

# **PASSOS E DESCOMPASSOS ENTRE O SABER ACADÊMICO E O SABER ESCOLAR: AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE HISTÓRIA (PIBID-HISTÓRIA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)\***

*Diego Marinbo de Gois<sup>1</sup>  
Lademe Correia de Sousa<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A compreensão de que o saber escolar apresenta configurações próprias e de que, embora em diálogo com o saber acadêmico, não está unicamente atrelado a ele colabora, em grande medida, para a dissolução de preconceitos em relação ao saber escolar, muitas vezes considerado inferior ao saber acadêmico ou relegado à posição de saber de segunda classe (Monteiro, 2003, p. 9).

Ana Maria Monteiro (2003), ancorada em Chervel (1990), Chevillard (1992) e Forquin (1992), que há algum tempo discutem a questão, chamou a atenção para a necessidade de desconstrução desse olhar hierarquizado entre os saberes. Conforme a autora, a perspectiva proposta por esses autores possibilitou o avanço em relação às análises anteriores, que, por não reconhecerem a especificidade da cultura escolar, buscavam compreender as problemáticas do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da escola apenas pela via da maior

---

\*DOI - 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.119-136

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), instituição na qual cursou o bacharelado e a licenciatura em História. Desde 2014, é professor do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), atuando nas disciplinas Metodologias do Ensino de História e Estágios Supervisionados em História. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Ufopa de 2015 a 2017.

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), instituição na qual cursou a licenciatura em História. Desde 2012, é professora do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), atuando nas disciplinas Metodologias do Ensino de História e Estágios Supervisionados em História. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Ufopa de junho de 2013 a dezembro de 2015.

aproximação com o conhecimento científico, premissa segundo a qual “o ensino seria melhor na medida em que mais semelhante, coerente e atualizado fosse em relação à produção científica contemporânea” (Monteiro, 2003, p. 10).

Monteiro (2003) tece críticas veementes ao posicionamento que postulava essa hierarquização entre os saberes. Sua ressalva refere-se a determinada visão simplificadora que não leva em consideração as características próprias do saber escolar, dificultando diagnósticos mais precisos e, portanto, as necessárias melhorias no âmbito do ensino escolar. A autora lembra ainda que não se está descartando a imprescindível e importante contribuição do conhecimento científico para o saber escolar; porém, “a interlocução com outros saberes presentes e que circulam no contexto sociocultural de referência” também deve ser considerada, além de se ter em mente que nessa interlocução entre os saberes o saber escolar adquire suas configurações próprias (Monteiro, 2003, p. 10).

Do mesmo modo, Kátia Abud (2005), ao analisar os processos de construção do saber histórico escolar, aponta para a importância de reconhecer que “a instituição escolar possui certa autonomia em relação à demanda social que legitima sua função” e, que além da matriz acadêmica, que lhe serve como referência, devem ser consideradas outras influências, outras representações sociais em sua constituição, inclusive as relações da história ensinada com a vida prática. Enfim, o reconhecimento de que há uma cultura própria da escola não é mera retórica, pois possibilita “aprofundamentos a respeito do ensino das disciplinas escolares e a forma pelas quais se apresentam, originando a discussão sobre a transposição didática, isto é, a origem e a transformação do saber para que ele seja ensinado” (Abud, 2005, p. 29).

Com base nessas considerações, que apontam para o protagonismo da escola em seus processos de ensino-aprendizagem, e reconhecendo que o saber acadêmico é apenas uma e não a única referência na constituição do saber escolar, a aproximação e a contribuição da universidade para a escola precisam ser redimensionadas. Foi com essa perspectiva que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa),<sup>3</sup> *campus* de Santarém, estabeleceu relação com

---

<sup>3</sup> O Pibid é vinculado ao Ministério da Educação e tem como um de seus objetivos oferecer aos graduandos dos cursos de licenciatura a oportunidade de aprofundar seu conhecimento da realidade escolar, ao mesmo tempo que visa a contribuir para a melhoria das escolas públicas com classificação inferior a 4,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na prática, alunos(as) das licenciaturas (bolsistas), sob orientação de um(a) professor(a) da universidade (coordenador[a]), desenvolve(m) atividades nas escolas junto ao(à) professor(a) da disciplina na escola (supervisor[a]) onde o projeto atua. O Pibid-História da Ufopa atuou nas seguintes escolas, com seus respectivos

três escolas da rede pública de ensino entre 2013 e 2017.

