natureza do conhecimento histórico, entendidos como conceitos epistemológicos e meta-históricos.

Sobre os conceitos de segunda ordem, para a perspectiva da educação histórica, residem os elementos que conferem as pistas sensíveis sobre a cognição dos alunos. Por meio deles seria possível acessar o pensar historicamente e perceber as mudanças adquiridas por meio das ações pedagógicas que mobilizam a relação entre presente e passado. Assim, os conceitos de segunda ordem mobilizam percepções cognitivas como: i) evidência histórica; ii) relação temporal: diacronias e sincronias; e iii) empatia histórica. Esta última percepção é compreendida como a capacidade de entender as ações de sujeitos históricos em seu tempo. Porém, esse entendimento não pressupõe adesão às ações ali vislumbradas, ou seja, compreensão empática nem sempre significa adesão simpática ao passado estudado.

Esse arcabouço conceitual é que me ajudará a refletir sobre motivação e cognição presentes nos raps históricos produzidos e apresentados pelos alunos na Amostra Cultural e Científica da escola Remígio Fernandez.

2.3.2 Os raps históricos: narrativas e consciência histórica contra o racismo

Ao tratar da questão do fim da escravidão como problema para o Ensino de História e para a execução do plano de ensino fundamentado na abordagem da Alfabetização Histórica, buscou-se promover a discussão no contexto da batalha de narrativas que se processa, tanto na historiografia, quando nos usos que a sociedade faz sobre a história do fim da escravidão negra.

Ao passo que a historiografia brasileira fez uma grande mudança no entendimento do papel social cumprido pela enorme massa de cativos negros na luta por sua liberdade, percebendo ações contundentes de luta, como também ações sutis de resistência por eles

realizadas, parece-me que segue predominando na escola básica brasileira um discurso histórico oficial sobre o fim da escravidão, que entende a abolição como um ato de benevolência do homem branco para com os negros.

Isso fica ainda mais evidente na coleção de livros didáticos que, no ano de 2019, estavam sendo utilizados pelos alunos da escola Remígio Fernandez. Nela é tratado de forma superficial o protagonismo negro em sua luta por emancipação, bem como, apresenta apenas três homens negros como protagonistas de resistências a escravidão (sendo eles: Ganza Zumba, Zumbi dos Palmares e Luiz Gama), e não cita nenhuma mulher negra neste contexto (CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2015). Permanecendo o discurso histórico, deste livro, focado nas leis abolicionistas promulgadas desde 1850 e nos movimentos abolicionista protagonizado por homens brancos. E, quando se busca identificar a resistência negra, a grande referência, e quase única, é a construção de quilombos, em especial o quilombo do Palmares.

Desta forma, os avanços na historiografia brasileira sobre a temática não significaram avanços no Ensino de História na escola básica. Neste nível de ensino, mesmo com os mais de 15 anos da lei 10.639/03, o que predomina é uma narrativa historiográfica ligada ao historicismo do final do século XIX. Esta narrativa histórica foi transformada em história oficial e segue tendo muitos elementos presentes nas aulas de história. Predominando assim, entre outros elementos desta história oficial, o consenso na necessidade de se buscar heróis, que por suas ações individuais, teriam transformado a história nacional em relação à escravidão.

Todavia, busco usar este recuso para estimular a produção de narrativas entre os alunos, consciente que, de acordo com Chaves (2016), a substituição de um tipo de herói por outros é um recurso pedagógico controverso, que tem seu limite elucidado por não dimensionar o papel das pessoas comuns, com ações coletivas e pensamentos diversos no desenrolar da trama histórica. Mas, ao entender as limitações da falta de recursos didáticos que ajudassem nesse processo de disputas de narrativas sobre a escravidão, pareceu-me o samba enredo da escola de samba Mangueira, que apresenta uma série de heróis e heroínas negras, cuja suas ações transformaram as suas vidas e as sociedades em seu tempo, um recurso pedagógico simples, palpável, de fácil compreensão e eficácia num processo de aprendizagem histórica contra-hegemônica que se propõe a ser a Alfabetização Histórica.

Seria então a tentativa de reproduzir e inserir as aulas de história nesse ambiente, que a sociedade brasileira vive, de disputas permanentes pelas narrativas sobre a história do fim da escravidão no Brasil e, desta maneira, mediar e dialogar sobre esta história e sua constituição.

Assim, os *raps* produzidos pelos alunos seriam a materialização de como passaram a compreender esta disputa pela narrativa histórica sobre a temática e, ao mesmo tempo, o produto educacional de um percurso formativo em história na escola. Um percurso pautado nos pressupostos do método inovador em Ensino de História, que vim apresentado ao longo destes capítulos, denominado de Alfabetização Histórica. Método que foi posto em prática mediante a organização de uma sequência didática apresentada no Quadro 7:

QUADRO 7 – Sequência didática do projeto Alfabetização Histórica

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
ESCOLA: PROFº REMÍGIO FERNADEZ.		
DISCIPLINA: HISTÓRIA.		
PROFESSOR: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.		
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 9º ANO.		
TURMA: C42201.		
PERÍODO DE DURAÇÃO: AGOSTO A NOVEMBRO/2019.		
TEMA GERAL: O processo de finalização da escravidão negra no Brasil do séc. XIX: entre o discurso histórico oficial e outras narrativas históricas.		
BNCC:		
UNIDADE TEMÁTICA O Brasil do século XIX	OBJETIVOS DO CONHECIMENTO O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, aboliconismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	HABILIDADES (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
ETAPA I		
TEMA: A estátua da princesa Isabel do Brasil: discurso histórico oficial sobre o fim da escravidão negra na realidade local de Mosqueiro.		
DURAÇÃO: 3 aulas de 2h e 30min.		
OBJETIVOS		
GERAL: Analisar qual discurso histórico sobre o fim da escravidão chegou até nós por meio da estátua da Princesa Isabel presente na praça matriz da vila.		
ESPECÍFICOS:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematizar o discurso histórico presente na estátua da princesa Isabel sobre o fim da escravidão. 2. Fomentar debate entre os alunos sobre quem foi à princesa Isabel. 3. Fomentar debate entre os alunos sobre as origens e necessidades de uma estátua da princesa Isabel em Mosqueiro. 		
RECURSOS DIDÁTICOS		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Livro didático. 2. Quadro Magnético da sala de aula. 3. Ônibus escolar para levar os alunos à praça matriz de Mosqueiro. 4. Cópias do questionário desenvolvido para a análise da estátua da princesa Isabel. 		

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Apresentar o tema do fim da escravidão no livro didático utilizado na escola e realizar uma aula dialógica explicando sobre o tema e a relação que estabelece com a estátua da princesa Isabel (1º aula).
2. Organizar os alunos para realizar a visita à estátua da princesa Isabel na praça matriz de Mosqueiro. No local da visita e após uma primeira conversa será entregue o questionário a cada um dos alunos e organizá-los em grupos para que ao observarem a estátua produzam respostas às perguntas sugeridas (2º aula).
3. Organização de uma roda de conversa em que os grupos apresentarão em sala de aula as respostas produzidas para o questionário (3º aula)

ATIVIDADE – AVALIAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Profº: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Aluno (a): _____

Equipe: _____

1. Qual sua opinião para que a praça matriz de Mosqueiro tenha recebido o nome de Princesa Isabel? Quem decidiu esse nome?

2. Por que você acha que foi colocada uma estátua desta princesa na praça pública em Mosqueiro? Quem decidiu colocar a estátua?

3. Ao observar a estátua qual a impressão que você tem sobre quem foi (caráter e personalidade) a princesa Isabel do Brasil?

4. Por que você acha que os negros, que foram libertos pela lei áurea, foram retratados como duas crianças nessa estátua? Você acha que houve alguma intenção do escultor em fazer isso?

5. Essa estátua é um monumento que relembra o fim da escravidão. Que visão sobre esse fim da escravidão é apresentada por esta estátua?

ETAPA II

TEMA: Outros discursos históricos sobre a escravidão brasileira: samba enredo da escola de samba Mangueira de 2019 e o protagonismo negro na abolição da escravatura.

DURAÇÃO DA AULA: 3 aulas de 2h e 30min.

OBJETIVOS

GERAL: Analisar o discurso histórico sobre a escravidão brasileira presente no desfile e samba enredo da Mangureira de 2019.
ESPECÍFICOS: 1. Problematicar o discurso histórico presente no desfile e samba enredo da Mangureira de 2019 sobre o fim da escravidão. 2. Apresentar outros sujeitos históricos que contribuíram para a luta contra a escravidão e racismo no Brasil. 3. Fomentar a pesquisa e o debate entre os alunos sobre o protagonismo negro na luta por sua libertação da escravidão e do racismo.
RECURSOS DIDÁTICOS
1. Televisão conectada a um notebook para a apresentação de trechos do desfile da escola de samba Mangureira e reprodução do seu samba enredo. 2. Cópias da letra do samba enredo. 3. Imagens e fotografias para a apresentação dos heróis na luta contra o fim da escravidão e do racismo exaltados pelo samba enredo.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1. Apresentar o desfile e samba enredo da Mangureira e realizar uma aula dialógica explicando sobre o tema e a relação que estabelece com a estátua da princesa Isabel (1º aula). 2. Apresentar a iconografias e fotografias dos heróis e heroínas exaltados pela Mangureira e propor que os alunos realizem uma pesquisa sobre três desses heróis conforme sua preferência. (2º aula). 3. Organização de uma roda de conversa em que os alunos socializarão em sala de aula as pesquisas produzidas sobre os seus heróis negros contra a escravidão (3º aula).
ATIVIDADES – AVALIAÇÃO
1. Pesquise a biografia e a história de três heróis negros exaltados pelo desfile da escola de samba Mangureira: * Luisa Mahin * Esperança Garcia * Mariana Criola e Manuel Congo * José Pilho e Tereza Benguela * Acotirene * Dandara e Zumbi de Palmares * Aquatune * Chico da Matilde (o dragão do mar) * Luiz Gama * Marielle Franco

ETAPA III
TEMA: Amostra cultural e científica da consciência negra: construindo narrativas históricas escolares sobre a escravidão e racismo no Brasil.
DURAÇÃO DA AULA: 7 aulas de 2h e 30min.
OBJETIVOS
GERAL: Oportunizar ferramentas para a produção e difusão de narrativas históricas sobre a escravidão e o racismo no ambiente escolar.
ESPECÍFICOS: 1. Problematicar o Rap, como elemento pertencente à cultura Hip-Hop, como rima e musicalidade de criticidade a escravidão e racismo. 2. Fomentar a produção de raps históricos por parte dos alunos. 3. Socializar a produção de raps históricos para toda a comunidade escolar. 4. Potencializar um ambiente de interesse e reflexão sobre a escravidão e racismo no cotidiano escolar.
RECURSOS DIDÁTICOS
1. Quadro magnético. 2. Auditório da escola para as oficinas de produção de raps. 3. Caixa de som e microfones. 4. Ginásio de esportes da escola para a Amostra cultural e científica. 5. Tintas, pinceis atômicos e cartolinas. 6. Cópias de imagens e da letra dos raps produzidos pelos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o Rap, parte da cultura Hip-Hop, como arte engajada na luta contra o racismo e também como forma literária que pode ser utilizada para expressar o conhecimento histórico escolar (1º aula). 2. Realização das oficinas de produção dos raps históricos (2º, 3º, 4º e 5º aulas). 3. Realização da Amostra Cultural e Científica da Consciência e Negra com a participação de todas as turmas do C3 e C4 da escola (6º aula). 4. Organização de roda de conversa para a avaliação com os alunos da experiência didática de Alfabetização Histórica (7º aula).
ATIVIDADES – AVALIAÇÃO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Confeção de raps históricos individuais por aluno. 2. Organização de uma apresentação por grupos de rappers (alunos) na Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra.

Fonte: Arquivo do Projeto da Alfabetização Histórica (2019)

A sequência didática do Quadro 7, que versa sobre as etapas do experimento em Ensino de História, que foi desenvolvido no segundo semestre de 2019, em sua primeira etapa da execução tratou da diagnose do pensamento histórico existente entre os alunos sobre o tema do fim da escravidão no Brasil e sobre a apresentação do primeiro discurso histórico sobre a temática. Como salientado, com o desenvolvimento das aulas, pude observar que entre os alunos predominava um pensamento ligado a uma história tornada oficial, pois quando foram inqueridos a refletir sobre a estátua da princesa Isabel majoritariamente apontavam esta governante do Brasil imperial como tendo um papel bondoso, assim como acreditavam que o processo do fim da escravidão ocorreu de forma harmoniosa e com pouco protagonismo negro.

A segunda etapa da sequência didática buscou convidar o alunado a problematizar a temática por meio da reflexão do desfile da escola de samba Mangueira, um segundo discurso histórico sobre o fim da escravidão e o racismo no Brasil. Nesta etapa foi possível construir um conflito de discursos históricos e, por meio deste, densificar as ideias históricas que os alunos detinham sobre a temática.

Por fim, na terceira etapa da sequência didática, os alunos foram motivados por meio de oficina a produzirem *raps* históricos, que seriam uma síntese do que passaram a pensar sobre o fim da escravidão, o racismo e sua relação com o seu mundo, o que segundo Rüsen (2001) seria o real motivo do Ensino de História: narrar é representar o passado no presente, assim como é também compreender o presente desse passado, sua historicidade, seus legados, narrativas e usos públicos, como é o caso do racismo na atualidade.

Durante aulas planejadas para esta terceira etapa os educandos foram incentivados a participar da oficina em vista da produção de *raps*, por ser um gênero musical que tem forte relação com a luta contra o preconceito racial e de gênero. Deste modo, seria o momento em

que todo o processo, que se iniciou em agosto com a visita à estátua da princesa Isabel, se materializaria na densificação das narrativas históricas no ambiente escolar.

Um processo principiado com a busca por gerar interesse por parte dos alunos pelo tema histórico, o que segundo Rösen (2001) se configura em uma carência fundamental de orientação da prática humana da vida no tempo, em que o termo interesse expressaria o ponto de partida de qualquer pensamento histórico no cotidiano. Essa carência/interesse que foi gerado com as primeiras aulas da sequência didática supracitada só pôde ser satisfeitos se o pensamento histórico dos alunos pudesse desenvolver uma reflexão específica sobre o tema, criando critérios de sentido, promovendo interpretações das mudanças que ocorrem com os seres humanos e seu mundo, na passagem do tempo, no intuito de conferir orientações práticas para suas vidas, e criando sentidos para a satisfação dessas carências de orientação.

Desta forma, criam-se ideias como critérios de orientação de sentido. Assim, a visita à estátua da princesa Isabel e à pesquisa desenvolvida sobre os heróis exaltados pelo samba enredo da escola de samba Mangueira, realizadas na primeira e segunda etapa da sequência didática, seriam as fontes do passado e materializariam a experiência concreta do tempo passado a gerar os novos conhecimentos históricos na escola. Por fim, as narrativas históricas resultantes desta ação didática, construídas a partir das técnicas de confecção das rimas do *rap*, tornaram-se a materialização significativa deste novo conhecimento histórico escolar, assim como, expressariam, também, a orientação existencial, configurada nas identidades e *práxis* desenvolvidas ao longo desta ação didática.

Passo, então, a apresentar os *raps* históricos construídos e cantados, no dia 21 de novembro de 2019, pelos alunos do 9º ano da escola Professor Remígio Fernandez, quando participaram apresentando um espetáculo musical para os demais alunos, professores e funcionários da escola. Eles estão listados na sequência em que foram cantados:

Rap do grupo Resistência.

Marielle, força, negra, mulher, pobre e feminista, criada na favela, mulher que defendeu quem não era defendida, mas no final aconteceu algo que nós não queria, quem temia essa grande mulher acabou tirando ela de nossas vidas.

Eu, eu (3x) liderou uma força dez mil homens, na batalha capturada, derrotada, aprisionada e escravizada... eu, eu (3x) Aquatume...

Aquatume, a mãe de zumba, avó materna de zumbi, ela seria uma princesa africana, pena que sua coroa foi tirada, rainha acrisolada, realeza despedaçada (GRUPO RESISTÊNCIA, 2019).

Esse primeiro *rap* é balizador da tendência de identidade construída pelos alunos com a realidade das heroínas escolhidas por eles. A figura da primeira mulher negra forte a ser cantada, que resiste às mazelas que vivencia, é a do tempo presente e, posteriormente, cantam

a mulher negra forte do tempo passado. Essa forma narrativa característica afere que para os alunos que compõem o “Grupo Resistência” o mais próximo temporalmente é o exemplar, para demonstrar aquilo que os ajuda a compreender o processo histórico de resistência à escravidão e racismo ao longo do tempo. Assim, Marielle e Aquatune são apresentadas de forma empática, retratando-as como protagonistas na resistência a escravidão e racismo ao longo do tempo. Cabe lembrar que no capítulo anterior, quando foi realizada a investigação da realidade social dos alunos participantes desta experiência didática, constatou-se que a maioria da turma era conformada por mulheres, sendo 21 alunas e, apenas, 9 alunos. A quase totalidade era atendida pelo programa “Bolsa Família” e visivelmente a turma era majoritariamente negra, das periferias de Mosqueiro. Esta realidade tem uma grande importância para se entender as tendências de todos os *raps*. Assim sendo, este da equipe resistência é tendencial e sua argumentação histórica é perceptível nos demais que apresento:

Rap do grupo Elite

Há uns dias Marielle questionou corpos negros calados da pra entender? Todos os dias não importa o meu grito, vejo morte no mundo. Dentro da escola, não pisa na bola, se você duvidar também vai cair. Marielle Franco, não será silenciada, não aceitaremos mais uma voz abafada. Somos o quinto país, que mais mata mulher. Não ficaremos caladas se é isto que quer! Quantos mais vão pra conta feminicídio é o nome, uma negra te afronta ou é mais uma sem sobrenome que te confronta (GRUPO ELITE, 2019).

