

# ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA E OUTROS ENSAIOS

LUCILVANA FERREIRA DOS SANTOS BARROS  
ROBERG JANUÁRIO DOS SANTOS



# ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA E OUTROS ENSAIOS

*Núcleo de Estudos em História da Amazônia, História Regional e Ensino de História, da  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa.*

---

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Lucilvana Ferreira dos Santos Barros  
Roberg Januário dos Santos

# ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA E OUTROS ENSAIOS

1ª Edição

Belém-PA  
RFB Editora  
2024

---

© 2024 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2024 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
91985661194  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,  
Belém - PA, CEP: 66045-315

**Editor-Chefe**  
Prof. Dr. Ednilson Ramalho  
**Diagramação**  
Worges Editoração  
**Revisão de texto e capa**  
Autores

**Bibliotecária**  
Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB  
8/9166  
**Produtor editorial**  
Nazareno Da Luz

**Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)**

F343

Ensino de história na Amazônia e outros ensaios / Lucilvana Ferreira dos Santos Barros, Roberg Januário dos Santos. – Belém: RFB, 2024.

Arquivo em PDF  
114 p.

ISBN 978-65-5889-800-9  
DOI 10.46898/rfb.47e853fb-3631-46dd-a701-8af2c93b5c19

1. História. 2. Amazônia. I. Barros, Lucilvana Ferreira dos Santos. II. Santos, Roberg Januário dos. III. Título.

CDD 980.1

Índice para catálogo sistemático

I. História da Amazônia.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 .....	8
ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: UMA POSSIBILIDADE PARA A ABORDAGEM DOS SABERES HISTÓRICOS EM SALA DE AULA .....	8
CAPÍTULO 2 .....	15
O ENSINO DE HISTÓRIA (LOCAL) E AS FONTES HISTÓRICAS.....	15
CAPÍTULO 3 .....	25
UMA EXPERIÊNCIA COM A HISTÓRIA LOCAL NA AMAZÔNIA ORIENTAL BRASILEIRA .....	25
CAPÍTULO 4 .....	39
ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA REGIONAL: POSSÍVEIS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM .....	39
CAPÍTULO 5 .....	50
ENTRE A NAÇÃO E A REGIÃO: A HISTÓRIA REGIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA .....	50
CAPÍTULO 6 .....	70
NOTAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PARAENSE NO INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO (1890 - 1894).....	70
CAPÍTULO 7 .....	82
NOÇÕES DE HISTÓRIA DO PARÁ: HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA NA AMAZÔNIA NA DÉCADA DE 30 .....	82
CAPÍTULO 8 .....	91
HISTÓRIA E SENSIBILIDADES .....	91
CAPÍTULO 9 .....	100
O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA MODERNA: ALGUNS APONTAMENTOS .....	100
SOBRE OS AUTORES .....	112
ÍNDICE REMISSIVO.....	113



# APRESENTAÇÃO

Os capítulos aqui reunidos são frutos de alguns projetos de pesquisa desenvolvidos no Núcleo de Estudos em História da Amazônia, História Regional e Ensino de História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, criado em 2016. Neste núcleo de estudos, estes projetos se debruçaram sobre o ensino de História a partir das margens, sobretudo mediante experiências no interior da Amazônia, promovendo o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visto que se traduziram em atividades que envolveram estudantes e docentes da graduação em História; ações de pesquisa em arquivos, e atuações junto ao público escolar, considerando abordagens como a História Local e a História Regional.

Este livro representa a reunião de vários produtos escritos que derivaram das atividades mencionadas acima, destacando as potencialidades do local e do regional para o ensino de História e para a reflexão e análise historiográfica. Várias produções são textos modificados e atualizados que pretendem evocar novos e velhos temas e problemáticas relacionadas ao ensino de História a partir da História Local e Regional. A nossa proposta, em grande parcela deste livro, não é advogar abordagens simplificadoras ou reduzidas da História, mas apresentar possibilidades de trabalho que descentalizem a exclusividade das abordagens estritamente centradas na história mundial e nacional, fazendo com que a cultura escolar possa ter alternativas a esses modelos de narrativa e compreensão histórica. Partimos da compreensão que a educação histórica dos sujeitos, ou seja, a formação da consciência histórica, possui estrita relação com o meio e o tempo nos quais estes mesmos sujeitos estão imersos, logo, é importante considerar o local, o cotidiano e o regional como locais fundamentais da aprendizagem histórica.