No primeiro momento, o projeto teve como intenção coordenar uma atividade que priorizou diretamente a produção de conhecimento histórico no contexto escolar por meio do trabalho com a história local.<sup>4</sup> Entre as motivações dessa escolha estava a necessidade de criar uma aproximação dos alunos com a história da cidade, tendo em vista que Santarém, a cidade-alvo, não ocupa lugar privilegiado nos livros didáticos de história, sendo uma forma de motivar os alunos no desenvolvimento do projeto, situação essa confirmada durante o processo. No segundo momento do projeto, as ações assumiram a perspectiva da educação histórica como matriz teórica para o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas preocupadas com a “consciência histórica”, levando-se em consideração temáticas que faziam parte das experiências da cultura escolar.

## **História local: as ações do Pibid-História da Ufopa no período de 2013 a 2014**

No campo da escrita da história profissional, a história local obteve ampla repercussão, por meio de autores franceses, a partir da década de 1950, surgindo “como possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe para grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais” (Barros, 2013, p. 151). No campo do ensino, nas últimas décadas, a história local foi se transformando em um importante “recurso didático”, pois:

É neste campo mais restrito que as relações sociais aparecem com maior nitidez — e no qual podemos distinguir com mais clareza a construção das identidades sociais e dos sentimentos de pertencimento. Ao mesmo tempo, é a partir desta chave que se pode[m] resgatar experiências coletivas e particulares ligadas a um determinado espaço geográfico, seja o regional ou o local. A identidade, afinal, segundo Gonçalves, é construída a partir da História Regional. Mais ainda, a História Regional e a identidade

---

coordenadores: Escola Princesa Isabel, sob a supervisão do professor de história José Henrique Rodrigues; Escola Municipal Rotary, sob a supervisão da professora de história Vanderli Feitosa Vidal; e Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, sob a supervisão do professor de história Raimundo Iltomar Reis Silva.

<sup>4</sup> As atividades de 2013 a 2014 do projeto estiveram sob a coordenação da professora Lademe Correia de Sousa e contaram com a contribuição como colaborador, no último semestre, do professor Diego Marinho de Gois, que seguiu como coordenador na segunda parte do projeto, até 2017.

nos auxiliam a dar eco às múltiplas possibilidades da vida cotidiana e sentido aos diversos mundos possíveis. (Moreira, 2017).

Desse modo, entre os objetivos do projeto Pibid estava a necessidade de contribuir para uma demanda que apareceu com mais força a partir de meados da década de 1980, quando o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em seu artigo 2º, § 1º, indicava que os livros didáticos deveriam atender às peculiaridades regionais do país. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, confirmou essa necessidade, evidenciando que os currículos deveriam ser compostos, além de pôr uma base comum, por conteúdos que atendessem a características regionais e locais dos discentes. Mas, como bem afirmou Danielle Ferreira:

Ao mencionar o atendimento às especificidades regionais, as orientações legais abrem precedente para que as singularidades da formação histórico-cultural do país fossem contempladas. Entretanto, observando o próprio desenho das políticas públicas de universalização do livro didático ao longo do tempo, é possível reconhecer a demora em seu atendimento de forma efetiva no panorama dos editais e, por conseguinte, da escolha e da avaliação. (Ferreira, 2016, p. 111).

Portanto, a despeito da legislação favorável, na prática há uma lentidão na incorporação dos livros didáticos de história regional no cotidiano escolar. Levando-se em consideração o protagonismo que ocupa o livro didático no processo de ensino-aprendizagem e sua importância como um dos elementos da transposição didática, a ainda insuficiência desse material pedagógico nas salas de aula certamente implica ensino ainda insatisfatório de história regional ou de história local. Portanto, a decisão do Pibid-História da Ufopa de trabalhar com a história local visou a contribuir para a minimização dessa lacuna.

Segundo Márcia Gonçalves, o local, para o estudo das humanidades,

[...] pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição — escolas, universidades, hospitais —, e, como escolhas por vezes recorrente, a um espaço político administrativo, como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades. A despeito das variações, como destaca Alain Bourdin, o local é um lugar de sociabilidades marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem e talvez, por isso, seu uso, entre sociólogos, em muito tenha sido articulado ao conceito de comunidade. (Gonçalves, 2007, p. 31).