Neste *rap*, o “Grupo Elite” procura orientar sua vida prática sobre o tema da escravidão, racismo e misoginia por meio das experiências vivenciadas, assim, o questionamento que se fazem traz como respostas a reflexão deste preconceito partindo de uma escala de gradação comparativa entre o racismo que leva ao extermínio de negros na sociedade brasileira, constantemente presente nos noticiários televisivos, e às pequenas práticas racistas que os próprios alunos experimentam em seu dia a dia. Seja na escola, como piadas e práticas racistas “sutis”, seja na sua vida cotidiana fora da escola. Desta forma, compreendem que o protagonismo negro e feminino tende a ser a resposta para solucionar as práticas racistas na escola e na sociedade. Mais uma tendência que a experiência narrativística com esses alunos demonstrou ser observável nos demais *raps*. Como no que segue:

Rap do grupo Nono da Zueira.

Então se liga na batida, meu mano vou rimar, preste muita atenção no que vou falar, Marielle Franco foi uma mulher negra que todo dia lutava pelos seus direitos humanos. Filiada ao partido socialismo, mulher guerreira, da política feminista brasileira. Nascida e criada na favela, no subúrbio carioca, mulher negra, mulher batalhadora. Defensora dos direitos humanos, contra abusos de autoridades, desigualdades, defendia moradores de comunidades. Com a 5º maior votação, crítica da intervenção federalista, a morte dela... nos abala, nós aflita, reflita. (GRUPO NONO DA ZUEIRA, 2019).

O grupo “Nono da Zueira” segue a tendência de perceber o processo histórico a partir da experiência do presente e das relações sociais do racismo. Porém, o grupo dimensiona um aspecto mais político e transformador desenvolvido pela heroína negra cantada. Uma percepção instigante que percebe a ação concreta nos espaços de decisões políticas como um processo possível e desejável para aqueles que experimentam os temas sensíveis da história brasileira, como neste caso, a busca por ampliações da cidadania e direitos para mulheres negras.

É interessante notar que através da atividade da produção dos *raps* a aprendizagem de história ganhou mais abertura para tratar de temas que são ocultados no currículo escolar, como por exemplo, o tema da orientação sexual, que tem sido negligenciado na história da escravidão e que reforça o racismo estrutural brasileiro, mas que nas letras produzidas pelos alunos, no processo de construção de seus *raps* (as novas narrativas de percepções do passado estudado), estava presente, como resultado da pesquisa que fizeram sobre a biografia dos heróis exaltados pela escola de samba Mangueira em 2019, como a de Marielly Franco. Uma consideração importante a ser salientada faz referência ao fato de que nem na sequência didática e nem na pesquisa sobre a realidade sócio-econômica-étnica do alunado foi aventada a questão de sua sexualidade. Um limite que esta experiência Alfabetizadora em História teve e que em uma próxima ação precisa ser repensada. Esta temática ainda é muito cercada de preconceitos e silenciada no ambiente escolar, mas que para estes alunos foi tratada de forma aberta, natural e buscando torná-la sem estigmas, uma postura que a visibiliza, dando a este aspecto protagonismo, como é possível perceber no último rap que apresento:

Raps do grupo Dinamite

Três da matina acorda cedo, criando dócil, alimentando medo, ela vive assim! Dois filhos e um emprego, sem paz no sossego, criou coragem e começou a bolar sua saída. Por fim, criou verdade, imaginou felicidade, pensou por um segundo, que poderia ser assim, bolar sua liberdade. Dez anos de maldade, dez anos de maldade em cima de mim.

É ela o atingiu, se feriu, se matou, não fingiu, não correu, não chorou. Ao som da liberdade, o assunto se espalhou, por cada canto da cidade. Ela foi refém do amor, que achou que existiu. Só resultou em dor, e planejou a sangue frio. Começou a tremer, seu joelho cedeu. Não conseguiu conter, seu último suspiro pra deixar bem claro. Que, mais uma que morreu, querendo viver.

Só porque sou humilde, não tenho muito dinheiro, sou morena brasileira reconheço meus direitos. Sei que sou só mais uma lutando contra o governo, para ter igualdade, tenho que fazer direito. Menina carinhosa, tentando ser alguém na vida, esperança que o brasileiro tem. Criar, compor, reler é muito importante, pois ensina o brasileiro seguir adiante. Resiliência e paz, força de vencer, acordar bem cedo pra ter o que comer. Sou negra, sou forte, respeita minha cor, não nasci pra te agradar, desculpa, meu amor!

Eu vou te falar uma coisa que nos desagrada, Que nos deixa mal, Para baixo. Dandara mulher negra de cor, Lutando contra o racismo, Tentou, Salvar sua família,

Morreu, Querendo ser alguém, Venceu. Marielle Franco mostrou o que é vida, luta, fé, É garra, vamos pra cima. Mostrou a realidade de um governo cuidando dos direitos da população. Mulher, feminista, bissexual, Querendo o direito de todos ser igual. O racismo é um crime, Não brinque, não pratique, Atos delinquentes te prejudicam. O respeito é bom e todo mundo gosta, Mulheres negras com dignidade no qual eu reconheço Suas possibilidades (GRUPO DINAMITE, 2019).

O grande *rap* da “Equipe Dinamite” foi conformado pela junção de letras individuais dos membros do grupo, que em sua maioria foi composto por mulheres, sendo estas as autoras das letras. Ele reafirma as tendências e considerações que vim traçando ao longo da análise dos *raps* anteriores. Assim, algumas considerações são possíveis de se apresentar sobre o conjunto de *raps* que foram apresentados na “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra”: a primeira faz referência sobre a predominância do tema feminista, no qual a mulher negra é abordada como uma mulher de resistência e de luta, uma tendência ligada ao fato de a maioria do alunado ser de mulheres, sendo elas as principais protagonistas na construção e apresentação do *raps*.

A segunda consideração advém da compreensão de temporalidade, em que se perceberam limitações nas ações das mulheres negras do tempo da escravidão quando comparadas com as ações das mulheres negras do tempo presente, especialmente na figura de Marielly Franco tida como o maior exemplo. Porém, essas limitações não estavam ligadas a falta de consciência das mulheres negras do tempo da escravidão de suas tarefas, mas da realidade e ação de governos e outros agentes de outrora. Uma terceira consideração está ligada a realidade de sofrimento e luta que a população negra segue experimentando em nosso tempo. E a quarta ligada a alegria que o povo negro brasileiro tem em seguir a diante transformando sua realidade.

Estas várias compreensões encontradas nos *raps* que vim analisando parecem se relacionar diretamente com as carências de orientação sobre o tem estudado ao longo da execução das etapas da sequência didática. Assim, a materialização, em forma de *raps*, das narrativas históricas escolares demonstram que o interesse dos alunos pelo tema histórico se efetivou, construindo novas ideias sobre a temática e criando novos sentidos para sua orientação na vida prática. Estes novos critérios de orientação de sentido extrapolaram até mesmo o que se havia pensando como roteiro para esta experiência didática. Trazendo identidades e *práxis* que se relacionam com o tema do fim da escravidão e do racismo no

Brasil que não são comuns de serem abordadas na escola básica, como a questão do protagonismo feminino, a luta política e o tema relacionado à bissexualidade⁴⁸.

Do ponto de vista da cognição histórica situada tanto conceitos substantivos, como conceitos de segunda ordem da história estão presentes nos *raps*. Em relação aos primeiros os mais presentes são o termo escravidão e a história das heroínas negras. Sobre a segunda categoria de conceitos há uma especial referência à relação temporal de diacronias e sincronias históricas entre o povo negro de antes e de depois da escravidão no Brasil. Mas, sobretudo, há referências de empatia histórica, em que estes *raps* apontam para a densificação narrativista, buscando outros pontos de vistas narrativos sobre a escravidão e a multivocalidade ao dar voz a personagens femininas silenciados no tempo passado e no tempo presente. Fica também evidente pela análise dos *raps* a transformação positiva em relação ao discurso histórico oficial que no início desta experiência em Ensino de História os alunos coadunavam de forma majoritária. Por isso, em nenhum dos *raps* escolhidos para apresentação na “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra” da escola Remígio Fernandez há citada a figura da princesa Isabel.

Portanto, essas narrativas construídas em base ao processo da Alfabetização Histórica parecem apontar para uma perspectiva narrativista contra-hegemônica do fim da escravidão e do papel do povo negro na sociedade brasileira. Uma construção que mobilizou os alunos de maneira a gerar interesse por pensar historicamente, em que se procurou fomentar suas aptidões artísticas, por meio da produção de *raps*, onde foi possível perceber um aumento da motivação para o aprendizado histórico. E, desta forma, a construção de um novo conhecimento histórico sobre o tema estudado, um conhecimento síntese, tornando as narrativas históricas escolares não mais sem sentido, mas de fácil compreensão e funcionalidade reconhecida por estes alunos como orientadoras de sentido prático para suas vidas.

Esta experiência aponta a viabilidade do método didático inovador em história, chamado de Alfabetização Histórica, para a escola Remígio Fernandez. Um método comprometido em contribuir para que se alfabetize na leitura e na escrita, em suas diversas formas, buscando que estas tenham significação, uso prático e inteligível para o alunado. Do mesmo modo, que alfabetize no conhecimento histórico escolar, buscando mudar o

⁴⁸ Uma hipótese possível para a forte presença da questão da sexualidade nos *raps* cantados reside no fato da faixa etária desse alunado ser composta majoritariamente de 14 e 15 anos. Período da vida em que a sexualidade se torna um grande desafio e estigma para os adolescentes. Provavelmente, ao se depararem com biografias de heroínas que fugiam do perfil tradicional da heteronormatividade foi sendo aberto o diálogo, entre os alunos, sobre a temática. Porém, seria necessário fazer uma investigação sobre o perfil de orientações sexuais e de gênero entre estes, o que não foi possível nesta pesquisa.

entendimento curricular de como se deve entender e construir este conhecimento histórico na escola. Assim, esta ação didática levada a cabo na escola Remígio Fernandez, em 2019, tratou de fazer avançar o currículo real e o currículo oficial da história como disciplina escolar, especialmente em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Sobre este último aspecto, toda a experiência se configurou numa ação para uma Educação para a Relação Étnico-Racial, mantendo todas as virtudes e problemas aventados para as ações didáticas desenvolvidas para esta finalidade. Como foi possível ressaltar no capítulo anterior, a escola Remígio Fernandez não apresenta em seu PPP um projeto permanente de promoção da ERER. Assim sendo, as ações que experimentam este tema são pontuais, dispersas e ocorrem geralmente no mês de novembro, em que se comemora o dia da consciência negra. Bem com, estas ações em geral não tem a participação de todos os docentes (COELHO, M. & COELHO, W., 2013).

Porém, algumas mudanças foram positivas no processo de execução da experiência alfabetizadora. Como por exemplo, o fato de ter tornado todo o segundo semestre de 2019 em um período dedicado a reflexão escolar sobre as temáticas da diversidade racial e as disputas de narrativas sobre a escravidão. Assim como, durante a preparação de culminância desta ação didática, que se configurou na “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra”, realizada no dia 21 de novembro, foi possível ver um envolvimento maior de professores, coordenação, funcionários operacionais e alunos. Seja na organização de outras ações didáticas que foram apresentadas durante a Amostra, seja nos aportes para a confecção dos materiais e organização do espaço físico para que esta Amostra se realizasse. Vejamos o folder de divulgação usado nas redes sociais para convidar a comunidade escolar para esta culminância didática:

QUADRO 8 – Folder de divulgação da Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra da Escola Municipal Remígio Fernandez

ESCOLA REMÍGIO FERNANDEZ DEBATE A CONSCIÊNCIA NEGRA EM MOSQUEIRO.

No próximo dia 21/11 (quinta-feira) a escola municipal Remígio Fernandez, localizada na Travessa Maracajá, realizará uma mostra científica/cultural com o tema: "Consciência Negra, Consciência sobre a história do Brasil".

O objetivo é mobilizar a comunidade escolar para refletir sobre a realidade social de negras e negros no país. Desmitificando narrativas da história que silenciam e invisibilizam as contribuições desta população. Buscando, dessa forma, fomentar uma consciência negra que resiste à aculturação, à intolerância religiosa e ao racismo ainda hoje presente.

Local: Quadra da Escola Remígio Fernandez.

Horário: 11h

Dia: 21/11/2019.

PROGRAMAÇÃO:

* 11h - 11:30h - Mesa de abertura: Consciência Negra, Consciência sobre a história do Brasil".

Palestrantes:

Prof^o AV (Geografia).

Pai R de Rosa Mineira. (Pai de Santo da Umbanda e Tambor de Mina)

*11:30h - 11:50h - Mulher Consciência Negra/Remígio Fernandez-2019 (Turma C42202 e prof^o AV - Geografia).

* 11:50h - 12:10h - Poemas Voadores de Conceição Evaristo (Turma C32102 e prof GM – Português).

* 12:10 - 12:30h -Alfabetização histórica: Narrativas, Rap e Consciência Negra. (Turma C42201, prof^o JSV - História e Prof^o CSL - Artes).

* 12:30h - 12:50h - Museu da Resistência Negra - Capoeira. (Turma C41202 e prof^o JSV - História).

* 12:50h - 13:10h - Museu da Resistência Negra - Umbanda. (Turma C41101 e prof^o JSV - História).

* 13:10h - 13:30h - Mostra de Máscaras, jogos e brincadeiras Africanas. (Turma C42202 e prof^o WN - Matemática).

* 13:30h - 13:45h - Lanche.

* 13:45h - 14h - Encerramento.

Fonte: Arquivo do Projeto da Alfabetização Histórica (2019)

A atenta observação deste folder atesta para a validade desta experiência alfabetizadora em história escolar como uma frutífera ação educacional construída para se promover uma educação inclusiva. Um dos principais objetivos almejado pela EREER. Assim, as várias ações didáticas desenvolvidas em paralelo (e ligadas) ao projeto da Alfabetização Histórica, demonstram resultados positivos nas relações étnico-raciais para a escola Remígio Fernandez, assim como lhe desnuda limitações e ações que precisam ser incorporadas em seu PPP.

Por fim, ao refletir sobre esta experiência alfabetizadora em História, cabe afirmar que ela não pode ser isenta na disputa pelas narrativas sobre o fim da escravidão (ou sobre qualquer outra temática) na sala de aula. Corre-se o risco de não poder mais disputá-las, pois o contexto político nacional é de retrocessos. Assim sendo, cabe afirmar, como a escola de samba Mangueira e os alunos envolvidos nesta pesquisa, que os vencidos pelo discurso oficial da história seguem lutando contra o racismo institucional, mas também, lutando por outras

narrativas históricas que respeitem as experiências traumáticas deixadas em nossa sociedade pela escravidão.

A justa resposta aos retrocessos sociais e educacionais que vivenciamos se faz por meio de uma postura engajada em defender a história, em construir métodos de ensino inovadores e em disputar os currículos que regulamentam o ensino. Não compreender isto implicaria em abrir mão de fazer a disputa pela memória nacional embasada em métodos referenciados na ciência histórica. A Alfabetização Histórica se constitui como uma contribuição em desenvolvimento para esta disputa na educação básica mosqueirense.

Relegar esta tarefa a outros mobilizadores da história, alheios a escola, para fins de massificá-la em meio a nossa sociedade, como estamos vivenciando, tem tornado essa massificação a serviço de revisionismos apologéticos, que reforçam ideias ultraliberais e limitadoras de conquistas democráticas. Pois, rompendo acordos formais, que embasaram a política nacional, essa disputa pela memória chegou ao ponto nevrálgico de negar e desmontar políticas públicas de reparação aos temas sensíveis ou traumáticos da história brasileira. Citando o caso que analisei, o fim da escravidão negra vem sendo revisitado para justificar o racismo institucional e legitimá-lo, inclusive dentro das propostas curriculares nacionais.

A escola Remígio Fernandez não está fora deste contexto, pois está permeada por esta disputa. E não cabe a nós, neutralidade. Cabe engajamento por um Ensino de História ainda mais comprometido com a criticidade e autonomia de pensar de nossos alunos. Um ensino pautado em valores democráticos que promovam consciências históricas comprometidas com a transformação positiva da sociedade. A Alfabetização Histórica é uma contribuição, entre várias, que se desenvolvem nesta escola com esta finalidade. E, por este motivo, no próximo capítulo buscarei apresentar um caminho possível para se perceber as origens e em que a Alfabetização Histórica se fundamenta para disputar o currículo real e formal da história como disciplina escolar.

3 ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA: ORIGEM DO CONCEITO E A DISPUTA CURRICULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

O desafio imposto para este capítulo é apresentar um caminho possível para se entender as origens e fundamentações para o conceito denominado de Alfabetização Histórica, pois, como vim apresentando ao longo desta dissertação, este conceito foi sendo conformado na escola Remígio Fernandez como um método de ensino inovador em história. Esse trajeto iniciou com a investigação da realidade sócio-econômica-étnica dos alunos, passou pela análise de ações didáticas em Ensino de História entre os anos de 2013 e 2018, apresentou uma conceituação inicial dos fundamentos e objetivos que conformam este novo método de ensino e, por fim, tratou de apresentar a experiência didática embasada nestes fundamentos e objetivos da Alfabetização Histórica na referida escola.

Para além de ser um método de ensino, a Alfabetização Histórica é também um percurso reflexivo e de ação prática para que se realize uma disputa curricular no Ensino de História, na medida em que os currículos formais que regulamentam este ensino estão envoltos em discussões, reformulações e alinhamentos às diretrizes propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017), como ocorre no caso das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Secretária Municipal de Educação de Belém (SEMEC).