Alguns textos deste livro (outros ensaios) discutem questões ligadas à educação e ao ensino de História no Pará, sobretudo no início do período republicano e na década de 1930, contribuindo para um entendimento histórico na interface sobre a instrução pública, os governos republicanos, a educação e a relação entre historiografia paraense e o ensino de História. Ainda se apresenta aqui textos que podem auxiliar os discentes e docentes acerca das discussões relacionadas à história das sensibilidades e ao ensino de História Moderna, sendo que o primeiro demonstra exemplos de trabalhos interessantes acerca da abordagem histórica sobre as sensibilidades, cabendo a última discussão o debate sobre temas, conceitos e abordagens da História Moderna.

*Lucilvana Ferreira dos Santos Barros*

*Roberg Januário dos Santos*



# **CAPÍTULO 1**

---

## **ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: UMA POSSIBILIDADE PARA A ABORDAGEM DOS SABERES HISTÓRICOS EM SALA DE AULA<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação apresentada no 3º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. União da Vitória, UNESPAR, 2017.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo refletir acerca da chamada História Local e das suas potencialidades para o ensino de História, compreendendo-a como um tipo de abordagem histórica voltada para o processo de ensino-aprendizagem. Este capítulo é iniciado entendendo que o processo de ensino-aprendizagem do saber histórico foi e ainda é, em partes, conduzido por meio de normas e diretrizes apoiadas pelo empirismo de regras escolares e a objetividade dos manuais didáticos, exemplarmente os chamados livros didáticos, suportes da cultura escolar que geralmente convergem para certas generalidades, voltados para a História Geral (mundo) e do Brasil, esta última em lugar secundário se comparada ao espaço destinado à primeira nos currículos e nos suportes escritos da cultura escolar, como os manuais didáticos. Destacamos, desde já, os livros didáticos, pois:

*“O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade” (Bittencourt, 2002, p. 71).*

Sobre as recentes inovações e aprimoramentos dos livros didáticos de História, muito em função dos processos de avaliação, ainda se observam as linhas gerais das chamadas grandes narrativas da história que pouco contemplam os espaços mais próximos dos estudantes.

Além disso, é imperioso o repensar desse modelo de ensino-aprendizagem quando o mesmo é pautado na objetividade, nos aspectos puramente formais e na recepção passiva de conteúdos por parte dos estudantes e docentes. Embora com todas as renovações no campo do ensino de História, desde as décadas de 1980 e 1990, derivadas das críticas ao modelo de memorização e reprodução, ocasião em que houve a introdução de novos recursos didáticos, como cultura material, audiovisuais, entre outros; abordagens centradas em tempos históricos integrados (história integrada) e/ou por temas (história temática); reflexões teóricas considerando as recentes composições historiográficas à época, como a História cultural e a atenção dispensada à história local e regional, ainda é possível vislumbrar certo apego à História Geral, também compreendida como a história do mundo ou a história da civilização, este último termo nomeou por muitos anos a história da Europa no currículo da educação básica do Brasil.

Apesar das mudanças paradigmáticas no campo do ensino de História, deve-se considerar que estas mudanças continuam em processo, e o modelo de ensino, ainda por vários motivos, baseia-se, em parte, pelo modelo normatizador do conhecimento que se

centra na reprodução de conteúdos, amparados no currículo formal, ou seja, nas regras escolares, como podemos observar nas palavras de Knauss (2012, p. 30): “A escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificado com uma concepção de saber pronto, acabado e localizador, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação”. Ainda para este autor, “a escola e a sala de aula surgem, assim, como lugar social de interiorização de normas, em que o livro didático é o ponto comum entre o professor e aluno [...]” (Knauss, 2012, p. 30).