Entretanto, Gonçalves (2007) destaca que o estudo do local não anula o nacional e nem a ele se opõe; pelo contrário, são abordagens complementares. O estudo do local apenas oferece uma possibilidade de deslocar o olhar daqueles que reconhecem somente a escrita, privilegiando um recorte macro como uma forma válida de historiografia para uma escala menor de observação, que, no entanto, não está deslocada do contexto mais amplo. Propicia, assim, um deslocamento de hierarquias e sobreposições entre o nacional e o regional, recortes tradicionalmente utilizados pelas narrativas da historiografia acadêmica.<sup>5</sup>

Assim, no primeiro momento, o projeto intitulado “A história local através da produção de jornal” teve também como objetivo mostrar para os alunos da licenciatura em história<sup>6</sup> uma possibilidade de ensino na qual os discentes possam construir o conhecimento histórico auxiliados pelo professor, com a observância, durante o processo, da especificidade do saber escolar, levando em consideração as proposições de Abud, segundo as quais:

O conhecimento histórico escolar não pode ficar preso à análise de processos puramente cognitivos, independentes da vivência dos alunos, que lhes dá sustentação: o cognitivo é sempre sociocognitivo. Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como [a] analogia e a empatia. (Abud, 2005, p. 26).

Assim, como bem indica o título do projeto, o produto final das atividades seria o lançamento de um jornal produzido pelos alunos das escolas. Os graduandos selecionaram, junto com esses alunos, com o devido acompanha-

---

<sup>5</sup> Parte das discussões aqui propostas é devedora do texto de Sousa (2015, p. 173-182).

<sup>6</sup> Nossos agradecimentos aos bolsistas: Adailton de Jesus, Alain Xavier P. Filho, André Willian, Andrecy Nancy, Adriana Patrícia Ferreira Figueira, Clarice Cardoso, Dulcirene de Souza Nunes, Eleama Pamela Franklin, Eloisa Brito Barbosa, Elizangela Perna Botelho, Gabriel Augusto Wanghan da Silva, Geane da Silva e Silva, Hyego Rafa O. Silva, Josivan Silva Viana, Lennon Silva Lopes, Luziane Nair L. dos Santos, Maria Elizabete Carmo da Silva, Marileia Oliveira Domingos, Mailson Roberty Castro Campos, Neira Eriane de Queiróz, Ódson de Jesus dos S. Costa, Orlivando Lopes Ramos, Pedro Rogério da Silva, Ronan Marinho Pereira, Rosilene Pereira, Rodrigo Caetano Souza, Samuel Silva Pereira, Willian Douglas Silva Pereira e Verônica Lima.

mento e as necessárias interferências do professor supervisor e da coordenação do projeto, temas da história local que lhes interessasse pesquisar. As três escolas participantes do projeto, coincidentemente, têm nomes relacionados com a história: Escola Pedro Álvares Cabral, Escola Rotary e Escola Princesa Isabel. No caso da última, várias questões surgiram, pois ela está envolta por nomenclaturas associadas aos “grandes vultos” da história, o que já é notório ao se destacar seu próprio nome: Princesa Isabel, situada à rua Tancredo Neves no bairro Nova República. Essas foram questões apresentadas aos alunos, instigando-os a pesquisar sobre a história da escola e do bairro, trazendo a reflexão sobre quais foram os objetivos políticos por trás dos nomes dados à escola, à rua e ao bairro e sobre qual concepção de história ancorou tal escolha. Assim, esse grupo lançou-se à pesquisa em documentos e entrevistas com pessoas da comunidade para escrever um texto que se propusesse responder a algumas perguntas relativas ao entrelaçamento entre história e memória que acompanha as nomenclaturas dos lugares. Nesse sentido, aos alunos foi proporcionado um debate, tomando como base algumas discussões propostas por Reginaldo Dias, ao destacar que:

A prática de nomear ruas, quase sempre identificada como distorção do trabalho dos vereadores, é atividade menos inocente do que se costuma supor. Um olhar atento constata que esse processo é caracterizado pelo esforço de perenização da memória de personagens e fatos da história nacional ou local. Trata-se de recorrente forma de reprodução e perpetuação da chamada história oficial, baseada no culto à genealogia da nação e edificação do Estado nacional, assim como aos fatos e personagens correspondentes. (Dias, 2000, p. 103).

No desenvolvimento das atividades na escola, cada grupo de cinco bolsistas teve como função orientar os alunos de uma turma a realizar pesquisas e produzir textos sobre os temas escolhidos para comporem as matérias do jornal a ser lançado. Diante da escassez de material didático sobre a história da cidade, a orientação foi o trabalho com pesquisas em arquivos locais, onde deveria ser feita uma pesquisa com documentos escritos: jornais, literatura, documentos oficiais, e com documentos não escritos: visita a museus, análise de imagens e músicas de compositores locais, de acordo com a necessidade apresentada pelos temas escolhidos. Essa sugestão de trabalho ancorou-se na proposta de Circe Bittencourt (2008), que associa o uso de documentos como material didático nas escolas ao favorecimento do pensamento histórico, sendo um processo de

iniciação dos discentes aos próprios métodos de trabalho do historiador. Entretanto, a autora frisa que se deve ter cuidado para não pretender transformar o aluno em um “pequeno historiador”, pois os objetivos da disciplina, de “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”, podem ser desviados (Bittencourt, 2008, p. 328).