Acredito que esta apresentação de um Ensino de História realizado através do método da Alfabetização Histórica pode se tornar uma valiosa ferramenta teórica para que vários outros educadores da rede municipal de Belém possam promover uma disputa consciente sobre o currículo, real e formal, modificando a concepção sobre o que é e como se desenvolve o conhecimento histórico escolar, sobre a função do Ensino de História em alfabetizar na leitura, escrita e interpretação do mundo, bem como, sobre promover uma educação mais inclusiva, crítica, ética, democrática, motivadora e significativa para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na escola básica. A experiência que desenvolvi com os alunos em 2019 atesta para esta possibilidade no currículo real, ao passo que fruto dela irá se realizar a reformulação PPP da escolar Remígio Fernandez⁴⁹, que teve sua última versão redigida em 2016.

Desta forma, compreendo que o desafio colocado para este capítulo é atual e necessário para o futuro do Ensino de História. Assim, começo por localizar que a

⁴⁹ Em fevereiro de 2021 a SEMEC-Belém, na gestão do atual prefeito de Belém, Edmilson Rodrigues (PSOL), divulgou o documento “Orientações a elaboração do Projeto Político Pedagógico 2021”, em que dimensiona sugestões teóricas de como as escolas da Rede Municipal de Belém devem readequar seus PPPs. Suas premissas partem da visão crítica do educador Paulo Freire. Desta forma, abre-se ainda mais um espaço de disputa curricular para a perspectiva da Alfabetização Histórica que dialoga com Freire (1980) e Rösen (2001).

Alfabetização Histórica, como conceito e método de ensino, faz parte de um espaço de experiência do passado recente e deste tempo histórico a nos cobrar respostas, impondo a tarefa de ousar pensar e agir por um horizonte de expectativa mais democrático para o país (KOSELLECK, 2006)⁵⁰. Portanto, refletir hoje a Alfabetização Histórica é uma tarefa colocada aos educadores/pesquisadores comprometidos com uma educação histórica e popular (no sentido de plural, científica, revolucionária e permanente).

De acordo com o que aponta Oliveira (2012), há vários caminhos para a aproximação do conceito de Alfabetização Histórica em sua historicidade e em seu sentido popular, neste sentido, o autor diz:

É necessário que os professores de história interfiram no desenvolvimento de formas racionais de atribuição de sentido, e que essa forma esteja de acordo com a expectativa de construção de realidades mais adequadas do ponto de vista da racionalidade comunicativa, da igualdade, justiça e humanismo (OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Ou seja, a cada educador em história cabe construir uma consciência cada vez mais comprometida com a possibilidade de uma aprendizagem histórica libertadora para seus alunos. Este é o norte estratégico e filosófico que percorrerei.

Por conseguinte, neste capítulo buscarei traçar um caminho reflexivo sobre este conceito apontando algumas das várias perspectivas teóricas que podem nos ajudar a compreender a Alfabetização Histórica em sua condição de fronteira entre campos epistemológicos, especialmente entre a história e a pedagogia, para buscar construir uma síntese explicativa que apresente as necessidades e possibilidades de se utilizar a Alfabetização Histórica como um método de ensino, especialmente no Ensino Fundamental

⁵⁰ Segundo Koselleck (2006), os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa se materializam como categorias que analisam a temporalidade do homem, categorias meta-históricas, pertencentes ao escopo de uma teoria da história que condiciona a temporalidade da história (científica) aos fenômenos das transformações do homem, da sociedade humana e do espaço humano na passagem do tempo. Desta forma, para o autor, estes conceitos servem de fundamentação para o entendimento dos processos históricos na relação entre o passado e o futuro a partir do presente. Ele afirma que “as condições da possibilidade da história real são, ao mesmo tempo, as condições do seu conhecimento. Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência – pois, a expectativa abarca mais que a esperança, e a experiência é mais profunda que a recordação – são constitutivas, ao mesmo tempo da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã” (KOSELLECK, 2006, 308). Assim sendo, as duas referidas categorias são utilizadas nesta pesquisa para dimensionar um processo histórico relacionado ao analfabetismo e alfabetização no Brasil, especialmente sob a ótica freiriana, em que é possível dimensionar esta perspectiva supracitada. Irei ao longo deste terceiro capítulo traçar uma linha de raciocínio que apresenta a alfabetização como uma experiência vivenciada no passar do tempo, que segue tendo necessidade de ser efetivada para a transformação positiva do processo de Ensino de História e da educação brasileira. Por fim, cabe ressaltar que Rüsen (2001), quando dimensiona a matriz disciplinar da ciência histórica se aproxima muito deste entendimento de Koselleck (2006), ao entender que a história como fenômeno humano “não se limita à ciência da história, mas designa igualmente as operações elementares e gerais da consciência histórica humana” (RÜSEN, 2001, 11-12).

maior (6º ao 9º ano), em que parece não ter sido explorado em todas as suas potencialidades. Assim como, uma ação pedagógica consciente da necessidade de se disputar o currículo praticado no Ensino de História.

Para isso, irei abordar três caminhos de aproximação deste conceito, a saber: i) O diálogo entre o campo de estudos do Ensino de História realizado pela educação histórica na perspectiva do pensamento de Jörn Rüsen⁵¹ com o campo da educação popular de Paulo Freire; ii) A utilização deste conceito no Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano), em que é possível estudá-lo por meio do debate travado sobre a concepção de *literacia* histórica e das elaborações feitas em algumas coleções de livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e iii) A relação do conceito com a nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC), o que nos remete a questão da disputa dos currículos vigentes.

Focarei nestes aspectos para que, por meio deles, possa apontar as sínteses teóricas que norteiam meu entendimento sobre o método de ensino da Alfabetização Histórica, apresentado de forma empírica no capítulo anterior, em que inter-relacionei a dimensão cognitiva em história (aprendizagem histórica) ao caráter motivador que o Ensino de História deve ter para os alunos, com foco na descentralização da figura do professor no processo formativo. Bem como, o seu aspecto de método aberto e permeável, em que muitos caminhos de sua execução podem e devem ser tentados conforme a realidade local de sua aplicabilidade. Para em seguida apresentar, na conclusão desta dissertação, as dificuldades encontradas para executar a experiência didática e os produtos construídos em base a esta pesquisa.

3.1 Alfabetização: um espaço de experiência da educação popular e histórica no Brasil

O Analfabetismo é uma realidade concreta no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de junho de 2019, afirma-se que existem 11,3 milhões de analfabetos no país, ou seja, uma taxa de 6,8% de pessoas acima de 15 anos que não sabem ler e escrever. De acordo com Marcílio (2014), que nos apresenta as taxas de analfabetismo no Brasil desde o fim da década de 20 até os anos 90 do século passado, fica

⁵¹ Segundo os estudos de Rüsen (2011), a chamada educação histórica é parte constituinte de um campo de investigação epistemológica denominado de Didática da História. Ele define quatro enfoques em que se desenvolvem as pesquisas em Didática da História na Alemanha: a metodologia de instrução, as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica.

evidenciado que campanhas nacionais de alfabetização de adultos, até 1986, poucos resultados obtiveram, o que demonstra que o analfabetismo foi e é uma experiência concreta na realidade nacional. Apesar da decrescente taxa de analfabetismo ao longo do século XX e início do século XXI, o processo de alfabetização no Brasil não foi consensual entre as políticas públicas de educação. Neste sentido, podemos localizar a alfabetização como um espaço de experiência concreto na realidade nacional, dentro e fora das escolas, até os dias atuais.

Assim, no início da terceira década do século XXI, o analfabetismo ainda é uma realidade, e superar este mal social é uma das principais tarefas colocadas à educação brasileira (GAMBOA, 2009). Desta forma, entendendo que há recrudescimento do analfabetismo, por compreender que este processo de maneira mais ampla, não só se manifesta no sentido do não saber ler e escrever, mas como pensado por Freire (1987), localizando-se como condição de alienação das questões éticas e políticas do tempo presente. Podemos aferir que tal realidade é possível de ser encontrada no negacionismo científico e, dentro deste, no negacionismo e revisionismo apologético da história⁵². Deste modo, torna-se necessário que se possa compreender este movimento conjuntural para que se busquem alternativas que fortaleçam a aprendizagem histórica nas escolas.

Analfabetismo e alfabetização são as duas faces de um dos maiores desafios da história social brasileira e, em suas devidas gradações, devem ser pensadas como expressões do antagonismo social histórico do Brasil. Entendidas sob esta ótica é possível fazer um paralelo ousado com as ideias de Koselleck (2006), identificando-os como conceitos interligados a um espaço de experiência e a um horizonte de expectativa. Estes, por sua vez, são categorias de uma teoria da história que nos ajuda a compreender a história em suas nuances, na medida em que entrelaça passado e futuro em ações concretas do presente como manifesta Koselleck (2006, p. 306):

Trata-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isso, porém, ainda nada dissemos sobre uma história concreta – passada, presente ou futura.

Para Koselleck (2006), estas categorias compartilham com outras categorias da ciência histórica a propriedade da formalidade que derivam da história enquanto fenômeno

⁵² Estes conceitos aqui mencionados foram apresentados e definidos no capítulo anterior, mas para uma melhor compreensão dos mesmos indico o texto de BAUER (2018).

humano que abarca a ciência histórica. A experiência e a expectativa são categorias de um grau mais generalizado de abstração e, por conseguinte, podem nos ajudar a pensar o par antagônico analfabetismo/alfabetização no passar do tempo, pensando as ações e seus efeitos (as experiências) para a sociedade brasileira. Compreendendo que essas ações na história não são frutos apenas do presente, mas fazem parte de acúmulos de sucessivas ações e efeitos, o autor localiza a experiência da seguinte maneira:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

É por este percurso que vou trilhar a discussão do conceito de Alfabetização História, como um campo de experiência não esgotado e um horizonte de expectativa de transformação social para o ensino e aprendizagem em história nas escolas públicas brasileiras. Em que a alfabetização é entendida como um processo educativo mais amplo, partindo do ensinar a ler e escrever, mas indo além, no intuito de se buscar a autonomia de se interpretar o mundo (FREIRE, 1987). Assim como fomentar uma formação histórica que esteja comprometida com a construção de um conhecimento histórico escolar que possibilite o desenvolvimento das consciências históricas do alunado (RÜSEN, 2011). Busco dimensionar os efeitos práticos dessa síntese teórica, no Ensino de História, do pensamento de Paulo Freire sobre a alfabetização no contexto educacional brasileiro e de Jörn Rüsen com a questão histórica em sua ação prática, em sala de aula.

Na investigação por suportes teóricos para este objetivo encontrei a dissertação intitulada *A Relação Ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores*, de Thiago Augusto Divardim de Oliveira. Segundo Oliveira (2012), o sentido desta aproximação de teóricos de campos diversos se justifica pelo fato de que ambos chegaram a conclusões semelhantes, mesmo percorrendo caminhos distintos. Assim afirma:

Rüsen trata do desenvolvimento da consciência ontogenética como uma das funções do ensino de história em sua didática da história, colocando sua finalidade. Finalidade esta que é ética, como capacidade para realizar julgamentos de valor, baseados em princípios de um novo humanismo emancipatório. Paulo Freire tratou das possibilidades de emancipação, de redimir os seres humanos e torná-los autônomos pela educação. Seus textos prescritivos de uma ação libertadora tratam

das possibilidades de melhoria do mundo através da educação pela emancipação das pessoas (OLIVEIRA, 2012, p.19).

Ou seja, para Oliveira (2012), o conceito unificador das teorias dos dois pensadores é o conceito de “humanismo”. Um conceito que estaria ligado a um horizonte de expectativa de transformação social. Por isso, dedicou um capítulo de sua dissertação para demonstrar essa inter-relação entre educação histórica e educação crítica e concluiu o seguinte:

Os resultados da pesquisa empírica apontaram o conceito de humanização como horizonte do ensino de História, em um sentido semelhante ao conceito *bildung*, discutido na filosofia moderna alemã. Essa aproximação aponta que o ensino de História em sua forma pode assumir o referencial de um novo humanismo como um horizonte possível e necessário para a conscientização a partir do ensino de História. Esse horizonte, como forma e função do conhecimento histórico, foi apontado pelos professores e é defendido como possibilidade de intervenção para a construção de um mundo mais justo, humano e igual (OLIVEIRA, 2012, p.30).

A concepção de Ensino de História de Oliveira (2012) evidencia a figura do professor de história enquanto sujeito do processo de aprendizagem, entretanto, por outra vertente, a abordagem de Freire (1997) nos aponta outra possibilidade no processo de alfabetizar, pois, parte do princípio de conscientização e da ação concreta alfabetizadora enquanto espaço de experiência, redimensionando a alfabetização de uma ação limitada em ensinar a ler e escrever uma língua para se tornar um conceito chave para compreender a ação educacional brasileira. Bem como, o campo epistemológico da educação histórica, por meio dos estudos ligados a teoria da consciência histórica e da cognição histórica situada, pode, numa síntese dialética, contribuir para a compreensão de que no nível de Ensino Fundamental (da 1º a 9º ano) o Ensino de História está intimamente ligado ao que chamamos de Alfabetização Histórica, pois se trata do processo determinado pela dupla tarefa da histórica como disciplina escolar comprometida com a totalidade do processo formativo dos educandos na escola por meio da questão de ensinar a ler e escrever, bem como, com as questões próprias da história escolar. Tarefas estas que mantêm uma imbricada relação de simbiose.

Nesse sentido, Cerri (2011), escreveu um capítulo intitulado: “Conscientização Histórica?”, em que dimensiona as perspectivas desenvolvidas na educação histórica, por meio do pensamento de Rüsen, com conceitos desenvolvidos pelo pensamento Freiriano. Utilizando-se de duas obras de Freire (*Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*) para tratar dos conceitos de leitura de mundo, conscientização, razão, dialogicidade e libertação, em estreita relação com o desenvolvimento do pensamento e a orientação prática da vida do alunado (no tempo e no espaço), no processo de aprendizagem histórica, com o

objetivo de construção da cidadania. Ele aponta o papel do professor de história da seguinte maneira:

O educador não é aquele que traz a luz sobre os ignorantes cegos. Pelo contrário, dentro do princípio freiriano, ele é uma espécie de porteiro que ajuda no processo de conscientização, não lhe cabendo em nenhum momento impor a sua própria visão de mundo. Nisso, tanto Freire quanto Rüsen alinham-se à perspectiva de razão dialógica ou comunicação do filósofo Jurgen Habermas. (...) Os temas da conscientização e do medo da liberdade introduzem o tema do diálogo, que é o verdadeiro fio condutor deste momento (CERRI, 2011, p. 67).

Porém, esse fio condutor que é dialogicidade no processo de conscientização histórica não compreendia que na realidade da democracia brasileira, ele escrevia em 2011, poderia haver a possibilidade de recrudescimento democrático⁵³ e, assim, do aumento da necessidade de uma maior disputa metódica pela história nas escolas e nos currículos. Por isso, não dava a devida importância ao tema, mesmo o compreendendo como importante. Assim, pronunciava-se:

De posse dos rudimentos do método histórico, a leitura de mundo que o sujeito faz é muito mais clara e autônoma. Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo (CERRI, 2011, p. 65).

Por este motivo, de estarmos vivenciando um momento histórico de maior disputa entre o científico e o dogmático, construí, no início desta investigação teórica, a hipótese que a alfabetização, no caso brasileiro, tornou-se um conceito “coletivo singular” dentro do pensamento de Paulo Freire, em um sentido muito similar ao apresentado por Koselleck (2006), quando realiza o estudo semântico dos conceitos de História e Revolução, este define a ideia de coletivo singular a partir da seguinte compreensão:

Em primeiro lugar, deve-se registrar como inédito o fato de que a ‘revolução’ transformou-se, a partir de 1789, em um ‘coletivo singular’ – como já se antecipava em Mercier: tudo nesse mundo é revolução. Assim como o conceito alemão *Geschichte*, que abriga, como ‘histórias em si’ [*Geschichte schlechthin*], as possibilidades de todas as histórias singulares, a revolução cristaliza-se em um coletivo singular, que parece concentrar em si as trajetórias de todas as revoluções particulares. É assim que revolução torna-se um conceito meta-histórico, separando-se completamente de sua origem natural e passando a ter por objetivo ordenar historicamente as experiências de convulsão social. Em outras palavras, o conceito adquire um sentido transcendental, tornando-se um princípio regulador tanto para o

⁵³ O tema do recrudescimento democrático no Brasil foi desenvolvido no capítulo anterior desta dissertação, quando analisamos a segunda parte da sequência didática que tratava do discurso histórico contra hegemônico presente no desfile e samba enredo da escola de samba Mangueira de 2019.

conhecimento quanto para a ação de todos os homens envolvidos na revolução (KOSELLECK, 2006, p. 69).

Apesar da alfabetização não ter a dimensão semântica e geográfica dos conceitos estudados por Koselleck (2006), parece-me que se observarmos com atenção é possível fazer um paralelo com a ideia de coletivo singular que vislumbramos anteriormente, em que o conceito de alfabetização passa a abarcar, nas escolas, todos os processos educativos de ensino e aprendizagem, na medida em que ser ou não ser alfabetizado significa também possuir ou não o domínio dos princípios metodológicos de uma determinada disciplina escolar, o que se inicia e tem sua finalidade nas múltiplas formas de se ler e escrever dentro de determinado componente curricular. Assim, no Ensino de História a Alfabetização História teria esta dimensão singular coletiva.

Por isso, começo por lembrar que o problema científico fundante de Freire foi à alfabetização. Em um país com índices alarmantes de analfabetismo, sua preocupação intelectual residiu em como atacar este problema endêmico. Seus pressupostos teóricos para a realização do ato de alfabetizar ligavam as teorias cognitivas do aprendizado à necessidade de ampliação da consciência dos marginalizados sobre sua própria realidade e, partindo deste método, desenvolveu uma das mais potentes teorias educacionais da contemporaneidade. Sua ideia mais reluzente e dialética era a de que o indivíduo a ser alfabetizado deveria ser conduzido ao mundo letrado por meio de suas experiências cotidianas até chegar à abstração das letras, sílabas e palavras. Lembro, para não perdermos a conexão com o contexto histórico, que inicialmente Freire se preocupava com os milhões de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular, nas zonas rurais e urbanas do país (FREIRE, 1980).