## **A HISTÓRIA LOCAL COMO APROFUNDAMENTO DOS ESTUDOS HISTÓRICOS ESCOLARES**

Recomenda-se o repensar desta perspectiva de ensino atentando para a riqueza do trabalho docente articulado com a pesquisa no âmbito local, uma vez que, na condição de agentes do conhecimento histórico, estudantes e docentes podem inverter a recepção e a mera transposição didática dos conteúdos históricos e escolares adotando outras formas de trabalho do conhecimento histórico escolar. Entre essas formas, citam-se as abordagens da História Local e da História Regional, essa última, segundo Bittencourt (2011, p. 161) “[...] proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação.” Por outro lado, a História Local, conforme Bittencourt:

*“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 participam de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado” (Bittencourt, 2011, p. 161).*

Bittencourt está referindo-se ao diálogo entre o presente e o passado, de modo a propiciar um processo de ensino-aprendizagem ancorado em problemáticas que façam sentido não só para o saber escolar transposto das universidades, tido como saber competente, mas que faça sentido para o contexto em que se inserem os agentes envolvidos no dia a dia da sala de aula, já que o conhecimento escolar é algo também produzido conforme cada contexto e considerando as especificidades do local.

Em termos de legislação da educação brasileira, a inserção do local está situada em várias diretrizes, embora nem sempre se concretizem na prática cotidiana da sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, por exemplo, que os currículos escolares devem levar em conta os conhecimentos em âmbito nacional, mas também devem considerar as especificidades locais e regionais, pois são conhecimentos advindos da vivência de professores e estudantes, como podemos observar o que prevê o texto da referida lei:

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, 2014, p.19).

Um dos documentos mais recentes que promove o currículo da educação brasileira, sobretudo os currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, após 2017, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento controverso que tem despertado imensos debates no seio dos educadores de todo país. A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar dos currículos, retorna o destaque para as escalas locais e regionais:

“Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em **escala local, regional** [grifos nossos] e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BNCC, 2017, p. 19).

Algumas diretrizes da BNCC enfatizam a relação global e local, embora, na prática, os materiais didáticos ainda dediquem maiores espaços para a História Geral e do Brasil, sendo o local e regional trabalhados como reforço ou complemento. As principais dificuldades do trabalho com a História Local são justamente a falta de instrumentalização metodológica para articulá-la com as demais abordagens e escalas de históricas, a falta de materiais ou fontes para o trabalho docente, e o pouco espaço curricular para que os agentes do conhecimento escolar possam organizar formas de trabalho que enfatizem ou partam do local/regional para outras instâncias de conhecimento histórico.

Pressupõe-se que o trabalho com a História Local contribui para que se conheça a profícua ação histórica desencadeada com os estudos sobre o cotidiano e a trajetória de grupos mais próximos de estudantes e professores, como já elencado por Bittencourt. Uma das problemáticas que envolve a abordagem da História Local é justamente a tradicional ideia de que as produções ou materiais sobre o local, muitas vezes, são produzidos por pessoas sem formação científica ou por políticos, memorialistas, entre outros, o que resultaria em materiais sem arcabouço teórico e metodológico. Aparece nesse contexto o problema de uma história local como história das elites. Logo, nesse ponto, é preciso que os educadores estejam atentos ao trabalho com a memória e suas diferenciações com a História, pois esta última e seu ensino não se destinam a guardar e rememorar lembranças de acontecimentos, mas, sim, problematizá-los, historicizando e debatendo as diversas condições históricas dos movimentos feitos pela sociedade.