Entre as orientações dadas aos graduandos/bolsistas no âmbito da universidade e a efetividade do projeto nas escolas, foi possível notar como cada escola foi recebendo as informações de um dos campos de referência, nesse caso o saber acadêmico, e foi adequando às suas respectivas realidades. Essa situação já era esperada desde a formulação inicial do projeto, tendo em vista os caminhos próprios que assume o saber constituído na realidade escolar, que também se relaciona com os limites e as dificuldades de colocar em prática um tipo de atividade que não ocorre rotineiramente na escola.

A expectativa era de que, com o auxílio dos bolsistas e professores das referidas escolas, os documentos pesquisados fossem analisados dentro da proposta de Circe Bittencourt e que os passos fossem finalizados com a produção de textos a serem publicados em forma de jornal.<sup>7</sup> Certamente que não foi esperada a construção de textos inéditos, como realizados por historiadores, mas, como a proposta era trabalhar com a história local, esperava-se a descoberta de conhecimentos pelos alunos concretizados em textos nos quais se “historicizasse” e se problematizasse o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica.

Na prática, o material produzido pelos alunos participantes do projeto correspondeu a parte das expectativas, entre as quais a de despertar os discentes para o processo de pesquisa em história, respeitando as condições de possibilidades inerentes ao ambiente escolar, e a de aproximá-los da história da localidade da qual fazem parte. Embora também se esperasse que eles se aventurassem em temáticas diversas no âmbito da proposta, nesse caso a história da cidade, nas três escolas o interesse ficou circunscrito ao que era realmente mais próxi-

---

<sup>7</sup> Bittencourt sugere alguns importantes passos no trabalho com documentos históricos como material didático no ensino escolar. Primeiramente, deve-se orientar o discente a “descrever o documento, isto é, destacar e indicar as informações que ele contém”, mobilizando, para tanto, os saberes e conhecimentos prévios, para então: “Situar o documento no contexto e em relação ao seu autor” e “identificar a natureza desse documento e também explorar esta característica”, para, finalmente, chegar a “identificar os limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo” (Bittencourt, 2008, p. 329). No caso da proposta do projeto Pibid, todo esse processo deveria ser materializado em forma de texto a ser impresso no jornal.



mo, como a história da escola e a do bairro. A metodologia mais utilizada foi a realização de entrevistas com pessoas mais idosas da comunidade, portanto seguindo a via da história oral. Entretanto, o envolvimento dos discentes, no que foi por eles considerada uma forma diferente de aprender história, foi gratificante. Após um intenso semestre de trabalho, foi realizada a culminância do projeto em cada escola com o lançamento do jornal, tendo inclusive a participação da imprensa local na atividade.<sup>8</sup>

Os exemplares impressos foram distribuídos à comunidade, que teve participação ativa no desenvolvimento e no lançamento do jornal. As páginas do jornal foram também impressas em forma de *banner*, e cada escola produziu o seu. A proposta foi indicar que, mesmo com a ausência futura de recurso para dar continuidade ao projeto, no sentido da impressão de muitos exemplares, a produção de jornal a ser publicado em forma de *banner* e exposto em local estratégico da escola possibilitaria a continuidade do projeto, ainda que com recursos reduzidos.

### Capa do jornal Princesa Isabel



### Capa do jornal Rotary



<sup>8</sup> Vieira (2014). Além do jornal *O Estado do Tapajós*, outros jornais, escritos e televisivos, acompanharam os lançamentos dos jornais e divulgaram-nos na imprensa local.



## Capa do jornal Pedro Álvares Cabral



## As ações do Pibid-História da Ufopa no período de 2015 a 2017 e a problemática da “consciência histórica” na Amazônia

No período de 2015 a 2017, o projeto Pibid-História da Ufopa desenvolveu suas ações inspirado na perspectiva da educação histórica, conforme propõe Jörn Rüsen, segundo o qual o estudo da história deve estar voltado para a construção da “consciência histórica”. Para esse autor, a consciência histórica “é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (Rüsen, 2015, p. 37). O foco das atividades realizadas, tanto nas escolas atendidas pelo projeto quanto na formação de iniciação docente de nossos discentes bolsistas, compreendeu temáticas voltadas para os desafios enfrentados pela realidade amazônica, tendo como referência a relação entre ensino de história e diversidade cultural e levando em consideração questões como educação patrimonial, história oral, cultura afro-brasileira e indígena.