Esta *práxis* alfabetizadora encontrou sua finalidade no conceito de “conscientização”, que seria o nível mais desenvolvido de um pensamento crítico sobre a realidade, plenamente possível de ser amplificado pelo processo educacional formal, o que, por sua vez, seria pensado como teoria e prática para a libertação das classes sociais alijadas do processo de ensino escolar. Daí decorre um dos paralelos que é possível de ser feito com a ideia de coletivo singular e, também, com a teoria da aprendizagem história de Rüsen (2011), que dimensiona o processo de Ensino de História no desenvolvimento de novos pensamentos históricos, materializados em novos conhecimentos históricos escolares por meio das narrativas históricas desenvolvidas em meio a este processo educativo na escola e, por conseguinte, estas narrativas históricas escolares tornar-se-iam em elementos concretos a expressarem as consciências históricas presentes entre os alunos (RÜSEN, 2011).

Por outro lado, segundo o que Freire desenvolve em seu percurso intelectual-prático, a educação formal é um dos principais indicadores para se aferir o grau de democracia numa sociedade. Em meio aos governos democráticos prévios a 1964, parecia a ele que chegava o momento de tornar o acesso à educação formal a prioridade social, econômica e política do país. Seu horizonte de expectativa foi abortado com o regime ditatorial que se tornou realidade na América do Sul. E, assim, mais uma vez, a função social da Alfabetização se ampliou em sua consciência, tornando-se um mecanismo de luta social contra a falta de direitos civis (FREIRE, 1980).

É por conta desta experiência que a figura do educador que alfabetiza toma o centro das preocupações de Freire ao ponto de escrever uma de suas principais obras *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, em 1996, dedicada às figuras que “militaram” (no jargão político) para que a democracia ressurgisse e se consolidasse. O livro apresenta um conjunto de ações conscientes, que a experiência educativa de Freire percebeu que seriam as fundamentais para o desenvolvimento do ensino, ou seja, para o desenvolvimento de uma alfabetização ressignificada e ampliada para um espaço de experiência aberto com a redemocratização, porém repleto de um horizonte de expectativa mais contundente, em que os educando construíssem saberes mais autônomos para alcançarem mais liberdade, num movimento permanente que nunca cessaria.

Oliveira (2012) percebeu este percurso pela ótica da função do professor de história e ligou Freire à teoria da consciência histórica de Rüsen e aos estudos da educação histórica por meio do conceito de humanização. Uma proposta muito frutífera, mas que deve ser amplificada para chegar ao conceito de Alfabetização Histórica, pois o contexto sócio-político mudou e novamente estamos experimentando uma profunda disputa no terreno educacional, especialmente na questão curricular, que pode significar retrocessos em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), para citar apenas o aspecto desenvolvido na experiência didática da escola Remígio Fernandez.

Assim, à medida que comecei a refletir sobre a teoria da conscientização de Freire e a teoria da consciência histórica de Rüsen, cheguei à conclusão que a teoria da conscientização de Freire é o fio condutor que nos pode ajudar a refletir a alfabetização não é apenas como a ação de se levar alguém ao mundo letrado. É muito mais. A alfabetização é a ação humanizante que transforma os alfabetizadores e alfabetizados em indivíduos cada vez mais críticos e, por tanto, mais conscientes de suas funções no ato educativo e sócio-político. Esse processo jamais se encerrará, pois segundo Freire (1980, p. 27):

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar a antiga realidade é intocável.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submerso numa nova obscuridade.

A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

Assim, ao compreender que no pensamento freiriano, a conscientização é o objetivo principal do processo de aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos, podemos deduzir porque ele esboçou uma teoria da conscientização, em que apontava dois grandes níveis de consciência humana, pois entendia que há consciência em todos os seres humanos e, por tanto, é possível aprimorá-la por meio da educação formal (do mesmo modo que Rüsen entende que o processo de aprendizagem histórica provoca desenvolvimentos na consciência histórica).

O primeiro nível ele denomina de consciência ou aproximação espontânea da realidade e o segundo de consciência ou aproximação crítica da realidade. Na compreensão freiriana estes dois níveis não são estanques e contém em si vários estágios de materialização. Não é meu objetivo esboçar detalhadamente esse processo de consciência em Freire (1980), mas demonstrar como o nível crítico de consciência ou aproximação da realidade pode ter um paralelo com o nível de aprendizagem histórica denominado de ontogenético⁵⁴ da teoria de Rüsen (2011).

Para aquele, a consciência crítica não é por si só conscientização, mas para que se alcance este estágio é preciso que a consciência seja desenvolvida, pois segundo Freire (1980) “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29).

Esse desenvolvimento da consciência tem na alfabetização formal um dos meios mais importantes para se chegar à conscientização. Assim, listei nove atitudes da práxis alfabetizadora (educativa), presentes no pensamento de Freire, que conformam um caminho possível para a conscientização: 1) desenvolvimento crítico da consciência; 2) compreensão

⁵⁴ Rüsen (2011) percebendo a existência de quatro formas típicas de desenvolvimento de narrativas históricas diferenciou quatro formas de aprendizagem históricas: a tradicional, exemplar, crítico e genética. Todavia, ele acredita que a mescla das formas de aprendizagem crítica e genética seria a ideal para um exitoso processo de aprendizagem histórica. O que ele denomina de aprendizagem ontogenética (RÜSEN, 2011).

de que a realidade torna-se o objeto cognoscível e no qual as pessoas devem assumir uma postura epistemológica (uma postura científica) em suas vidas; 3) adentra no essencial do fenômeno do objeto e os homens passam a analisá-lo; 4) postura de ação e reflexão, o que denomina de *práxis*, no sentido dialético de construir e transformar a realidade de forma permanente; 5) compromisso de consciência histórica, em que os homens assumem o papel de fazer e refazer o mundo; 6) uma consciência totalizante ou como designa uma consciência-mundo; 7) um processo entre a realidade existente e a realidade que se cria a partir da *práxis*; 8) assumir uma posição utópica frente ao mundo; e 9) produz uma ação de desmistificação da realidade ou de desmitologização (FREIRE, 1980).

Todas estas atitudes em síntese levariam à compreensão que: “A conscientização é isto: tomar posse da realidade” (FREIRE, 1980, p. 29). Aqui nos encontramos como a teoria da consciência histórica de Rüsen (2011), pois este também compreende que a didática da história parte da vida prática para se chegar a níveis mais desenvolvidos de consciência histórica pelos indivíduos. Para ele, assim como para Freire, é na aprendizagem histórica formal que esse processo de desenvolvimento de consciência histórica se dará de uma melhor maneira. Não seria a única forma de desenvolvimento, mas é uma das mais importantes. Por isso mesmo, deixa em evidência que consciência histórica é uma categoria geral, que mantém relação com o aprendizado histórico, mas não só, abrange todas as formas de pensamento histórico (entre elas também os da ciência histórica) em inter-relação com a vida concreta das pessoas em seu tempo. No caso alemão, Rüsen (2011) traça três pontos principais para se pensar a teoria da consciência histórica.

A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro (RÜSEN, 2011, p. 36-37).

Neste sentido é possível aferir que aquilo que o autor denomina de consciência histórica faz parte de um processo natural e inerente ao homem, ou seja, relacionasse as operações elementares da experiência que todos temos com o passar do tempo e as transformações que se processam no espaço e na sociedade humana. Desta forma, pensamentos e consciências históricas são constitutivos basilares para a racionalidade da história, o que lhes confere também o status de elementos fundamentais para uma teoria da história que busque meta-históricamente uma autorreflexão do pensamento histórico constituído como especialidade científica (RÜSEN, 2001).

Assim, ao entendermos que a teoria da história pode ser apresentada a partir de uma matriz disciplinar⁵⁵ e que o campo do Ensino de História é um ramo especializado da ciência histórica, é possível deduzir que o conhecimento histórico escolar deve ser analisado nesses termos, como um conhecimento histórico desenvolvido na escola mediante seus próprios objetivos e métodos especializados (RÜSEN, 2001). A Alfabetização Histórica caminha nesta direção, como foi possível apresentar no capítulo anterior, quando tratamos do paradigma narrativista e da matriz disciplinar rüsenriana como parâmetros para a análise dos raps produzidos pelos alunos da escola Remígio Fernandez.

Num segundo momento de reflexão sobre a consciência história é possível pensá-la em sua relação com seu tempo, numa perspectiva que dialoga com a perspectiva de Koselleck (2006), sobre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa, na busca por se compreender o tempo histórico presente. Assim, por este caminho, consciência histórica deve ser entendida como processos psicológicos de desenvolvimento dos pensamentos históricos; advêm desta perspectiva a necessidade de se aferir níveis ou estágios de consciência histórica como Rüsen (2011) nos apresenta:

A consciência histórica pode ser analisada como conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Aqui, a discussão sobre a estrutura narrativa de explicação histórica é extremamente útil (RÜSEN, 2011, p. 37).

Neste aspecto, na relação entre as consciências históricas e suas materializações, é que reside o paradigma narrativista⁵⁶ da história, que se apresenta como um elemento fundamental para o processo de aprendizagem histórica na escola. E, desta forma, reside outro ponto de confluência entre as teorias da conscientização e da consciência histórica, pois, trazem a perspectiva de que a materialização, ou expressão, do grau de conscientização ou consciência histórica se fará por meio da narrativa realizada por cada indivíduo, o que geraria as identidades necessárias para a compreensão mais elevada da história, ou como em Freire (1980), a identidade necessária para que haja uma leitura de mundo crítica, bem como, as

⁵⁵ O conceito de matriz disciplinar é entendido como o termo técnico usado para designar o objeto de reflexão da teoria da história, que versa sobre os fundamentos e os princípios da ciência da história, ou seja, “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p. 29). Segundo esta perspectiva a matriz disciplinar da ciência histórica parte e volta à vida prática, em um ciclo interdependente conformado por cinco fatores definidos como: 1) Interesses – carências de orientação no tempo, interpretadas; 2) Ideias – perspectivas orientadoras da experiência do passado; 3) Métodos – regras da pesquisa empírica; 4) Formas – de apresentação; 5) Funções – de orientação existencial (RÜSEN, 2001, p. 35).

⁵⁶ No capítulo anterior foi desenvolvido o entendimento e análise desse paradigma.

práticas norteadoras que satisfarão as carências de orientação históricas destes indivíduos, neste caso, os alunos, no decorrer de suas vidas.

No caso do alunado, que experimentam uma formação histórica nas escolas, este processo deve ser pensado como um dos elementos fundamentais, pois as narrativas são realizadas permanentemente, não só de forma escrita, mas em múltiplos outros mecanismos como desenhos, para relembramos as experiências didáticas desenvolvidas por Menezes Neto (2015; 2015; 2016) e que apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação.

Por este caminho, a Alfabetização Histórica pôde realizar a síntese dessas duas teorias (conscientização de Freire e consciência histórica de Rüsen) na experiência didática que foi desenvolvida com os alunos da escola Remígio Fernandez em 2019. Utilizando-se destas ferramentas teóricas, que motivaram e aferiram o aprendizado histórico nesta escola, foi possível analisar os resultados da experiência didática desenvolvida, partindo das duas anteriores perspectivas de se pensar a consciência histórica, que confluíam para conformação de identidade e práxis histórica:

Através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática. Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmo. [...] Adicionalmente, eles podem apresentar os resultados de sua pesquisa como conclusões obtidas por meio do uso da razão. Esta razão pode ser aplicada a todas as formas e usos do pensamento histórico em que argumentos, e não poder e dominação, poderiam resolver o problema (RÜSEN, 2011, p. 38-39).

Portanto, e tendo em vista esta reflexão teórica, tentei demonstrar a existência de uma relação entre a teoria da conscientização de Freire (1980) e a teoria da consciência histórica pensada por Rüsen (2011), mas há que se dimensioná-la em uma tarefa intelectual que contribua com o processo de aprendizagem histórica na educação básica, especialmente na escola Remígio Fernandez e na Rede Municipal de Ensino de Belém.

É preciso que se entenda que num marco mais geral a conscientização abarcaria os níveis de consciência histórica, compreendendo que a conscientização freiriana extrapola as formas de pensamentos históricos, porém a forma de consciência histórica mais desenvolvida, que Rüsen (2011) apresenta como a ontogenética, compreende certo grau de conscientização. A questão que se apresenta é o fato de que a razão histórica é um elemento da racionalidade humana. Assim, as teorias são entre si complementares, uma caminha no sentido mais amplo

do fenômeno da aprendizagem, em quanto à outra especifica esta aprendizagem, de forma científica, na ciência da histórica.

Cabe ressaltar que ao se propor uma síntese entre teorias advindas de campos científicos distintos é preciso que se tenha consciência que existem realidades históricas distintas entre a cosmogonia das duas teorias. Assim, o pensamento freiriano de conscientização como fim estratégico da alfabetização, redimensionado como coletivo singular, que abarca todas as experiências educativas, pois essa alfabetização não pararia de ser realizada em seus diversos níveis (alfabetização linguística, alfabetização científica, alfabetização política e Alfabetização Histórica), parece-me ser uma perspectiva muito viável para se desenvolver um aprendizado histórico no Brasil.

Pensando assim, é possível perceber a Alfabetização Histórica como síntese de perspectivas teóricas e *práxis* advinda de caminhos epistemológicos distintos, e que ajuda a afirmar que a alfabetização é também um horizonte de expectativa convergente para a compreensão de que mesmo que possível combater o analfabetismo de maneira mais eficaz no Brasil, essa perspectiva alfabetizadora seguiria válida, levando-nos a atacar as demais questões relacionadas ao conceito ampliado de alfabetização, as questões éticas, políticas e, no ponto específico da história escolar, as questões referentes ao conhecimento histórico desenvolvido na escola e o seu currículo praticado.

A conscientização freiriana e a consciência histórica rüseriana também confluem quando debatem que a materialização deste modo de pensamento histórico se faz por meio da narração intencional e refletida. Esta seria construída na ação pedagógica a partir de uma razão científica, gerando identidade e *praxis* histórica entre os indivíduos que dela fazem uso. Assim, a Alfabetização Histórica, como método didático inovador, que se vale do diálogo permanente entre educação popular e histórica, ganha mais um sentido quando compreende que este ato alfabetizador se faz necessário para que o aprendizado histórico nas escolas públicas sejam espaços de produção de narrativas que expressem sentido para a vida prática de nossos alunos.

Cabe agora apresentar como cheguei ao conceito da Alfabetização Histórica, como ele já foi pensado por outros teóricos brasileiros e como seria possível fazer este conceito ter um espaço maior de utilização.

3.2 Alfabetização Histórica: uma possibilidade de método de Ensino em História

As inquietações para estudar as questões metodológicas do Ensino de História partiram dos desafios que enfrentava como professor de história na Rede Municipal de Ensino de Belém. Sempre foi para mim muito frustrante acompanhar os alunos concluintes do Ensino Fundamental, pois era perceptível que havia vários alunos com serias dificuldades na leitura e na escrita de textos e, conseqüentemente, dificuldade de aprendizagem na disciplina de história, principalmente quando esta envolvia a interação com diversificados tipos de textos e leituras. Assim, comecei a dimensionar que a busca por outras estratégias de ensino, que mesclassem outras maneiras de se ler e de se escrever sobre os temas históricos e a realidade vivenciada, poderiam contribuir para que o alunado tivesse uma formação histórica mais significativa. Porém, tinha pouca compreensão de que esta minha inquietação demandava uma profunda reflexão metodológica sobre o Ensino de História.

Ao ingressar, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFPA (PROFHISTÓRIA), comecei a dimensionar minhas inquietações com a necessidade de realizar uma pesquisa participativa. Desta forma, iniciei minha jornada investigativa e tive o primeiro contato com o conceito de Alfabetização Histórica por meio de um instigante artigo intitulado “Escola pública e função docente: pluralismo democrático e liberdade de ensinar” de Fernando Seffner (2017). Nele pude começar a perceber a crescente preocupação da comunidade científica com os “tempos turbulentos para a escola e para a função docente que hoje vivemos” (SEFFNER, 2017, p. 199).

Neste contexto, o autor apresenta, neste artigo, alguns conceitos norteadores que serviriam para aferir problemas ligados ao maior ou menor grau de liberdades democráticas para o fazer das escolas e dos professores no cenário nacional, permeado por tendências tecnicistas e reacionárias ligadas as forças políticas que hoje estão no planalto central brasileiro. Entre esses conceitos vislumbram-se termos como “densidade democrática”, “negociação das diferenças”, “culturas juvenis” e “alfabetização científica” (SEFFNER, 2017).

Trabalhando com o conceito da “alfabetização científica”, a partir da conjuntura de polarização social no Brasil, foi que comecei a abrir um diálogo interdisciplinar entre educação e história com o objetivo de ampliar o horizonte conceitual e a agenda transformadora para o ensinar e o aprender história na escola Remígio Fernandez. Uma ação que começou a ganhar forma a partir da elaboração de um artigo destinado a conclusão da disciplina de Teoria da História do PROFHISTORIA, em que tomei como referência Seffner (2017), que afirma que é nas escolas, e mais precisamente nas aulas, que os saberes das culturas juvenis e a tradição científica se inter cruzam numa relação dialógica, conformando,

assim, o papel decisivo dos professores nessa equação social, como agentes de decisões políticas para que a escola seja o lugar da alfabetização científica e da sociabilidade das diferenças presentes na sociedade.