Ademais, este problema só será resolvido com a postura investigativa de docentes e estudantes em relação à história local, visto que é possível a produção de materiais ou de compreensões históricas a partir de várias fontes e recursos situados no entorno desses agentes, envolvendo também a demanda para que as produções renovadas da academia possam chegar ao espaço escolar, sendo recepcionadas de forma crítica, reflexiva, incorporadas aos temas estudados. Rosa Godoy Silveira (2013) demonstrou justamente esta questão acerca do perfil da História Local, ao analisar os autores dessas narrativas, pois este tipo de abordagem histórica comumente acaba sendo produzida por pessoas que não são profissionais com formação em História, daí não é de se estranhar as vinculações com as redes de saber e poderes locais. Nesse caso, a História Local produzida a partir do *metier* do historiador também é eclipsada por esta “História Local elitizada ou localista”.

As pretensões de uma nova História Local, ancorada na pesquisa histórica e apresentada mediante narrativas que articulam texto, contexto e fontes, se voltam para o cotidiano dos diversos grupos e segmentos, especialmente com as dinâmicas e culturas locais e para a problemática das narrativas culturais ligadas à produção das identidades e das espacialidades. O historiador francês Pierre Goubert assinala justamente que, na segunda metade do século XX, o retorno do interesse sobre a história local das comunidades e cidades ocorreu por uma demanda de novos historiadores não mais interessados na história das elites locais, mas, sim, voltados para a história da sociedade como um todo no âmbito local ou regional, visto que, à época, a história dos processos locais era também identificada como história regional no contexto francês.

Acerca das renovações da História Local como abordagem e método histórico sobre o local, Fagundes aponta na direção de uma nova História Local como:

“[...] um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar as singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares. Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural existente” (Fagundes, 2006, p. 93).

Para a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2012), os estudos do local são relevantes no processo de construção das identidades e das memórias que se inscrevem no tempo, seja ele longo, seja médio, seja curto. Segundo a pesquisadora, o local pode ser problematizado, tematizado e explorado no cotidiano da sala de aula a partir de várias fontes. Fonseca ainda adianta que o estudo do local pode ser realizado em articulação com

outras dimensões do ensino, como o regional, nacional e até universal, mediante temas que atravessam estas dimensões. De acordo com Bittencourt (2005, p. 168):

“A História Local tem sido indicada como importante para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência deste – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história presente [...]”.

A compreensão do entorno do estudante também recai sobre a importância do cotidiano e sua relação com o local. Para a historiadora Arlette Medeiros Gasparello (2007), a História Local é um princípio metodológico e possui relevância social ao interagir com a vida cotidiana dos estudantes:

“[...] encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em uma relevância social. Definindo-se como a história do lugar, próxima ao aluno, de seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver” (Gasparello, 2007, p. 89).

Além das classificações sobre a natureza da História Local, José de D’Assunção Barros buscou distinguir a História Local e História Regional, sobretudo considerando-as como histórias narradas, e não como métodos ou abordagem histórica, observando que o regional abrange um sistema com suas especificidades, regras e dinâmicas que estão conectadas a outros sistemas regionais. Por outro lado, o local, de acordo com Barros, refere-se a uma localidade que geralmente é delimitada por um tema transversal, em que a compreensão básica não se concentra no espaço como um sistema regional, mas sim como um lugar (Barros, 2022).

Esta concepção coincide com o conceito de local do historiador francês Pierre Goubert, estudioso da história europeia entre séculos XVII e XVIII, para quem a história local, como resultado dos processos e acontecimentos narrados, diz respeito a “uma ou poucas aldeias, a uma pequena cidade ou média (um grande porto ou uma grande cidade estão além do âmbito local) ou a uma área geográfica que não seja maior do que uma área provincial comum [...]” (Goubert, 1972, p. 70). Aliás, para este autor, a história local foi desprezada entre o século XIX e o início do século XX, voltando a ganhar atenção durante a segunda metade deste último século.