Em 2015, procuramos aprofundar a discussão sobre o ensino de história e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, de estudo da “história e cultura afro-brasileira e indígena”, sendo discutidas em dois semestres. No primeiro semestre, trabalhamos a cultura afro-brasileira por meio de um plano de trabalho

que refletisse as religiões de matrizes africanas na sala de aula e por meio de uma atividade prática, na qual cada escola procurou produzir um videodocumentário sobre a temática. As atividades foram iniciadas com o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática, tendo sido constatado que alguns alunos das escolas pertenciam ao candomblé, mas evitavam falar sobre o tema, pois tinham medo de represálias e preconceitos.

A aula-oficina sobre a temática foi trabalhada com o texto “As religiões de matriz africana e a escola: guardiãs da herança cultural, memória e tradição africana”, de Carmen S. Prisco (2012), como forma de discutir as historicidades das religiões africanas e sua presença no Brasil e na Amazônia. Foram ainda realizadas atividades de produção de videodocumentários, em que os alunos elaboraram os roteiros de entrevistas com o tema “regiões de matrizes africanas e a escola”.

Foram produzidos três videodocumentários, com entrevistas com professores de história, pedagogos, diretores e pais de santos do candomblé. Destacamos o protagonismo dos próprios alunos da rede pública de ensino, que foram os responsáveis por toda a produção dos vídeos, seja como repórteres, narradores, editores, enquanto os bolsistas Pibid supervisionaram os trabalhos.

Com relação à temática indígena, desenvolvida no segundo semestre, mesmo a cidade de Santarém estando localizada em plena Amazônia, o levantamento prévio feito pelos bolsistas junto aos alunos apresentou como resultado certo desconhecimento do assunto e visões estereotipadas dos indígenas. A proposta da ação foi promover em cada escola rodas de conversa. Estudantes indígenas do curso de licenciatura da Ufopa, oriundos de diversas aldeias da região, foram convidados para falar sobre as experiências de vida nas aldeias com os alunos das escolas, com o tema “povos indígenas: passado e presente”. As perguntas elencadas por Rüsen (2015, p. 21), “quem sou eu, quem é o meu povo, e quem são as pessoas com que eu tenho que viver junto?”, deram o norte para a elaboração dos objetivos do projeto.

Com relação às ações realizadas no primeiro semestre de 2016, visamos a aprofundar o trabalho que já vinha sendo realizado com relação à temática entre ensino de história e história local, sendo agora demarcado o foco entre história local e educação patrimonial. As equipes elaboraram os planos de trabalho na perspectiva de articular o ensino de história e educação patrimonial, tendo o contexto da cidade de Santarém como recorte espacial. Diferentemente da atividade desenvolvida em 2014, o objetivo agora era fazer visitas aos bens patrimoniais de Santarém. Os bolsistas tomaram como referência a proposta de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p. 140), que apontam para a rela-

ção entre o trabalho com a história local e as histórias não institucionalizadas, e que esse tipo de ensino “facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de história que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico”.

Tendo por base as contribuições apontadas e objetivando contribuir para que o aluno conhecesse e aprendesse a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, no sentido de tornar esse conhecimento mais próximo dos interesses e da cultura local (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 140), as equipes do Pibid-História da Ufopa elaboraram os seguintes planos de trabalho: a) Equipe da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Princesa Isabel, com o trabalho “Educação patrimonial em Santarém”, com visita ao Centro Cultural João Fona; b) Equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rotary, com o trabalho “Patrimônio cultural: material e imaterial na cidade de Santarém”, com visita aos patrimônios Igreja Nossa Senhora da Conceição e Centro Cultural João Fona; e c) Equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Álvares Cabral, com o trabalho “Santarém e seu patrimônio histórico-cultural”, com visita ao centro histórico de Santarém. Como referências para a fundamentação das estratégias de aprendizagem, os bolsistas seguiram as sugestões de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, bem como a do Caderno Temático *Educação patrimonial: orientações ao professor*, disponibilizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2011).