A partir deste trabalho cheguei ao entendimento que as mazelas sociais requerem que haja ações transformadoras e, neste caso, a alfabetização se torna uma função primária a ser desenvolvida pela escola para que ocorra tal mudança. Neste sentido, Freire (1997) desenvolveu uma reflexão sobre a alfabetização como uma ação política, julgando que as opções conscientes ou não dos educadores podem contribuir para uma concepção de educação que sirva para a domesticação dos sujeitos a ordem social em vigência ou para uma concepção que busque a libertação dos indivíduos na coletividade. Deste modo, concebe a alfabetização como uma metáfora para o desenvolvimento das consciências em busca de uma conscientização social, tanto daqueles que ensinam, como daqueles que aprendem a língua e a sua realidade social.

Portanto, a noção de alfabetização, para Freire, ultrapassaria a aprendizagem dos códigos linguísticos e se dimensionaria como leitura crítica da realidade. Para ele “o processo de alfabetização é um ato de conhecimento, um ato criador, no qual o iletrado, tanto como seu instrutor, desempenha o papel de sujeito conhecedor” (FREIRE, 1997, p. 24), ou seja, a alfabetização se torna uma *práxis* social (o que na matriz disciplinar Rüsénriana corresponderia às funções de orientação existencial), contrária às práticas “educativas nutricionais”, em que os educandos são recipientes que devem ser preenchidos de conhecimentos transmitidos pelos que os detêm, neste caso, os professores (FREIRE, 1997). É neste ponto que encontrei a primeira ponte de interligação entre educação e história.

Segundo Plá (2012), o Ensino de História formal é mediado pelo saber advindo das relações sociais, o que se pode entender também como uma mediação cultural. Mas é na escola que esse ensino é estruturado através das relações de poder, dos pensamentos que conferirão velhos ou novos significados ao passado, ao se emaranharem na disputa do uso público da história no seu presente. A mobilização desse conhecimento, que o autor denomina de construção de significados sobre o passado dentro da escola, leva o professor a buscar rediscutir hegemonias e contra-hegemonias do pensar a história no presente, o que se assemelha ao pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à realização de uma educação libertadora e da vitalidade ao conceito de alfabetização em geral, como também a uma alfabetização na história desenvolvida na escola. Deste modo, o autor argumenta:

Siguiendo un poco a la sociología de la educación, podemos decir que la enseñanza de la historia puede ser parte de la reproducción cultural o un instrumento de resistência y educación crítica. El poder, entendido em su complejidad como articulador de lo político en la política, tiene aspectos negativos pero posibilidades construtivas, por ejemplo, una enseñanza de la historia más democráticas (PLÁ, 2012, p. 177).

Por essa perspectiva democrática é possível amplificar o olhar sobre o Ensino de História, levando-o para outro patamar de reflexão, que rompe definitivamente com a dicotomia hierarquizante entre o saber historiográfico entendido como superior e o Ensino de História entendido como inferior, lugar este em que a prática mais comum é a transposição didática. Neste novo olhar também não cabe neutralidades na forma de ensinar, reconhecendo o Ensino de História na escola básica como um conhecimento distinto do historiográfico, nem superior, nem inferior, apenas uma forma diferente de conhecimento histórico (PLÁ, 2012).

Aqui alfabetização e história passaram a se interconectar, estabelecendo um diálogo fronteiriço que podemos entender como a Alfabetização Histórica, ou *literacia* histórica, como é possível perceber na seguinte assertiva de Schimdt (2009, p. 15):

Para chegar a alguns indicativos do que significa ter uma *literacia* histórica, é importante retomar a ideia de Rüsen (2001) de que a aprendizagem histórica advém da necessidade que se tem do desenvolvimento da competência de dar sentido (significado) ao tempo que fica evidenciado quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Nesse ponto, aparece um encaminhamento da *literacia* histórica, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto.

Esta perspectiva compreende que o passado deve estar em movimento no processo educativo formal, ou como salientado por Schimdt (2009), o passado histórico escolar é um dos objetivos almejados pela *literacia* histórica. Assim, buscando na experiência didática que apresentei no capítulo anterior, a Alfabetização Histórica é expressão desta compreensão, mas também norte estratégico para a disputa teórico-prática no currículo formal de história.

Deste modo, esta perspectiva torna-se um modo de produzir desenvolvimento das consciências históricas dos alunos por meio do desenvolvimento da cognição histórica na escola. Um pressuposto no qual os alunos seriam avaliados pela capacidade de expressarem em suas narrativas a relação que estabelecem com o passado a partir das suas experiências no tempo presente, da representação de continuidade ou passagem do tempo e da constituição de

identidades e novas *práxis* de vida. Isto poderia ser aferido por meio de conceitos referentes ao tempo histórico estudado e contidos nas narrativas dos alunos, entendidos como conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem (LEE, 2003; 2016).

O primeiro grupo conceitual faz referência direta ao tema histórico estudado, aferidos nas narrativas históricas dos alunos pela presença de datas, nomes, acontecimentos, termos ou conceitos relacionados ao período histórico trabalhado através de temas como capitalismo, Idade Média, Monarquia, ditadura, escravidão etc. O segundo grupo conceitual faz referência à natureza do conhecimento histórico, que Lee (2003; 2016) entende como conceitos epistemológicos e de meta-história, que podem ser percebidos nas narrativas escolares pela relação estabelecida entre presente e passado, empatia e evidência histórica, entre outros indicadores.

Esta abordagem está intimamente relacionada com o conceito de *literacia* histórica, da qual dois polos de entendimento deste último conceito me interessam. O primeiro relaciona a *literacia* histórica ao desenvolvimento da escrita e leitura nas aulas de história, o que na prática levou a tornar a *literacia* histórica um sinônimo de Alfabetização Histórica, especialmente nos primeiros anos de escolarização. O segundo busca diferenciar o papel das aulas de história da função alfabetizadora e localizá-la dentro da função de letramento, conceito advindo do conhecimento pedagógico e das ciências linguísticas.

Assim, ao retomar a ideia de Lee (2003; 2016), que *literacia* histórica se refere diretamente aos processos de aprendizagem histórica, tendo seu objetivo na introdução dos estudantes em um mundo letrado, o que significaria à leitura e à escrita das linguagens humanas na passagem do tempo, fez surgir à primeira utilização deste conceitual entre os pesquisadores brasileiros, no tocante ao papel da disciplina história na função de alfabetizar nas escolas.

Seffner (2007) discute esta questão realizando a ligação da alfabetização a um problema de ordem multidisciplinar nas escolas brasileiras, chegando ao entendimento que a tarefa de alfabetizar na educação básica brasileira é uma empreitada de todos os educadores da escola, pois a realidade demonstra que ler e escrever são um dos mais importantes desafios para uma educação comprometida com o fortalecimento da cidadania em uma democracia em consolidação.

Desta forma, demonstrando esta ideia, faz um resgate histórico remontando a característica da leitura e da escrita como finalidade revolucionária desde a França pós-1789 e, a partir disso, constrói um paralelo com a realidade brasileira. Uma ideia que dialoga plenamente com Freire (1980), ao localizar que a finalidade alfabetizadora não reside apenas

em formar na linguagem, mas também em uma leitura de mundo, capaz de promover a compreensão dos indivíduos sobre a passagem do tempo, suas contradições e forjar a consciência de que estes fazem história por serem agente de transformações de sua realidade.

Seffner (2007) compreende que as habilidades de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização não é um fenômeno completo em si, pois os mesmos alunos que conseguem decodificar palavras e as escrevê-las muitas vezes não conseguem inter-relacioná-las conformando sentidos e compreensões. Por esta lógica o autor se relaciona com a perspectiva de Rüsen (2011), que localiza a necessidade da consciência histórica ser desenvolvida por meio de ações didáticas em história. Assim, Seffner (2007) busca discutir o tipo de leitura e escrita que seria necessário para a formação histórica na escola básica brasileira, expressando o porquê dessa reflexão da seguinte maneira:

Podemos ter uma classe de alunos já alfabetizados, mas isso não significa que eles integrem o recurso à leitura e à escrita na sua maneira de ser e estar no mundo, na sua maneira de pensar e agir. Ser alfabetizado pode significar apenas que estes alunos lêem mecanicamente o que lhes cai pela frente. [...]. Ou seja, eles são “atingidos” pelas coisas escritas, mas pouco interagem com elas. De todo modo, a maior parte dos indivíduos hoje em dia sabe mais do mundo através especialmente da televisão e do rádio, frente aos quais habituamo-nos a ter uma atitude passiva e receptiva acrítica. Hoje a leitura de livro não tem mais o monopólio do acesso à informação, e as práticas de leitura são em geral extensivas, mais utilitárias e menos literárias. [...]. A leitura não constitui para a maioria uma fonte importante de conhecimento sobre o mundo, nem a escrita uma alternativa concreta de intervenção social (SEFFNER, 2007, p. 111-112).

Para dar uma solução ao seu problema investigativo Seffner (2007) passa a perceber que a função do Ensino de História nas escolas está relacionada à leitura de fontes históricas e na escrita de compreensões significativas destas. Localiza que o professor (a) de história deve promover o contato com variadas fontes sejam elas textuais, visuais, áudio visuais, documentais ou monumentais, para que essa leitura e escrita possa ser cada vez mais ampla, crítica e autônoma. Nesse aspecto, mesmo o autor não desenvolvendo essa ideia, ele propõe que os alunos devem ser conduzidos pelo Ensino de História a uma postura curiosa que visa construir significado prático para os temas abordados em sala de aula.

Assim, ao interagirem de novo modo com a leitura e escrita estes alunos estariam diante de novas formas de narrarem seus conhecimentos históricos construídos a partir das experiências didáticas que desenvolvem no ambiente escolar, o que tem uma forte conexão com o paradigma narrativista de Rüsen (2001). Dessa forma, quando seguir esta perspectiva teórica percebi que a Alfabetização Histórica perpassaria por contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora, escriturária e metódica do Ensino de História.

Uma segunda compreensão sobre a *litaracia* histórica é defendida por Azevedo (2014; 2015), que faz uma distinção entre alfabetização e letramento delimitando a *litaracia* como sinônimo de alfabetização e propagando a autonomia de um letramento histórico no Ensino de História. A crítica tecida a perspectiva de Lee (2003; 2016) e seu conceito de *litaracia* histórica advém desta não buscar um diálogo com os avanços conceituais oriundos da área científica da linguagem. Para Azevedo (2014) é necessário compreender que se o termo *litaracia* está intimamente ligado ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita, um tipo de alfabetismo, este seria, na visão da autora, um ato mecânico que não levaria em consideração os contextos sócio-espaciais em que se desenvolve. Assim, entende que a história (escolar e científica) não é delimitada pelo conceito de alfabetização, que para ela, significaria apenas a aquisição de uma tecnologia, enquanto que o letramento significaria a mobilização de competências dessa tecnologia.

Assim, para a autora a história científica e a história escolar seriam apreendidas de uma melhor forma como práticas de letramento.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento escolar estão reguladas, isto é, submetidas a regras constituídas no tempo-espaço sócio-histórico em que a escola está situada. O letramento escolar se estrutura em diálogo com o tempo-espaço que o situa e o constitui de sentido. Em vista disso, o currículo desdobra-se em práticas pedagógicas e seleção letrada que estruturam a história ensinada impactada pelas questões sócio-históricas, se estendendo em práticas de oralidade, leitura e escrita materializadas no espaço da sala de aula. (AZEVEDO, 2015, p. 132)

Portanto, esta perspectiva desconsidera dois problemas apontados por Seffner (2007): o primeiro relacionado ao grave problema da capacidade em ler e em escrever de nossos alunos. A realidade nas escolas brasileiras é de que os alunos em geral não se apropriaram de forma adequada da leitura e da escrita (como foi possível aferir no estudo dos índices IDEB da escola Remígio Fernandez) e quando os praticam não os utilizam para sua orientação prática de vida (o que faz lembrar que a principal finalidade da aprendizagem histórica apontada por Rüsen (2011) e Lee (2003; 2016) é a orientação no tempo da vida prática dos indivíduos). Assim, persiste um grau de analfabetismo em linguagem, que impede que o Ensino de História tenha êxito em uma aprendizagem significativa, por isso, o problema da alfabetização é tarefa de todas as áreas do ensino nas escolas.

O segundo problema está relacionado à separação entre alfabetização e letramento proposto por Azevedo (2015). A suposição de que há momentos educacionais distintos para a realização de um e de outro pressupõe que o Ensino Fundamental brasileiro (que separa seus anos de ensino entre os períodos de alfabetização e os de aquisição de competências das

ciências - como previsto na BNCC - e só assegura aos alunos o contato com o professor de formação em história apenas para os últimos anos deste nível educacional) consegue concluir o processo alfabetizador nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que me parece não palpável, pois só na análise desenvolvida no primeiro capítulo desta dissertação é possível verificar que os problemas oriundos da alfabetização (ler e escrever) senguem presentes em todos os anos do Ensino Fundamental da escola Remígio Fernandez.

Assim, ao aprofundarmos o raciocínio de Azevedo (2015) é possível aferir que o objetivo central do Ensino de História na escola básica não perpassaria pela dimensão alfabetizadora, mas sim, pela função de desenvolvimento de competências, habilidades e atividades ligadas ao conhecimento histórico escolar. O que tenho tentado demonstrar ao longo deste estudo aponta em outro sentido, ou seja, o objetivo central do Ensino de História deve agregar as questões da alfabetização (amplificada em seus sentidos), pois estes se relacionam diretamente a mudança de entendimento do que seja e que finalidade deve ter o conhecimento histórico desenvolvido nas escolas. E, do mesmo modo, esta Alfabetização Histórica assume duas outras dimensões: ser um método inovador de ensino e ao mesmo tempo uma forma consciente de disputa curricular para a disciplina história. Sobre esta última dimensão, referente à disputa curricular da história escolar, apresentarei algumas considerações iniciais frente ao que está apresentado na BNCC.

Portanto, decorrente deste debate, entre essas duas visões sobre *literacia* histórica, e percorrendo outro caminho investigativo, foi possível perceber que os conceitos de *literacia*, alfabetização e letramento histórico ficaram quase que restritos principalmente ao ambiente do Ensino de História nos anos do Ensino Fundamental Menor. O que, por sua vez, relega a estes conceitos um espaço subdimensionado e subdesenvolvido, que ficou evidente para mim ao investigar a inferência e utilização dos mesmos em trabalhos científicos, mesmo estes possuindo uma enorme importância para a Didática da História brasileira.

Ao procurar realizar um levantamento bibliográfico sobre o conceito da Alfabetização Histórica recorri à busca de artigos na Plataforma Sucupira, em que localizei três artigos que tratavam deste conceito, todos direcionados ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Um desses artigos, que traz uma discussão fundamental sobre a temática, buscou encontrar indícios da utilização dos conceitos que apresentei anteriormente nas coleções de livros didáticos destinados ao segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, que teriam como vocação a alfabetização dos alunos brasileiros (STAMATTO, 2009).

É interessante perceber que Stamatto (2009) deixa bem evidente que um dos maiores desafios de sua pesquisa sobre Alfabetização Histórica estaria ligada a baixa utilização deste

conceito entre os estudiosos dos processos de aprendizagens em história, por isso, o resumo de seu artigo nos exorta sobre tal problemática:

O estudo resulta da investigação sobre alfabetização histórica em materiais didáticos, priorizando-se os livros didáticos. Partiu-se do pressuposto de que diferentes conceitos de alfabetização histórica (historical literacy) alteram o ensino de História no aspecto teórico-metodológico. Os objetivos são identificar os significados para esta noção e distinguir seus usos entre os autores. Após, se verificará como estes conceitos sustentam as propostas de ensino-aprendizagem em História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outra etapa da pesquisa, analisa-se a repercussão da alfabetização histórica nas propostas para o ensino de História, apesar do número reduzido de obras que a adotam. As conclusões preliminares estão baseadas nas coleções de História que serão adotadas nas escolas públicas do Ensino Fundamental, constantes no Guia de História – PNLD 2010 (STAMATTO, 2009, p. 1).

Do mesmo modo, como numa montagem de um quebra-cabeça teórico, Stamatto (2009), vale-se da existência de múltiplos entendimentos presentes na literatura especializada para o conceito de Alfabetização Histórica e, por isso, na tentativa de dar um norte para sua investigação, vai buscar nas 32 coleções de livros didáticos disponíveis no PNLD de 2010 a utilização de conceitos que para ela são correlatos ou sinônimos. Estes são: *literacia* histórica, Alfabetização Histórica e educação histórica. Assim sendo, ela descobrirá que entre as coleções disponíveis apenas 8 continham algum destes termos.

Desta furtiva discussão posso deduzir que, longe de ser um debate fechado, a questão da relação entre *literacia*, alfabetização e letramento históricos versa principalmente sobre a necessidade de se precisar o que seja e qual conceito pode expressar de melhor maneira os processos metódicos e curriculares da história escolar. Os apontamentos desta dissertação localizam na Alfabetização Histórica o papel mais ligado aos processos de ensino e aprendizagem em história a partir da ação escolar. Assim, neste sentido, o conceito de Educação Histórica não é um sinônimo de Alfabetização Histórica, por mais que ambos mantenham uma estreita relação, pois fica cada vez mais evidente, por meio do desenvolvimento deste estudo sobre Ensino de História, que Educação Histórica é um campo de investigação mais amplo, enquanto a Alfabetização Histórica se configura como um método inovador em Ensino de História.