## CONCLUSÃO

Deve-se considerar que o trabalho com História Local/Regional não exclui a possibilidade de trabalho com a História Geral, pois “os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros

países e, até mesmo por processos históricos mais amplos” (Schimidt & Cainelli, 2004, p.12). A História Local também não é uma história em migalhas, um tipo de abordagem em recantos, mas configura-se como interação com outros processos históricos, sendo possível ser estudada em perspectiva comparada, integrada e até temática. Portanto, o ensino de História Local é um desafio contemporâneo para o processo de formação de professores e para a aprendizagem histórica, pois é considerado importante para a aprendizagem de uma educação histórica dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, José D’Assunção. O lugar da História Local. In. **A Expansão da História**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.
- BARROS, José D’Assunção. História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, v.18, n. 2.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA**. Brasília: MEC, 1998.
- FAGUNDES, José Evangelista. **A História Local e seu Lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, 2006.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para a História Local**. Recife: ANPUH (texto mimeografado), 1995.
- FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2012.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M, MAGALHÃES, M. S. (Org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- GOUBERT, Pierre. Local History. I N: **Histórica! Studies Today**. Ed. by Felix Gilbert and Stephen R. Graubard. N.Y. Norton & Co., 1972.
- SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. História em Quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/MARCO ZERO, 1990, p.219-243.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

# **CAPÍTULO 2**

---

## **O ENSINO DE HISTÓRIA (LOCAL) E AS FONTES HISTÓRICAS<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação apresentada no 4º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. União da Vitória, UNESPAR, 2018.



## INTRODUÇÃO

O historiador Lucien Febvre, um dos fundadores da chamada Escola dos *Annales*, uma corrente historiográfica francesa surgida nas primeiras décadas do século XX, defendia que a História é feita a partir de documentos escritos, quando existem. Todavia, ele evidenciou que ela pode e deve ser feita com toda a competência de trabalho do historiador (Febvre, 1989). Naquele momento, o historiador francês já apontava uma percepção ampliada dos materiais básicos da pesquisa histórica, sobretudo se contrapondo à ideia de documento históricos aos moldes da historiografia do século XIX, cuja acepção de documento fazia menção ao documento escrito e oficial como uma suposta oficialidade e objetividade desses materiais. A própria noção de documento revelava a origem desses suportes, ou seja, eram provenientes de instituições oficiais. Foi com os *Annales* e outras correntes historiográficas do século XX que a noção de documento foi paulatinamente cedendo espaço para a noção de fonte histórica.

Podemos compreender que a história é feita com documentos escritos e, também, não escritos, o que permite pensar na pluralidade de fontes a partir da engenhosidade do historiador, pois é este quem escolhe, seleciona, cita, faz e desfaz o instrumental que embasa suas produções. É preciso enfatizar que estas prerrogativas do historiador estão circunscritas a um lugar de produção, que também interfere em sua prática, diferentemente da concepção de documento reinante antes da década de 1920, em que o documento escrito e oficial praticamente “falava por si” no âmbito do ofício dos historiadores, imbuído de prova e verdade.

Nesse texto, pretende-se analisar, brevemente, a relação do ensino de História com as chamadas fontes históricas, buscando pensar nas diversas possibilidades documentais para o ensino de História, considerando que a aprendizagem histórica pode e deve contar com outros recursos em sala de aula, que não somente as narrativas dos manuais e a explanação dos docentes.

## A HISTORIOGRAFIA E AS CONCEPÇÕES DE DOCUMENTOS

A historiografia de vertente francesa, inaugurada pelos historiadores ligados ao grupo dos *Annales*, tendência historiográfica surgida na França a partir de 1929 com uma trajetória marcada por três gerações de historiadores ao longo do século XX, conhecidos como pertencentes a um tipo de nova história, praticada por meio da ampliação das fontes históricas, objetos de investigação, problemas de pesquisa, interdisciplinaridade com outras ciências, viés social, econômico e cultural dos estudos históricos, promoveu certa revolução

a historiografia mundial, como apontou o historiador Peter Burke (1991), oportunidade em comparou o surgimento dessa escola com o Antigo Regime da historiografia, a chamada história tradicional.