As ações de educação patrimonial realizadas pelas equipes Pibid com os alunos das escolas, nesse primeiro momento, elegeram o centro histórico da cidade como referência para a realização de visitas, priorizando a Igreja Nossa Senhora da Conceição e o Centro Cultural João Fona. A atividade de campo a esses “lugares de memória”, como pontua Pierre Nora (1993), foi antecipada pela realização de uma aula-oficina de iniciação à educação patrimonial, pois, conforme o Caderno Temático do Iphan (2011, p. 40), “a aula de campo é parte do processo global dos conceitos apresentados e tem como objetivo [a] aprendizagem dos conceitos já explorados em sala de aula”. Nesse sentido, a aula-oficina foi significativa, por possibilitar uma discussão inicial sobre o tema, mas também por traçar os objetivos da aula de campo, sua relação com as atividades e os conceitos trabalhados, bem como por pactuar com a turma os procedimentos, a sistemática de trabalho e as responsabilidades, conforme orienta o manual do Iphan citado.

As atividades de educação patrimonial foram avaliadas como positivas, em apreciação dos alunos, bolsistas, professores supervisores e coordenadores do Pibid; no entanto, surgiu a necessidade de aprofundar a temática, de forma a problematizar a questão da educação patrimonial a partir dos bens patrimoniais que se localizavam no entorno das escolas. Assim, foi proposta a continuidade do projeto de educação patrimonial, mas articulada com a metodologia da história oral. Partimos da problemática de que muitos bens arquitetônicos das escolas e de seu entorno passavam despercebidos pelos alunos e professores de história. Como destaca Schmidt e Cainelli (2009, p. 162), “um ponto importante do ensino de História concerne à articulação da história individual do aluno com a história coletiva de grupos, classes e sociedades”. Com base nesse entendimento, foi elaborado um plano de trabalho, no qual os alunos das três escolas participaram de uma oficina de história oral, seguida de elaboração de questionários para entrevistas, escolha dos entrevistados, transcrição e apresentação dos resultados.

Da aula-oficina, que ocorreu nas três escolas atendidas pelo projeto, constou a exibição do filme *Os narradores de Javé* (2004), de direção de Eliane Caffé. Essa exibição, seguida da discussão sobre o que é história oral e sobre como trabalhar com essa metodologia, constituiu uma etapa importante do projeto, pois, como nos alerta Schmidt e Cainelli (2009, p. 166), o “trabalho com a história oral no ensino de história exige certos cuidados, como a preocupação com a especificidade da entrevista e com relação ao entrevistador-entrevistado. Ademais, é importante que o aluno conheça o significado de história oral para a história de sua gente”.

Cada uma das três equipes, após a discussão sobre como o trabalho seria desenvolvido, dividiu com as turmas as tarefas a serem realizadas: os temas das entrevistas, os entrevistadores, os locais das entrevistas, as transcrições. Com relação aos temas das entrevistas, os alunos optaram por ouvir os moradores mais velhos dos bairros onde estavam localizadas as escolas, discutindo as memórias dos sujeitos sobre os bens patrimoniais dos bairros. Como parte das atividades, foram entrevistados os moradores dos bairros Nova República, onde se localiza a Escola Municipal Princesa Isabel, Laguinho, onde se situa a Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, e Salé, da Escola Municipal Rotary. Após a realização do trabalho de entrevista, seguiu-se a transcrição do manancial de narrativas, sendo elaborado por cada escola um Livro de Memória do Bairro, com as transcrições das entrevistas realizadas. Infelizmente, por falta de recursos, não foi possível a impressão do material, conforme estava sendo planejado, para concluir com seu lançamento.

Para o ano 2017, o Pibid-História da Ufopa procurou atuar em duas frentes de trabalho: os desafios de ser professor de história na Amazônia e os usos das linguagens em prol de um ensino de história significativo. Naquele momento, partimos das leituras sobre educação histórica e compartilhamos com os bolsistas o texto de Flávia Eloisa Caimi, intitulado “O que precisa saber um professor de história?” (2015, p. 105-124), que constata:

Na contemporaneidade em que nos inscrevemos, a História-Conhecimento tem um importante papel, não mais como “mestra da vida” (*magistra vitae*) conforme a definiu Cícero, mas como um conhecimento que se pode mobilizar para dar inteligibilidade e justificação para o tempo presente, ou, como ensina Rüsen (2001), para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências. (Caimi, 2015, p. 108).

O desafio que nossos bolsistas do Pibid apresentavam nas reuniões de planejamento devia-se à falta de interesse de muitos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela disciplina História, muitas vezes alegando a não relação que esse ensino mantém com o tempo presente. O texto de Caimi foi provocativo para nossos bolsistas como forma de articular os conteúdos das aulas ministradas com a realidade prática dos alunos, possibilitando um ensino de história que precisava ser pensado nos moldes da perspectiva da educação histórica.