Podemos, então, sistematizar deste debate que: 1) apesar da polissemia do conceito de Alfabetização Histórica sua compreensão, utilização e desenvolvimento como parte constitutiva do processo de aprendizagem histórica foi negligenciado; 2) no que foi possível verificar nos estudos desenvolvidos sobre o tema, que ainda são poucos, sua utilização é feita ainda de forma marginal e ligada aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, em que

há formalmente a finalidade alfabetizadora. 3) entre os pesquisadores ligados ao campo da Educação Histórica o conceito seria um sinônimo ou derivado da perspectiva conceitual da *litaracia* histórica cunhada por Lee (2003; 2016); 4) desta discussão se desenvolveu duas concepções: uma que defendem que *litaracia* histórica se refere a uma alfabetização mais ampla em relação a história ensinada e outra que localiza que essa alfabetização é restrita e limitada, por tanto, é preciso falar de um letramento histórico capaz de fazer desenvolver competências históricas nos alunos; 5) e, por fim, longe do conceito de Alfabetização Histórica ser um elemento fundamental a ser pensado dentro da investigação da Didática da História brasileira, ele é um conceito menor, marginal, ligado aos professores sem a formação em história enquanto ciência especializada, sem formação histórica universitária, como é o caso dos professores pedagogos, que são os responsáveis pela introdução dos estudos históricos entre as crianças das séries iniciais.

É necessário localizar a fundamental importância deste conceito para o desenvolvimento de um método didático para um ensino de história mais próximo da realidade brasileira. Busquei dimensionar esta proposição a partir do estudo da realidade da escola Remígio Fernandez e dos alunos que participaram a experiência didática para o desenvolvimento de *raps* históricos, que residem na ilha de Mosqueiro.

Diante desta realidade, acredito que a Alfabetização Histórica é uma ferramenta essencial para desenvolver novas formas de ensinar história, a começar por localizar o problema do analfabetismo endêmico do país; as múltiplas formas de apropriação da leitura e escrita que a sociedade faz uso em nosso tempo. Assim como, deve-se dimensionar a função da história na vida diária da população, em sua localidade; também necessitando pensar, como Freire (2001), que a busca fundamental do processo educacional no Brasil, que passa fome e experimenta o aumento da pobreza, é o de construir as bases para que os alunos possam por si realizarem uma leitura de mundo, ou, como em Rüsen (2011), possam desenvolver uma consciência histórica ontogenética. Isto só será possível na busca incansável por alfabetizá-los. Repito, alfabetizando-os historicamente, em seus múltiplos sentidos apresentados neste estudo. A Alfabetização Histórica é uma tentativa, na disciplina história, de se promover mudanças na relação que professores e alunos estabelecem com o conhecimento histórico escolar, mas, também, é uma tentativa da história escolar em contribuir para a grande tarefa de todas as disciplinas escolares por introduzir seus alunos em um mundo letrado e cheio de significação para os mesmos (Seffner, 2007).

Assim, podemos dizer que a Alfabetização Histórica é um conceito coletivo singular ou polissêmico, agregador de múltiplos sentidos em um único conceito, que deve começar a

ser pensado como um método inovador em Ensino de História para a disputa curricular da história escolar. Conceito, este, que veio a ser dimensionado em sua funcionalidade na interrelação que é possível de se fazer entre a teoria da conscientização (FREIRE, 1980) e a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2011). Buscando fomentar outros modos de se ler e escrever (narrativas históricas), muito mais significativos para os alunos, por meio de novas formas de se ensinar história nas escolas, pois a finalidade do aprender história é desenvolver consciências históricas por meio da motivação permanente do alunado.

Era difícil perceber a profunda dimensão da Alfabetização Histórica antes desta conjuntura política brasileira, pois os últimos 35 anos aparentavam que o Brasil havia rumado para um maior grau de densidade democrática (SEFFNER, 2017) e, por isso, poucas críticas foram feitas ao pensamento de Lee (2003; 2016), quando afirmava que era demasiadamente limitado localizar a finalidade do Ensino de História na promoção da cidadania. Porém, como agora nosso espaço de experiência aponta retrocessos ambientais, científicos, nas liberdades democráticas e no empobrecimento geral da população, fica cada vez mais evidente que o horizonte de expectativas que podemos apontar por meio do processo de formação formal é o da Alfabetização Histórica.

Portanto, é fundamental entender a importância da relação da história com conceitos e teorias advindas de outros campos epistemológicos. Parte desta compreensão a necessidade de ampliar e dimensionar a Alfabetização Histórica. Burke (2002), ao afirmar que os historiadores têm algo de muito valor a oferecer às ciências sociais, o que ele chama de historicizar os conceitos e leis da teoria social, apresenta-nos a historicização como uma ação consciente e não neutra, que parte essencialmente da contemporaneidade, que justifica assim, as adições, as subtrações e as complementariedades de conceitos na análise da história (BURKE, 2002).

Assim, no diálogo interdisciplinar entre educação e história na escola pública, faz-se necessário lançar mão de novas ferramentas que melhor nos ajudem a compreender a complexidade das relações sociais desenvolvidas neste espaço, com o objetivo de melhorar as práticas desenvolvidas por professores de história, que inseridos na realidade social brasileira precisam agir de forma consciente na busca da transformação de suas reflexões e ações práticas em sala de aula, mediante escolhas cada vez mais conscientes.

Por isso, entendo que seja de fundamental importância apresentar o conceito de Alfabetização Histórica a partir das reflexões e ações didáticas desenvolvidas na escola municipal Remígio Fernandez, compreendendo-o como uma construção não acabada, pois entendo que os conceitos retiram qualquer estudo científico da pura descrição e o aloca num

plano interpretativo da realidade, neste caso, da realidade educacional escolar e do Ensino de História praticado no local desta pesquisa ao longo dos últimos anos.

Todavia, é necessário começar a lapidar este conceito aqui apresentando. O que de antemão já afirmo ser uma tarefa que só poderá se realizar plenamente, levando-nos a uma forma mais nítida, em longo prazo e com a adição de muitas mãos da comunidade de cientistas que estudam o Ensino de História.

No que segue, gostaria de apresentar alguns breves apontamentos sobre a disputa curricular que a Alfabetização Histórica pode fazer quando se dimensiona sua relação com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como, em relação ao currículo formal da Rede Municipal de Ensino de Belém, que durante os anos de 2019, 2020 e 2021 se encontra em processo de alinhamento à BNCC.

3.3 Alfabetização Histórica, BNCC e a disputa curricular

O Ensino de História torna-se desafiador na medida em que tem que equacionar as especificidades da realidade local em que se desenvolve com as leis normativas que têm um caráter mais geral e abrangente, demarcando a institucionalidade dos níveis de ensino formal no Brasil. Um desafio já vislumbrado por Certeau (1982) ao nos apresentar a operação que faz ser produzida a historiografia, e que se pode fazer um paralelo com o desenvolvimento da história escolar. Neste singular processo existe uma centralidade do lugar social, que condiciona o historiador/professor de história nas duas outras tarefas dessa operação que são a prática (os métodos de ensino) e escrita (narrativas) da historiografia/história escolar.

Ao comungarmos desta furtiva discussão de que a história que se produz na escola faz parte do esforço de construção de um campo específico da ciência histórica, podemos realizar este paralelo com a operação historiográfica de Certeau (1982). Assim, uma avaliação desta relação entre o lugar social das práticas de ensino, as leis normativas e o currículo da disciplina história deve ser construído.

No âmbito mais geral brasileiro, esta discussão perpassa pelas orientações normativas do currículo escolar, que no sistema de ensino está configurado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é definido como “documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 7), sendo uma referência para o desenvolvimento de currículos escolares em todos os sistemas de ensino da educação básica brasileira. Assim,

todas as redes de ensino estão concluindo ou desenvolvendo o alinhamento de seus currículos a esta lei.

Por ser um documento basilar, a BNCC precisa contemplar todas as dimensões do processo educacional, e, por isso, as redes municipais de ensino necessitam de atenção para a realidade de cada unidade escolar e, assim, estabelecer as relações necessárias entre o currículo prescritivo e as peculiaridades locais das instituições escolares. Neste caso, no que diz respeito ao Ensino de História, o cotidiano do aluno precisa ser reconhecido como base para o desenvolvimento da disciplina escolar. Na escola Remígio Fernandez, ao analisar seu PPP, percebi que é necessário fazer um esforço por parte da escola, como coletivo de educadores, para avançar no estudo e compreensão desta realidade. Assim, a Alfabetização Histórica, como método de Ensino em História, pode ser um instrumento para dimensionar o que orienta a BNCC e o que é significativo para o processo educacional local.

Ao pensarmos a educação como práxis social, como na perspectiva proposta por Freire (1980) e Rüsen (2001; 2011), passa-se a ver que é necessário incrementar o Ensino de História no limite das leis e parâmetros curriculares, naquilo que as orientações normativas abrem de espaço para que possamos pensar em busca do desenvolvimento da aprendizagem histórica. Este é um primeiro posicionamento orientador da Alfabetização Histórica (em seu lugar social, a escola pública de Ensino Fundamental): os currículos da história escolar devem ser entendidos como campos de disputa, em que é necessário fazer com que as compreensões das diretrizes sejam analisadas e criticadas, mas, principalmente, apontar modificações no entendimento sobre elas, nos objetivos que devem ter e nas finalidades a se alcançar no estudo da história na escola básica.

A BNCC se estrutura em base ao entendimento que as aprendizagens essenciais só serão alcançadas por meio do desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica, específicas de Ciências Humanas e da própria História, que são entendidas como a consubstanciação pedagógica dos direitos de aprendizagem. Assim a lei define este conceito central:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (...) construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 8 e 9).

Como é possível perceber, a noção de competências e habilidades na conformação da aprendizagem é o centro da BNCC, porém esta lei normativa não se propõe esmiuçar a

fundamentação teórica que a faz optar por esses conceitos em detrimento de outros que poderiam nortear o processo de aprendizagem na Educação Básica. Limitar-se-á a seguinte afirmação:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’(considerando a constituição de conhecimento, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017, p. 13).

Exposto desta forma, a questão das competências e habilidades que assegurem, por meio de ações pedagógicas, as aprendizagens essenciais aparecem na BNCC como conceitos alheios a debates e intencionalidades sócio-político-econômicas. Mas, pelo contrário, elas são categorias diretamente ligadas ao desenvolvimento do sistema econômico capitalista e das formas de inclusões subordinadas na educação e no mundo do trabalho por parte da juventude que experimenta a educação formal.

As competências educativas a que o sistema de ensino brasileiro toma como referência são as desenvolvidas no processo de reestruturação produtiva, em curso na sociedade desde o fim da década de 1970. Decorrente, em grande medida, da revolução científico-tecnológica, um intenso debate surgiu dentro das ciências sociais sobre as tendências do trabalho e, conseqüentemente, sobre a educação preparadora para essa atividade. Muitos viram nas transformações em curso um novo paradigma para a sociabilidade no sistema capitalista e lançaram mão do desenvolvimento de conceitos, teses e práticas que orientassem o aprendizado daqueles que venderiam sua força de trabalho nesse novo cenário produtivo.

Desta forma, processos experimentados na indústria, como a flexibilização da produção, típica do Toyotismo, foram estendendo suas ramificações para fora do setor produtivo e invadindo com força o Estado, a educação, a vida da sociedade e, principalmente, a realidade dos trabalhadores do mundo. O que podemos chamar de lógica da acumulação flexível. Assim, flexibilizar se transformou na conjugação verbal de nosso tempo e na educação teve seu principal reflexo na desagregação de valor ao conceito de qualificação e na valorização tendencial da noção de competências ou, como Ramos (2006) aponta, na valorização de uma pedagogia das competências.

Ramos (2006), em seu estudo sobre esta pedagogia das competências, vai contribuir para a compreensão que tenho sobre o que é qualificação e sua finalidade, cujo debate em torno da qualificação em seu significado histórico-social, parte da sua consolidação enquanto conceito no mesmo momento em que se consolida o modelo fordista-taylorista de produção, no qual os padrões de formação, emprego, carreira e remuneração vão se conformar.

Desta forma, muitos pesquisadores vão assinalar as múltiplas dimensões que o conceito de qualificação vem assumindo no decorrer do tempo. Entretanto, para a autora, é possível perceber três fases em que o conceito em questão assume papéis diferentes: a fase do determinismo tecnológico, o determinismo societal e o princípio da eficiência produtiva, o que corresponderia respectivamente à fase da indústria anterior ao fordismo-taylorismo, ao próprio período fordista taylorista e a fase da reestruturação produtiva de fins do século XX.

Ramos (2006), trilhando o caminho de Schawartz (1995, apud RAMOS, 2006), atribui à qualificação três dimensões que servem para uma interpretação mais global desse processo. A dimensão conceitual, que associa o processo de formação ao valor dos diplomas; a dimensão social, que corresponderia às relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas mesmas atividades; e a dimensão experimental, que corresponderia aos conteúdos reais do trabalho, em que não estão somente envolvidos os registros conceituais, mas uma série de saberes. Munida de tal discussão, vai afirmar que o deslocamento que hoje se vislumbra entre o conceito de qualificação para a noção de competências se faz mediante o enfraquecimento das dimensões conceitual e social, ao mesmo tempo em que se fortalece a dimensão experimental da qualificação.

A discussão feita por Ramos (2006), sobre os significados assumidos pela qualificação nestes tempos de reestruturação produtiva, faz-nos ter como hipótese que o formato apresentado pela BNCC estaria a serviço de responder a uma necessidade da lógica da acumulação flexível do capital, em que o fordismo e taylorismo perderam espaço como modelos de produção, e, por este motivo, a visão de qualificação, como conceito-chave da sociologia do trabalho, possuidor de múltiplas dimensões, assumiria novas configurações.

Entretanto, esta qualificação estaria inserida no deslocamento conceitual, que a autora discute em seu trabalho, da qualificação para a noção de competências, o que poderia parecer, à primeira vista, um determinado avanço rumo à autonomia dos estudantes e trabalhadores frente ao capital, por meio da aquisição de saberes múltiplos que não os limitariam as tarefas parciais, simples, dentro do processo produtivo. Gerando assim, a falsa ideia de que isso estaria fortalecendo a luta contra a subjugação do trabalhador ao capital, e conseqüentemente forjando uma formação integral (BRASIL, 2017, p. 16), o que não me parece verdade.

Como a própria autora salienta, quando afirma a necessidade de se ter cuidado ao compreender a noção das competências, inclusive preferencialmente a localizando posteriormente ao conceito de qualificação, deixa assim, em evidência, que a noção de competências serviria como mais um artifício do capital para manter a educação formal subjugada a sua lógica do que uma educação ontológica dos educandos.

Desta forma, a postura da Alfabetização Histórica frente ao conceito de competência deve ser de criticidade, pois este conceito também está presente nas diretrizes curriculares da rede municipal de Belém e, assim, é um conceito chave para estas duas propostas curriculares, que orientam o currículo real da escola Remígio Fernandez. Compreendendo sua lógica e, ao mesmo tempo, sua utilização nos documentos normativos, que embasam a educação básica brasileira e municipal, para usar essas brechas conceituais presentes nestes documentos e interferir no desenvolvimento de currículos oficiais dos sistemas de ensino.

No caso específico de Belém, por meio desta pesquisa, comecei a fomentar a necessidade de reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que desenvolvi a experiência didática da Alfabetização Histórica com este enfoque crítico às competências e introduzindo a noção de busca de um ensino identitário e de *práxis* sociais. O que é possível de se discutir e propor no processo de alinhamento que a Rede Municipal de Ensino de Belém precisa concluir ao longo de 2021.

Assim sendo, seria possível delimitar uma disputa por uma educação e aprendizagem histórica que apresenta a noção ampliada de conscientização histórica, que discutimos nos capítulos anteriores, como horizonte de expectativa para uma transformação das práticas de se ensinar e aprender história nas escolas, orientação existencial (RÜSEN, 2001).

O segundo posicionamento desafiador da Alfabetização Histórica é o desenvolvimento do Ensino de História entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Percebo que apesar dos alunos entrarem em contato com os conhecimentos históricos desde seus primeiros anos de escolarização e, que, desde muito cedo, seja possível através da descentralização temporal e espacial colocar as crianças dos anos iniciais deste nível de ensino em outro lugar social e em outro tempo histórico, compreendendo, assim, que elas podem desenvolver novos conhecimentos históricos a partir do processo de Ensino de História, o que me leva a concluir que não se precisaria esperar uma determinada capacidade abstrata para as introduzirem neste tipo de pensamento histórico (SIMAN, 2015). Não se pode cair no equívoco de acreditar que é apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental o lugar da Alfabetização Histórica nas escolas, como nos apontam os atuais currículos formais e, como vimos anteriormente, vários pesquisadores em Ensino de História.

Portanto é possível perceber que a contradição encontrada entre *literacia*/alfabetização e letramento/competências histórico (as) percebido por Azevedo (2014, 2015) conflui em entendimento com a BNCC. Nessa perspectiva da alfabetização, limitada ao aprendizado da leitura e escrita, seria apenas a aquisição de uma tecnologia o que ocorreria nos anos iniciais do nível fundamental, enquanto o letramento (a mobilização dessa tecnologia) viria após, nos anos finais do Ensino fundamental. Isto se daria especialmente porque somente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) as crianças e adolescente entram em contato de forma concreta com um aprendizado histórico elaborado (segundo esta perspectiva). Seja porque ocorre a independência deste componente curricular, em forma de uma disciplina específica, seja pelo contato com o historiador como professor, que só ocorreria entre o 6º e 9º ano.

Assim, neste momento de finalização do Ensino Fundamental as crianças e adolescentes experimentam um período conturbado no processo educacional, momento cheio da sensação de fragmentação, seja porque antes (nos anos iniciais) todas as aprendizagens que entravam em contato na escola eram organizadas por poucos agentes educadores, com centralização no professor pedagogo, seja porque há uma profusão de saberes e conhecimentos, entre eles os históricos, competindo e forjando a consciência desses estudantes que se inter-relacionam e, sem uma ação pedagógica consciente, não poderão gerar formação histórica.