Tendo em vista a menção acima ao historiador Lucien Febvre, continua-se com a sua visão sobre documentos, que expressam bem a ampliação da concepção de documento, pois se interessava não mais exclusivamente pelos registros políticos, administrativos e militares, mas por outros vestígios legados pelo homem no tempo e no espaço por meio de uma história social e econômica.

Na obra clássica *Apologia da História*, o historiador francês Marc Bloch, companheiro de geração historiográfica de Febvre, considerava que “a diversidade de documentos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79). Nesse contexto citado, foram lançadas as bases da concepção de fonte histórica como fruto do trabalho do historiador sobre os documentos. Desse modo, não mais importava o estatuto de veracidade das fontes, mas, sim, o tipo de questões formuladas acerca delas. A questão em História passou a ser elemento básico, primário e potencial, traduzido pelo problema, ou seja, toda pesquisa histórica pressupõe responder uma ou mais inquietações que têm sua explicação no passado, seja ele longínquo, seja recente. Sobre tal discussão, Prost esclarece:

Entre as várias maneiras de fazer “avançar” a história, a mais simples consiste em preencher as lacunas de nossos conhecimentos. Mas o que é uma lacuna? Haverá sempre a aldeia, cuja história ainda não tenha sido escrita; no entanto, a história de uma enésima aldeia preencheria verdadeiramente uma lacuna? Em vez de um objeto suplementar cuja história não tenha sido escrita, a verdadeira lacuna é constituída pelas questões ainda sem resposta para os historiadores (Prost, 2012, p. 80).

Nota-se a lição que Prost demonstra notadamente acerca da importância das questões para a pesquisa histórica, uma vez que estas são responsáveis pela diferenciação de temas, procedimentos e teorizações. Os historiadores não abdicaram da crítica aos documentos, mas se voltaram para questioná-los e interpretá-los à luz de suas conexões com a sociedade que os produziu, com as técnicas de fabricação e com os aparatos ideológicos que fundamentaram esta produção. Conforme Karnal e Tatsch, “o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o passado” (Karnal e Tatsch, 2013, p. 12).

Com a renovação da historiografia a partir da adoção de novos problemas, novas abordagens e novos objetos ainda na década de 1970, o campo da pesquisa histórica tem se servido de uma variada gama de fontes, permitindo compreender que o traço comum que identifica tantas coisas como fonte histórica é o “[...] interesse do historiador em inquirir o

que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises” (Janotti, 2010, p. 10).

Karnal e Tatsch percorrem dentro da noção de documento, concluindo que “em síntese, documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (2013, p. 24). Esta percepção de documento se aproxima do que é definido oficialmente como passado, pois, conforme Hobsbawm, o passado é “[...] uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado” (2013, p. 26).

Em *Arqueologia do Saber*, o filósofo francês Michel Foucault (2012) apontava, no final dos anos sessenta do século XX, o sentido de problematizar o documento enquanto monumento, ou seja, documento encarado como fruto de uma complexa rede de saberes e poderes, sendo necessária uma ação “arqueológica” para decompô-lo a partir das várias camadas que o constitui. Na esteira deste pensamento, o historiador francês Jacques Le Goff, em seu clássico *História e Memória*, publicado em 1988, alavancou a discussão sobre a natureza do documento histórico, passando a pensar neste último enquanto fruto de uma montagem ao longo do tempo, sendo necessárias uma ação analítica de desmonte e indagações acerca das condições de produção dos documentos. Para tanto ele, evidencia que:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificandolhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (Le Goff, 1990, p. 542).