Nossa tarefa foi criar um grupo de estudo intitulado “As contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história”, cadastrado na Pró-reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão da Ufopa. A escolha pela dimensão da extensão deu-se porque acreditávamos que deveríamos envolver não somente nossos bolsistas, mas também os professores da rede pública municipal e estadual de ensino. Os objetivos foram estudar as contribuições teóricas do historiador alemão Jörn Rüsen e sua importância para a didática da história e para o ensino de história; contribuir para a formação de professores de história, em especial a partir da influência da educação histórica nesse campo de atuação; e relacionar o pensamento teórico de Jörn Rüsen com o cotidiano em sala de aula na Amazônia.

Destacamos que, embora procurássemos mobilizar os professores da rede pública de ensino, tivemos pouca participação, em especial pelo fato de a rede pública não disponibilizar carga horária compatível com esse tipo de atividade, em especial em dias da semana. A participação no grupo de estudo foi

maior por parte dos alunos da graduação em História, que atendiam aos chamados e participavam mensalmente da discussão dos textos. O quadro a seguir apresenta as principais atividades do grupo de estudo:

<b>Atividades do grupo de estudo “As contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história”</b>
Atividade 1: Nesse encontro, debateu-se o texto <i>Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica</i> , do livro <i>Jörn Rüsen e o Ensino de História</i> (2011), organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Resende Martins, tendo sido abordados os conceitos de “consciência histórica” e “educação histórica” e seus “usos” no ensino de história.
Atividade 2: A partir do texto <i>Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica</i> (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 11 - 21), discutiu-se como operacionalizar a perspectiva da educação histórica na Amazônia.
Atividade 3: O debate desse encontro teve como texto-base o capítulo <i>Aprendizado histórico</i> (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 41 - 49), no qual ele aborda o aprendizado histórico como um processo, compreendendo as formas de aprendizado, os níveis de aprendizados históricos e os objetivos dos aprendizados históricos. Esses elementos devem levar em consideração o cotidiano dos alunos, relacionando o passado com o presente, ou seja, “à subjetividade do aprendiz (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 48).
Atividade 4: Problematização do texto discutido no encontro anterior (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 41 - 49), com proposta de operacionalidade nas escolas atendidas pelo Pibid-História.
Atividade 5: Debate do capítulo “O livro didático ideal”, (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 109 - 127), relacionando-o com os livros didáticos utilizados pelos professores de história das escolas onde o Pibid atua.
Atividade 6: Encontro com a equipe, em que foi discutida a finalização do projeto, considerando a importância da teoria da educação histórica, de Rüsen, para o cotidiano da sala de aula.

**Fonte:** Projeto de atividade de extensão cadastrado na Pró-reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão da Ufopa.

Conforme se verifica no quadro anterior, o grupo de estudo atuou a partir de dois objetivos, sendo um teórico e outro prático. Nesse sentido, sempre que se debatia de forma conceitual o assunto, o encontro seguinte era destinado à aplicabilidade da perspectiva da educação histórica em nível de Amazônia. Concomitantemente à formação docente, os bolsistas Pibid cumpriam a carga horária nas escolas, seja colaborando com os professores supervisores,

seja atuando na aplicação de aulas-oficinas de novas linguagens no ensino de história. Para o segundo semestre de 2017, foi elaborado um cronograma de realização de uma aula-oficina a cada mês, envolvendo o uso de documentos históricos na sala de aula, pois, conforme aponta Schmidt e Cainelli (2009, p. 127), “busca-se diversificar as possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com as expectativas e a cultura do aluno”.

Tendo por base o capítulo “As fontes históricas e o ensino da história”, de Schmidt e Cainelli (2009), os bolsistas construíram seis planos de aula, com orientação dos professores, do coordenador e dos supervisores, a serem desenvolvidos nas três escolas parceiras do projeto. Foram temas das aulas-oficinas: fotografias, músicas, cinema, charges, jornais e brinquedos. As aulas-oficinas tinham por função articular os conteúdos trabalhados pelos professores, conforme seu planejamento, com documentos de uso cotidiano dos alunos, pois se procurava compreender a aprendizagem histórica a partir dos apontamentos de Peter Lee, que afirma:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas [sic] somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas [sic] a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos [sic] que os alunos trazem para suas aulas de história. (Lee, 2006, p. 136).