Por este caminho, a Alfabetização Histórica, entendida como coletivo singular, desenvolvida por meio da teoria da conscientização e da teoria da consciência histórica, para assumir a dimensão de um método inovador de Ensino de História precisa fazer uma disputa curricular (no sentido de fazer avançar este mesmo ensino) e compreender a diversidade de momentos do processo educativo em história (desde os mais gerais contidos nas leis normativas, passando pelos currículos das redes de ensino e se materializando em um currículo concreto do dia a dia das escolas públicas).

Neste ponto há o encontro com um terceiro posicionamento pensado a partir da Alfabetização Histórica. Esta se constitui em um ideário reflexivo para que o professor/historiador repense suas práticas concretas. Um posicionamento que venho apontando, ao longo desta dissertação, como a principal contribuição metodológica para o Ensino de História, como campo investigativo.

Pois, ao lembrar que as leis curriculares normalizam um ensino histórico domesticador, como apresentado por Freire (1997), a Alfabetização Histórica ao redimensionar o que é o conhecimento histórico escolar, seus objetivos e suas finalidades a

partir da valorização das realidades vivenciadas pelos alunos, pode nos levar a negar essa realidade domesticadora do ensino formal.

Um processo que também é libertador da própria consciência do professor/historiador, pois essa Alfabetização Histórica só poderá ser conformada como currículo real mediante a descentralização intencional do processo de ensino-aprendizagem da figura do professor e compartilhando-a com cada um dos educandos, cada vez mais críticos e narradores de sua própria compreensão da história ensinada.

Porém, sem perder de vista a centralidade da busca de uma racionalidade consciente do professor/historiador durante todo o processo educativo, buscando organizar em planos de ensino, em sequências didáticas e em planos de aulas as escolhas coletivas de conteúdos e práticas de ensino. Pensando assim, passa a existir realmente a valorização dos saberes culturais sobre o passado que os educandos trazem de fora para dentro da escola e dos seus primeiros anos do Ensino Fundamental para os últimos anos deste nível de ensino, perspectivados na BNCC, nos currículos das redes de ensino que estão inseridos e na própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)⁵⁷.

Entendido desta forma, estas dicotomias curriculares deixam de ser um limitador para um Ensino de História que valorize as especificidades do local da prática formativa em história, para passar a ser um impulsionador de uma aprendizagem histórica mais consciente, mais valorizadora das especificidades, utilizando-se das lacunas da legislação educacional vigente (BNCC e currículos das redes de ensino) para a transformação alfabetizadora permanente da história escolar.

Por isso, a Alfabetização Histórica pode ser tomada como uma ferramenta crítica no Ensino de História, que se inspira no pensamento freiriano e rüseriano, para garantir a possibilidade dos educandos lerem e narrarem criticamente à história que lhes toca, mobilizando-os para o processo de transformação do mundo que os cerca, partindo das dimensões mais próximas de si, como sua sala de aula, sua escola e comunidade. Trata-se de um método de ensino baseado nos princípios da identidade, da *práxis*, da dialogicidade e da conscientização que desenvolvem o pensamento histórico dos estudantes, mas também dos professores que dele se valem.

Esta discussão interdisciplinar que conforma os parâmetros teóricos da Alfabetização Histórica e que melhor a delimitam confirmam as ideias Burke (2002) ao localizar que este

⁵⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a partir do 6º ano do Ensino Fundamental a obrigatoriedade da formação específica de licenciatura em história, substituindo o professor polivalente, com formação em Pedagogia. A partir deste ano de ensino a disciplina de história assume uma maior autonomia curricular e uma dimensão mais aprofundada.

conceito ao se materializar na prática do Ensino de História da Escola Municipal Remígio Fernandez, em um método de ensino e polo consciente de disputa curricular, tem sua validade assegurada, em ciências humanas, quanto mais ele ajude a compreender a realidade (BURKE, 2002).

Outra maneira de aferir a validade de um conceito, como o que vim desenvolvendo, é o quanto ele assume vitalidade em meio ao debate teórico entre aqueles que o pesquisam e o quanto ele é mobilizado em práticas do cotidiano da sala de aula. Assim, configurou-se como um desafio apresentar a utilização da Alfabetização Histórica ao longo desta dissertação, não só em seu marco teórico, mas também em sua validade prática.

Uma tarefa que se ampliará quando outros mais pesquisadores lançarem mão dele para lhe desenvolver e o tornar mais abrangente em suas utilizações e reflexões. O que me propus foi dar um contorno inicial a ele. Demarcando um lugar claro para que ocupe, apresentando e localizando as primeiras práticas e reflexões mais sentidas na sua utilização no Ensino de História e, desta formar, dimensionar seus efeitos na forma de se escrever na história escolar.

Também foi minha tarefa verificar a realidade sócio-político-econômica em que a Alfabetização Histórica surge e se desenvolve, para assim, localizar o porquê da escolha consciente de ligá-lo ao pensamento de Paulo Freire, pois é possível entender que o Brasil está imerso em uma profunda polarização social, que pesa sobre os limites democráticos, mais ainda, sobre a educação pública. Por isso, neutralidades só reforçam as tendências antidemocráticas, tanto da educação pública, como do Ensino de História.

Assim sendo, a Alfabetização Histórica é muito mais que um ato de ensinar. É um grito de resistência e de ruptura com as práticas educativas que desejam a manutenção da miséria material e intelectual. É uma agenda que envolve consciência e conscientização, que pautada em valores humanos de respeito à diversidade, possa abrir um amplo debate sobre que Ensino de História é necessário construir, a partir das especificidades locais, e que colabore para mudança da educação formal deste país.

É com este espírito democrático, propondo-se a ir além desta falsa democracia que vivemos hoje, que abro este diálogo com todos aqueles que, assim como Paulo Freire, sonham com uma educação livre da domesticação de todos nós, que somos a razão de ser da escola pública brasileira.

CONCLUSÃO

Nestas minhas considerações finais, quero apresentar algumas das principais dificuldades encontradas na tarefa de conformar o conceito de Alfabetização Histórica em método de ensino inovador e em polo de disputa curricular, como apresentei ao longo desta dissertação. Do mesmo modo, buscarei dimensionar os produtos educacionais que surgiram como resultado deste percurso investigativo no âmbito da escola Remígio Fernandez, pertencente a ilha de Mosqueiro/PA.

Dificuldades enfrentadas

Inicio afirmando que foram múltiplas as dificuldades enfrentadas para a realização desta pesquisa-ação sobre a transformação positiva do Ensino de História da escola investigada. Elas iniciam na inexperiência do professor/pesquisador que a conduziu, que por vários anos não compreendia sua ação docente em história como um campo para a pesquisa histórica.

Esta consideração atesta os enormes desafios que esta investigação enfrentou ao longo do período em que esta dissertação foi produzida (2019-2021), mas também é um aspecto que demonstra o avanço da consciência profissional deste que escreve sobre sua tarefa, em seu lugar de trabalho, que vai além da mera prática de ensino. Passei a ter consciência que sou um professor/pesquisador ou pesquisador/professor. Dimensionando o espaço escolar como lugar de construção de conhecimentos históricos que podem e devem ser investigados para que os métodos, práticas e ações didáticas em Ensino de História possam ser transformados, de forma positiva, para que o aprendizado histórico seja cada vez mais significativo para cada um de meus alunos.

Assim, entendido esta primeira grande dificuldade, torna-se necessário dimensionar as dificuldades que são decorrências desta constatação inicial. Para ajudar na exposição destas dificuldades falarei em dois tipos de dificuldades enfrentadas: 1) dificuldades da experiência didática em Ensino de História e 2) dificuldades da experiência didática em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Mas antes de passar apresentar este conjunto de dificuldades cabe lembrar um limitador para esta pesquisa que não estava sobre a gerência deste pesquisador/professor: o agravamento da pandemia do novo coronavírus ao longo dos anos de 2020 e de 2021. Esta realidade que se abateu sobre todos os países afetou dramaticamente a educação formal

brasileira. A Rede Municipal de Ensino de Belém paralisou suas atividades presenciais no dia 18 de março de 2020. Colocando todos os docentes em regime de teletrabalho, porém sem dar condições materiais para que este se realizasse efetivamente. Assim, de forma efetiva o ano letivo daquele ano foi encaminhado com ações pedagógicas efêmeras e pouco eficientes para que os alunos matriculados na rede fossem atendidos. Uma catástrofe educacional que precisará ser dimensionada em um futuro próximo para que se possa ter clareza sobre os novos desafios colocados para a superação dos problemas adicionais que foram impostos ao ensino municipal.

Portanto, não foi possível realizar uma nova experiência didática em Ensino de História na escola Remígio Fernandez no ano letivo de 2020. O que seria de fundamental importância para que se pudesse aferir com mais detalhes as transformações promovidas pelo método de ensino da Alfabetização Histórica. Ao não ser possível à realização desta nova experiência alfabetizadora foi necessário, com esta única ação desenvolvida em 2019, apontar os aspectos mais evidentes de transformações obtidas a partir do método de ensino que se conformou na escola pesquisada. Por este motivo, tenho a convicção que as limitações encontradas foram enormes e seguem exigindo mais estudo para a sua superação. Vejamos as que consideramos mais relevantes.

Dificuldades da experiência didática em Ensino de História

Como a experiência alfabetizadora em história foi desenvolvida conforme as etapas da sequência didática, apresentadas e discutidas na terceira sessão desta dissertação, as dificuldades começaram desde a primeira etapa da experiência didática, que versou sobre o discurso histórico presente na estátua da princesa Isabel do Brasil e a percepção das primeiras narrativas produzidas pelos alunos, que atestam sobre os pensamentos históricos que estes traziam para a escola sobre o tema do fim da escravidão e racismo naquele momento.

Nesta etapa, uma primeira limitação evidente se relaciona com a visualização efetiva, através de pesquisa, de quais as origens destas narrativas nas experiências cotidianas dos alunos e alunas. Como eles lidavam ou apontavam significação para o monumento da Princesa Isabel no cotidiano da praça. Caso houvesse conseguido avançar neste aspecto da pesquisa seria possível investigar as memórias construídas por eles. Esta necessidade de saber como os/as alunos/as lidam com a praça e com o monumento se assentaria numa maior discussão referente ao conceito de cultura histórica (RÜSEN, 2007), que afloraria a partir da memória dos envolvidos nesta primeira etapa didática.

A segunda limitação a ser apontada versa sobre a necessidade de construção de heróis patrióticos, apontada na pesquisa que foi realizada sobre a história da estátua que os alunos visitaram. Este tema poderia ser investigado em Belém/Mosqueiro, inclusive numa reflexão crítica sobre a história do Ensino de História mosqueirense, mas não foi possível avançar neste sentido, pois a pandemia impôs o fechamento de todos os arquivos e bibliotecas no Estado do Pará, em que se poderia fazer esta pesquisa histórica.

Ainda sobre a história da estátua da princesa Isabel poderia ser pensada a interligação da datação de sua inauguração com as características do Ensino de História deste período, para discutir mudanças e continuidades no tempo presente da escola-campo da pesquisa, o que ajudaria a entender as respostas dos alunos, dentro desse contexto escolar. Neste caso ajudaria a compreender historicamente os motivos da predominância do discurso histórico que foi verificado majoritariamente entre os alunos quando inqueridos sobre esta estátua.

Partindo para as limitações encontradas na segunda etapa da sequência didática podemos salientar a questão da utilização da cultura *hip hop*. Ao tomar a Alfabetização Histórica como uma abordagem de leitura do mundo em diferentes tempos, se poderia ter trabalhado o *hip hop* dentro do contexto cultural negro dos EUA, antes de partir para as oficinas de composição de narrativas históricas. Apesar de ter sido feito uma apresentação generalista sobre esta cultura, não foi percebido naquele momento que o método de ensino que estávamos trabalhando deveria abarcar outra temporalidade e local social dos reflexos da escravidão negra, focando apenas na experiência escravista brasileira.

O *hip hop* é uma contracultura da resistência de grupos étnicos estadunidenses da década de 1970, que muito contribuiu para esse processo de conscientização negra deste país, uma conscientização muito próxima à ideia desenvolvida por Freire (1980). Caso fosse possível ter feito esta experiência didática este limitador seria corrigido, pois se poderiam articular essas temporalidades (a abolição da escravidão brasileira, a resistência negra nos EUA e o tempo presente), em uma mesma ação de alfabetização identitária entre o alunado.

Outra limitação que é possível aventar se refere ao samba enredo da escola de samba Mangueira. Teria sido de grande valia uma maior contextualização deste samba-enredo a partir das lutas étnico-raciais do tempo presente, e não somente se apropriando da sua narrativa em relação ao passado escravista. Desta forma, seria possível mostrar os múltiplos significados deste samba no contexto atual do Brasil e do Mundo, como este contexto se articularia às vivências dos alunos em Mosqueiro e, assim, seriam amplificadas as suas potencialidades para desenvolver as consciências históricas entre o alunado. Principalmente ao perceber que este samba narra às experiências negras no tempo presente, nas periferias de

nosso país, o que insere a discussão alfabetizadora na conscientização histórica sobre a necessidade de se construir a cidadania democrática.

Desta forma, professor e alunos estariam problematizando o analfabetismo histórico, o desmemoramento, que trata da perda de importância da memória coletiva e de suas tradições, assim como, a questão da identidade negra de maneira mais abrangente, o que são questões centrais no contexto escolar. Este analfabetismo, por sua vez, não é qualquer um; mas um analfabetismo de ler a realidade do presente-passado-futuro; de grande impossibilidade de narrar o tempo histórico; de compreender a importância do passado e de se construir as expectativas para um amanhã. Pois é este o sentido que precisa ser construído na aprendizagem histórica que, obviamente, passa pela Alfabetização Histórica, mas também pelas experiências sociais e culturais do lugar de vivência desses/as alunos/as. Deste modo, foi também um grande desafio realizar a contextualização sócio-econômica-étnica da escola Remígio Fernandez, em Mosqueiro, pois não estão disponíveis muitos estudos sobre esta ilha pertencente a capital do Pará.

Assim, estas limitações, apresentadas anteriormente, não são as únicas limitações presentes em uma ação didática que buscava desenvolver as principais diretrizes de um método de ensino inovador em história, mas as considero ligadas diretamente a perspectiva central desta pesquisa, pois seu objetivo principal é desenvolver um método alfabetizador em história. Desta forma, chego à conclusão que ao querer trabalhar com as noções e experiências temporais dos alunos é preciso relativizar as fontes usadas neste processo e dar maior atenção ao contexto social e cultural que os alunos vivem e compartilham. Esta perspectiva se adequa melhor ao que Rüsen (2001; 2011) e Freire (1980) defendem como consciência histórica e conscientização, respectivamente.

Dificuldades da experiência didática em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Entendo que toda a atividade didática em Ensino de História realizada na escola Remígio Fernandez se configurou ao mesmo tempo em uma experiência de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Desde a escolha coletiva pelo tema histórico do fim da escravidão no Brasil como mote para a construção da sequência didática que ordenou as etapas de execução desta ação, passando pela utilização dos recursos didáticos para esta finalidade (a estátua da princesa Isabel, o samba enredo da Mangueira e as oficinas de produção de *raps* - como síntese narrativa construída pelos alunos ao final deste percurso), até

realizarmos a “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra” (como espaço de difusão das narrativas históricas sobre o tema para toda a escola).

Porém, a Alfabetização Histórica ao se vocacionar sobre o tema sensível da escravidão negra se propôs a ser uma ferramenta de EREER. Portanto, é nesta sua condição que acredito se encontrar a maior dificuldade desta experiência didática. A primeira consideração que devo fazer sobre isso é que a escola Remígio Fernandez não incluiu a temática étnico-racial de forma permanente em seu PPP (2016), mesmo se passado 18 anos da promulgação da lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da temática nas escolas básicas.

Assim sendo, a experiência alfabetizadora demonstrou ter as mesmas dificuldades encontradas por outras experiências didáticas realizadas em outras escolas sobre o tema, como salientam Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013), a saber: há um predomínio de ações didáticas improvisadas, um profundo voluntarismo docente (o que significa que essas ações têm pouco ou nada haver com ações governamentais), o interesse dos docentes, que motiva a realização das ações de EREER, relaciona-se ao pertencimento dos mesmos a temática e os conteúdos escolhidos giram entorno das heranças africanas.

Esta realidade se impõe pelo fato de não haver uma profunda reflexão e estudo dos dispositivos curriculares legais por parte dos docentes, o que gera fundamentação para as ações didáticas em notícias da existência da lei 10.639/2003 e de sua complementar a lei 11.645/2008. Assim, pouco se tem notícias da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas para nortear a aplicação do instrumento legal sobre a temática. Desta forma, acredito que em muito foi esta a realidade que se encontrava a experiência alfabetizadora de que trata esta dissertação. Especialmente quando se visualiza que as ações didáticas ligadas a EREER buscam dar conta da reparação de uma injustiça imposta aos negros (a escravidão) e pouco avançam no conhecimento da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira (COELHO & COELHO, 2013).

Apesar da terceira etapa da sequência didática prevê uma “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra da escola Remígio Fernandez”, e esta ação ter apresentado várias outras iniciativas didáticas, algumas delas ligadas a cultura africana, de modo geral, esta etapa do processo alfabetizador (e todas as demais) estavam motivadas em base as práticas que são criticadas nas ações da EREER, especialmente na que versa sobre a reparação da escravidão. Neste aspecto, a Alfabetização Histórica precisa avançar. Creio que esta limitação esteja ligada, em grande medida, a formação universitária e continuada deste professor/pesquisador que foi insuficiente.

Assim, neste aspecto, acredito que a Alfabetização Histórica ainda contribuiu pouco para a mudança de compreensão do conhecimento histórico escolar a ser construído sobre a história da África e cultura afro-brasileira, mas foi um ponto inicial e iremos localizar, posteriormente, a adequação do PPP da escola Remígio Fernandez, a partir das conclusões tiradas por este estudo. Mas é preciso salientar que apesar do método alfabetizador apontar mudanças na compreensão e finalidades do conhecimento histórico escolar, ainda é preciso avançar bastante para que este conhecimento se efetive profundamente como um caminho a gerar identidades e *práxis* históricas. Passo agora a apontar o que considero serem os produtos educacionais desenvolvidos ao longo da construção desta pesquisa.

Os produtos educacionais desenvolvidos

A principal dimensão propositiva para o Ensino de História fomentado por meio desta pesquisa foi o desenvolvimento de um esboço de método de ensino chamado de Alfabetização Histórica, no contexto da escola Remígio Fernandez. Como parte do processo investigativo realizado por meio da prática de ensinar e aprende história foram desenvolvidos diversos produtos educacionais entre eles a sequência didática, que direcionou todo o percurso da ação didática apresentada neste trabalho; os *raps* históricos (estes produtos artísticos provenientes da didática interdisciplinar desenvolvida pela sequência didática), como forma narrativa dos conhecimentos históricos desenvolvidos neste ambiente escolar; e, também, a “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra”, que teve como objetivo levantar questões sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais para toda a comunidade escolar, mas que não foi explorada em todas as suas potencialidades nesta pesquisa. Decorrente destes produtos centrais foi possível verificar o desenvolvimento de outros produtos que surgiram ao longo desta ação e pesquisa sobre o Ensino de História. Passo a apresentá-los, pois considero relevante esta listagem.

A Alfabetização Histórica

A Alfabetização Histórica se configurou como a principal dimensão propositiva para o Ensino de História na escola pesquisada. Ela é uma primeira aproximação para o desenvolvimento de um método de ensino inovador em história. Portanto, ela se configura em uma construção teórico-metodológica para ações didáticas direcionadas aos alunos, mas para que se conforme em um produto educacional é necessário que seja ainda mais desenvolvida

por meio de formações continuada, de oficinas, de minicursos e de ateliers práticos para outros mais professores de história. Desta forma, este esboço de método de ensino só foi possível de se constituir na escola Remígio Fernandez a partir das experiências didáticas desenvolvidas anteriormente ao ano letivo de 2019, em que se ancorou a ação didática que gerou esta dissertação.

Assim, a Alfabetização Histórica não concebe dicotomia entre ensinar e aprender, pois entende que é um único processo a ligar professores e alunos. Ele também nega as perspectivas que localizam o saber histórico escolar como uma vulgarização do saber histórico oriundo das pesquisas históricas produzidas nas universidades e centros de pesquisas científicas, pelo contrário, ele compreende que o saber histórico escolar é um saber específico, que mantendo relação com a história científica não se constitui apenas valorizando este último tipo de conhecimento histórico. A Alfabetização Histórica entende que o conhecimento histórico escolar se constitui de todos os saberes históricos que alunos, professores e sociedade em geral trazem para dentro do espaço escolar. Advém daí a necessidade de se promover no processo de ensino-aprendizagem em história um conflito de discursos históricos ou narrativas históricas, pois, desta forma, é possível densificar todos estes saberes e conhecimentos históricos existentes na escola para se construir sínteses. São estas sínteses que chamo de conhecimento histórico escolar desenvolvido por meio da ação didática em história.

Estes novos conhecimentos tem a finalidade, na perspectiva da Alfabetização Histórica, de solucionar uma dupla tarefa colocada à história enquanto componente curricular, que são: a questão da Alfabetização dos alunos em termos gerais, tanto do ponto de vista das questões referentes ao aprendizado da leitura e escrita da língua, como também, os desafios específicos da história disciplinar, que se ligam a interpretação da passagem do tempo, sempre pela ótica do presente, em que a ação didática se desenvolve. Assim, a história escolar é o estudo da materialização, no presente escolar, do passado estudado e da projeção de orientações identitárias que fomentem ações práticas a transformar a consciência histórica dos alunos em prol da conscientização sobre os problemas vivenciados em seu dia a dia e que se foram constituídos no passado social.

Do mesmo modo, a forma de materialização desta consciência histórica é feita na escola a partir das narrativas históricas. Na Alfabetização Histórica estas narrativas devem ser pensadas como uma construção em permanente desenvolvimento, a serem fomentadas a partir de técnicas que motivem a sua realização e as tornem cheias de significação, ou seja, que tenham utilização prática para estes alunos. Estas narrativas não podem ser letras mortas, sem

sentido para o alunado, pois sendo assim, elas não contribuem para que os alunos se alfabetizem, neste sentido ampliado que a alfabetização assume quando ligada ao seu adjetivo histórico. As narrativas históricas, em suas variadas formas de se constituírem, são sempre o resultado almejado por este método de se ensinar e de se aprender história.

Portanto, a Alfabetização Histórica se propõe a superar os elementos de um ensino de história ligado ao historicismo do século XIX, pautado na decoração de personagens brancos, cristãos, heterossexuais, patriarcais, dominadores e detentores do poder político nacional, bem como, em relação à escolha de conteúdos ligados a história do branco europeu conquistador das Américas. É um método que se vocaciona para o entendimento de temas sensíveis da história, que tocam em problemas sociais que surgem no passado, mas que seguem tendo eco no presente vivido. Desta forma, A Alfabetização Histórica é um método que se ligou a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), na experiência que foi desenvolvida na Escolar Remígio Fernandez, mas poderia se ligar a Educação Sexual e de Gênero, a Educação do Campo, a Educação Ambiental e todas as outras formas de abordagens históricas que versam sobre as questões da histórica local, da história pública e da história do nosso tempo presente.

Por isso, o método da Alfabetização Histórica é um polo de apoio à disputa curricular que é necessária e precisa ser feita em uma conjuntura nacional de retrocessos para a democracia brasileira, em que setores negacionistas e revisionistas localizam a questão da história como uma mera questão de opinião e não como um saber que parte das experiências diárias com o tempo até um saber cientificamente constituído a partir de uma teoria e métodos de pesquisa. A Alfabetização Histórica se insere como método de ensino nesta disputa e se propõe, enquanto prática investigativa do Ensino de História, a desenvolver as melhores formas de se ensinar e de se aprender história na escola, para que o saber histórico escolar seja cada vez mais pautado na construção de identidades e *práxis* históricas a modificar o cotidiano daqueles que são tocados por suas práticas no ambiente escolar e fora dele também. A escola Remígio Fernandez constituiu este método de ensino inovador, mas ele se torna ainda mais transformador de suas práticas de ensino à medida que se torna uma ferramenta utilizada de forma cada vez mais ampla por outros educadores e alunos, em outras escolas de Mosqueiro e da Rede Municipal de Ensino de Belém do Pará.

A sequência didática e os raps históricos

A sequência didática que foi construída para nortear as ações didáticas que foram desenvolvidas durante o projeto da Alfabetização Histórica foi o principal produto educacional construído durante esta pesquisa. Ela não é entendida como um modelo ideal, mas como a expressão de dada realidade em que estão inseridos os participantes deste percurso alfabetizador em história. Assim, ela levou em consideração os elementos constitutivos do espaço escolar e do espaço em que a escola se insere para dimensionar quais ações didáticas seriam mais pertinentes para o objetivo de desenvolver um ensino mais significativo.

Assim, os *raps* históricos foram resultados da aprendizagem do alunado, prescritos na sequência didática desenvolvida com os mesmos. Eles foram apresentados a toda a escola Remígio Fernandez na “Amostra Cultural e Científica da Consciência Negra”, que ocorreu em 21 de novembro de 2019. Eles também atestavam o desenvolvimento das consciências históricas dos alunos mediante seu engajamento nas etapas da experiência ordenada pela sequência didática construída para esta finalidade.

Reformulação do PPP da escola Remígio Fernandez e o dialogo com a SEMEC/Belém

Como consequência desta experiência a escola Remígio Fernandez está mobilizada para realizar a reformulação de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), na busca de transformar a compreensão dos conhecimentos produzidos nas múltiplas disciplinas curriculares e, especialmente, no tema da Educação Étnico-Racial. A proposta é construir uma ação permanente sobre a ERER, que vá além dos limites que aponte sobre esta temática e que verifiquei na ação didática da Alfabetização Histórica. Foi realizada uma primeira reunião virtual de reformulação do PPP da escola no dia 22 de março de 2021 e este professor/pesquisador apresentou para vários membros da comunidade escolar as proposições que podem contribuir para a mudança deste documento curricular a partir da Alfabetização Histórica.

Do mesmo modo, em busca de ampliar a divulgação deste método alfabetizador, abriu-se um diálogo com a Secretária de Educação do Município de Belém, em busca de encontrar parceiros que ajudem a transformar este método em um produto educacional aplicável em outras escolas da rede. Este professor/pesquisador foi convidado a fazer uma participação em uma das vindouras formações continuadas, mantidas pela SEMEC, para todos os docentes das disciplinas de ciências humanas desta rede. Minha proposta é desenvolver um site/cartilha com o apoio da secretária de educação, que sirva de ponto de base para que outros

docentes possam entrar em contato com as principais ideias que norteiam o método alfabetizador em história.

Outros produtos derivados desta ação didática

Por fim, gostaria de registrar que na busca da Alfabetização Histórica se ligar a outros campos da história científica, especialmente com a história local e usos públicos da história, este professor/pesquisador precisou lançar mão de uma postura pesquisadora em história, que fez surgir uma pesquisa historiográfica sobre a estátua da princesa Isabel. Na literatura histórica sobre a ilha de Mosqueiro não foi possível encontrar referências à história da entronização deste monumento na praça matriz. Assim, impelido por dimensionar as razões que motivavam os alunos a apresentarem as suas respostas sobre esta estátua, necessitei realizar uma pesquisa documental sobre o tema. Pesquisa apresentada no segundo capítulo desta dissertação e que se configura como um produto histórico, fruto da experiência alfabetizadora, a contribuir para a história local de Mosqueiro.

Termino esta dissertação com o sentimento de esperança que este texto possa contribuir para que o Ensino de História se transforme positivamente no município de Belém, a começar pela escola Remígio Fernandez. Do mesmo modo, almejo que este método alfabetizador em história possa contribuir para que os alunos cresçam em autonomia para a ação cidadã, transformando a realidade de suas vidas e contribuindo para a transformação de nossa sociedade, tão necessitada de práticas educativas que diminuam as enormes desigualdades sociais que experimentamos. Esta pesquisa é a minha expressão de amor em luta por meus alunos e por um mundo mais justo e igualitário. Pois, assim como para Belchior, “amar e mudar as coisas me interessa mais”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Patrícia. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 221-238.

_____. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposta por Peter Lee. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio. Saberes e Práticas Científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2014.

BANBERGER, Yael; TAL, Tali. Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The students' view. **Journal of Science Education and Technology**, v. 17, n. 3, 2008, p. 274-284.

BARROS, José D'Assunção. **História, Espaço e Tempo**. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36, Jul/Dez, 2006, p.460-476. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a12.pdf>

BAUER, Caroline Silveira. Qual o papel da história pública frente ao revisionismo histórico? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2018, p. 195-204.

BELÉM, **Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV**. Secretária Municipal de Educação, Belém, 2012.

BELÉM, **Projeto Político Pedagógico da EMEIF Professor Remígio Fernandez**, Belém, 2016.

BELÉM, **Anuário Estatístico do Município de Belém – 2019**. Belém, 2019. Disponível em: <http://www.anuario.belem.pa.gov.br/index.php/tabela-mapas/>

BELÉM, **Sistema de Informação de Gestão Acadêmica – SEMEC**. Belém, 2020. Disponível em: <http://www.novosiga.belem.pa.gov.br/>

BERGMANN, Klaus. **A história na reflexão didática**. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 19, set. 89/ fev. 90, p. 29-42.

BITENCOURT, Circe. **Ensino de História Fundamentos e Método** (3 ed.). São Paulo, CORTEZ, 2009.

_____. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Ministério da Educação, Brasil, 2017.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**. Novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 335-356.

_____. **História e teoria social**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 65-79.

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, 2006, p. 17-32.

CARDOSO, Oldimar. Didática da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 79-84.

CARNEIRO, Maristela. **Metodologia do ensino de história**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. **Integralis história - 8º ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAVES, Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos. Da construção de heróis à resistência cotidiana: notas sobre o ensino de história da escravidão no Brasil. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nilcelma Josenila Brito (Orgs). **A diversidade em discurso: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes**. Belém: Livraria da Física, 1ª Ed, 2016. p. 111-125.

CIAMPI, Helenice. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de história. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtrioArt, 2005, p. 122-135.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso**. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

_____. **Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região norte**. **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2015.

CRUZ, Ernesto Horácio da. **Monumentos de Belém**. Belém: Oficinas Graficas da Revista de Veterinária, 1945. (Seção de Obras Raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna).

DE CARVALHO, Bruno Leal Pastor. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2018, p. 169-174.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. In: LAPUENTE, Rafael Saraiva; GANSTER, Rafael; ORBEN, Tiago Arcanjo (Orgs.). **Diálogos do tempo presente: historiografia e história.** Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 15-36.

EREKSON, K. A. Putting History Teaching “In Its Place”. **The Journal of American History.** 97(4), 2011, p. 1067-1078.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2018, p. 29-38.

FILHO, Augusto Meira. **Mosqueiro: Ilhas e Vilas.** Belém: Grafisa, 1978.

FRAGA, André Barbosa. **Heróis da Pátria: política cultural e história do Brasil no governo Vargas.** 2012. 157 fls. Dissertação (Mestrado em História) – UFF, Niterói, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro Editora, 1980.

_____. **O processo de alfabetização política.** In: **Revista da FAEEBA.** Salvador. Nº 7, jan/junho, 1997, p. 19-30.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido** (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** O Cotidiano do Professor (5. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Itamar. Narrativa histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 79-84.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. (Coleção educação contemporânea).

GINZBURG, Carlo. **O Fio e os rastros.** Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 66-71.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** (7ª ed). Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEE, Peter. **Literacia histórica e história transformativa**. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p.107-146, abr./jun. 2016.

_____. “Nós fabricávamos e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado”. In: BARCA, Isabel. (org.). **Educação histórica e museus**. Minho/Portugal: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003. pp. 19-36.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al] (Org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 51-75.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 55-58.

MELO, Maria de Lourdes Santos. **Um estudo da prática pedagógica de professores de matemática do IV ciclo da rede municipal de Belém**. 2010, 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2010.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de; MAIA, Livia Lariça Silva Forte. **A história medieval e seus desafios na educação básica**: relatos de professores de escolas públicas de Belém do Pará. **Bilros**. Fortaleza, v. 5, n. 9, mai. / ago., seção artigos, 2017, p.35-63.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. **História Medieval no ensino fundamental**: relato de experiência em uma escola pública do distrito de Mosqueiro (Pará - Brasil). **Rev. Hist. UEG**. Anápolis, v.4, n.2, ago. /dez. 2015b, p. 320-339.

_____. “**Musas filhas de Apolo, tragam-me inspiração, para narrar uma guerra, de nação contra nação**”: a literatura de cordel no ensino da Grécia Antiga, um relato de experiência em escolas públicas do Pará. **Revista Sobre Ontens**. 2016. Disponível em: <https://revistasobreontens.blogspot.com/p/volumes.html>.

_____. **O ensino da história local a partir de fotografias**: relatos de experiência no ensino fundamental no distrito de Mosqueiro-PA. **Revista Labirinto**. Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, 2015^a, p. 91-104.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo** (2. ed.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernando Braudel de Economia Mundial, 2014.

MARTINS, Maria do Carmo. Ensino de História e práticas pedagógicas: o conturbado diálogo entre historiadores e educadores. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina-PR: AtritoArt, 2005, p. 145-154.

MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila; ABREU, Martha. Que diferença faz a perspectiva da história pública nos estudos sobre escravidão? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2018, p. 229-238.

MIGUEL, Luís Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 17-26.

MIRANDA, Tomaz *et al* (comp.). **Histórias para ninar gente grande: samba enredo da Mangueira** [2019]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mangueira/>. Acesso em: 20 de jul de 2019.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2001, p. 191-211.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetórias e perspectivas**. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 163-174.

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. São Paulo: **Revista Projeto História**, v.10, 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem com práxis: a educação histórica e a formação de professores**. 2012. 214 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2012.

PLÁ, Sebastián. **La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia** [online]. 2012, n.84, pp.163-184.

QUADRAT, Samantha Viz. É possível uma história pública dos temas sensíveis do Brasil? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2018, p. 213-220.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS. Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 41-49.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS. Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-40.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: BARCA, Isabel; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; REZENDE, Estevão de (Orgs). **Jörn Rünsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. P. 51-78.

_____. **Razão histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** (4. Ed.). Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOUTE, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-66.

_____. **Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI.** In: **História e Ensino.** Londrina: 2009, vol. 5, p. 09-22.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI.** 1. ed. – São Paulo: Cortez; ANPUH-SP, 2017, p. 199-216.

_____. Leitura e escrita na história. In: Schaffer, Neiva Otero; NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas** (5º ed.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 111-124.

SILVA, Jorge Gregório da. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce.** **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 7, n. 9., 2009, p. 1- 17.

SILVA, Carmem; MELO, Ana Cláudia. Alegorias femininas. **MonumentosdeBelém**, 2020. Disponível em: <http://www.monumentosdebelem.ufpa.br/index.php/monumento/alegorias>

SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Alfabetização Histórica em materiais didáticos: significados e usos. In: **Anais do XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH.** Fortaleza: ANPUH, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Leandro. História pra ninar gente grande. In: **Sinopses das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: LIESA, 2019, p 307-389.

WNZELLER, Claudionor. “A praça é do povo”. **Blog Mosqueirando**, Belém, 2010. Disponível em: <http://mosqueirando.blogspot.com>