Refletir sobre os conceitos que os alunos traziam para as aulas de história era uma tarefa que perpassou a atuação nas aulas-oficinas, bem como nos “Ciclos de debates: Onde mora o nosso preconceito?”, atividades de extensão que contaram com o apoio da Pró-reitoria de Comunidade, Cultura e Extensão e envolveram os bolsistas do Pibid, especificamente do subprojeto História, juntamente com outros discentes da Ufopa e professores da rede básica de ensino. Os “Ciclos de debates” tiveram por objetivo realizar encontros mensais para debater “histórias difíceis”, conforme Bodo von Borries (2011), ou “temas sensíveis”, conforme a definição de Verena Alberti (2014, p. 2), para questões que precisavam de enfrentamentos discursivos, pois faziam parte de assuntos discutidos no momento. Ao longo dos debates, foram apresentadas questões como: política, gênero, sexualidade, religiões afro-brasileiras e indígenas, com a participação de convidados que em seu dia a dia vivenciam preconceitos ou dis-



criminações, trazendo suas experiências para o debate com o objetivo de articular o cotidiano com os desafios enfrentados na sala de aula.

Enfim, o subprojeto História do Pibid, realizado na Ufopa entre 2014 e 2017, esteve assentado na premissa de que é preciso estarmos atentos, sim, ao saber produzido nas universidades como uma das referências para o saber ensinado nas escolas; entretanto, mais importante ainda é levar em consideração as práticas sociais de referência e as demandas próprias da cultura escolar para efetivarmos um ensino que seja significativo. No caso específico da Amazônia, é necessário pensarmos sobre a realidade local e sua relação com a história nacional. Se as histórias locais pouco aparecem nos livros didáticos de história, muitos alunos esperam que esses assuntos sejam debatidos pelos professores. E esse é um dos objetivos da educação histórica, que, segundo Rüsen, busca a construção de “uma nova consciência das sobrecarregadas complexidades e ambiguidades da nossa relação conosco e com a alteridade dos outros” (Rüsen, 2015, p. 20).

## Referências

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 11, jun. 2005.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis ou controversas. In: IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades. *Anais...* Caicó, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 nov. 2017.

BARROS, José d'Assunção. *A expansão da história*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (ed.). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture*. Historical consciousness and didactics of history related to World War II. Bielefeld: Transcript – Verlag für Kommunikation, Kultur und Soziale Praxis, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, n° 2, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del saber sabio ai saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

DIAS, Reginaldo Benedito. A história além das placas: os nomes de ruas de Maringá (PR) e a memória histórica. *Hist. Ensino*. v. 6, p. 103-120, Londrina, 2000.

FERREIRA, Danielle da Silva. Um silêncio historiográfico: o livro didático regional e as pesquisas acadêmicas. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, jan./jun. 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In *Teoria & Educação*, n° 5, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARRELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação patrimonial: orientações ao professor*. 2. imp. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011. Caderno Temático 1. Disponível em: <[www.portal.iphan.gov.br/.../EduPat\\_EducPatrimonialOrientacoesAOProfessor\\_ct1\\_m.pdf](http://www.portal.iphan.gov.br/.../EduPat_EducPatrimonialOrientacoesAOProfessor_ct1_m.pdf)> Acesso em: 13 dez. 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In. *Educar*, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 9, out. 2003.

MOREIRA, Luiz Guilherme Scaldaferrri. *Em tempos de reformas educacionais profundas e apressadas no Brasil, como o novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, a história regional mantém o seu vigor*. 29 maio 2017. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/historia-regional/>> Acesso em: 6 nov. 2018.

NARRADORES DE JAVÉ. Produção de Eliane Caffé: Riofilme, 2003.1 DVD (100min), widescreen, color.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

PRISCO, Camen S. As religiões de matriz africana e a escola: guardiãs da herança cultural, memória e tradição africana. Praia Grande/SP, S/E, 2012. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/As-religi%C3%B5es-de-matriz-africana-e-a-escola\\_apostila.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/As-religi%C3%B5es-de-matriz-africana-e-a-escola_apostila.pdf).>

Acesso em: 14/05/2019.

RÜSEN, Jörn. *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W & A Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?*. Campinas: Papirus, 2013.

SOUSA, Lademe Correia de. Ensino e Pesquisa. História local através da produção de jornal. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

VIEIRA, Silvia. Projeto mostra história de Santarém sob o olhar de estudantes do Ensino Médio. *Jornal O Estado do Tapajós*, Santarém, ano XIV, n. 2297, 2 nov. 2014. Edição digital.