Geralmente os lugares de guarda dos documentos que se tornam históricos, do ponto de vista do historiador, são os arquivos. Segundo a historiadora francesa Alertte Farge (2009), “o arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado”. Embora este trecho citado remete ao contexto dos arquivos judiciais, Farge nos presenteia com uma definição interessante de arquivo, pois este lugar abre uma premente possibilidade de diálogo com o passado, principalmente de um passado inesperado, urdido no calor da pesquisa histórica embasada em uma sistemática e por recortes temáticos, espaciais e temporais. A pesquisa em arquivos torna-se mais profícua ao *sabor do arquivo*, como pensa Farge, uma vez que o trabalho neste tipo de lugar deve ser realizado com paciência e destreza historiadora, sendo um verdadeiro trabalho de artesão, “lento e pouco rentável”. O

historiador brasileiro Carlos Bacellar reforça a ideia de quão é desafiador e lento o trabalho em arquivos:

Aventura-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de trabalhar em instalações precárias, com documentos mal condicionados e preservados, e mal organizados. Portanto, o historiador tem sempre pela frente o desafio de permanecer por meses, quando não por anos, nesses ambientes pouco acolhedores em termos de conforto e de condições de trabalho [...] (2008, p. 29).

Além disso, como aponta Castro, os “documentos de arquivos, além de geralmente serem únicos, também não circulam, isto é, não podem ser levados para casa ou emprestados através de outro arquivo como ocorre no caso de empréstimos entre bibliotecas” (2008, p. 37). Considerando esta assertiva, se faz necessário provocar os professores(as) de História para o trabalho em arquivos, principalmente no que concerne ao ensino de história local e regional (história da cidade e/ou região), mesmo considerando os fatores adversos, como tempo, alta carga horária, financiamento, equipamentos, entre outros, na busca de documentos que possam:

Contribuir para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 139).

Para realizar estas atividades propostas por Schmidt e Cainelli, é interessante também a adoção da condição investigativa na educação. O docente pesquisador pode ser uma condição assumida diante das especificidades do próprio trabalho em sala de aula, pois o ensino de História, além do currículo formal e suas diretrizes, também é perpassado por um currículo feito no cotidiano da relação professor, estudantes e conteúdos escolares, de modo que determinado tema trabalhado pode ser melhor estudado a partir de um ou mais documentos pesquisados com finalidades específicas do contexto escolar.

## **A IMPORTÂNCIA DAS FONTES HISTÓRICAS PARA O *METIER* DO HISTORIADOR E PARA A DOCÊNCIA**

Sabendo da importância das fontes históricas para o *metier* do historiador e para a docência, cabe ressaltar o fato de muitas cidades, especialmente aquelas mais contemporâneas, possuírem versões de suas histórias um tanto quanto apressadas e simplistas, com base em notas biográficas ou relatos simples da complexidade social destes espaços. Os professores do ensino básico, especialmente do ensino fundamental II, acabam se ressentindo por não terem material para trabalharem a história da cidade e/ou da região em suas aulas de História e, quando trabalham, apenas fazem uso de pequenos textos ou apostilas curtas fornecidas pelas secretarias municipais de educação.

Estes materiais, em geral, narram a história da cidade mediante uma caracterização tradicional, a saber: origem, emancipação política e evolução, procedimento que recai na chamada história etapista, aquela alavancada por meio de etapas de sucessão temporal, compreendida em blocos homogêneos, ocorrendo uma explicação linear, harmônica e livre de adversidades e diferenças. Ademais, este tipo de história acaba sendo apresentado aos moldes tradicionais diante da atual conjuntura dos estudos históricos e suas frequentes renovações teórico-metodológicas.

Além disso, a narrativa, maiormente, recai sobre fatos, datas e homens ilustres que são postos enquanto marcos definidores do lugar. A pouca produção historiográfica sobre o município e a inexistência de material didático para uso nas escolas provocam certo desconhecimento da história local, entendida aqui como a história de cidades ou de pequenas regiões que expressam a trajetória da comunidade e sua dinâmica no cotidiano. Uma das mais enfáticas respostas dos professores da educação básica em relação ao não trabalho com a História Local remete ao desconhecimento de subsídios (fontes) e caminhos (temas) para o trato com as questões locais.

Desse modo, compreendendo a fonte histórica a partir de um olhar contemporâneo, que afirma o seu caráter amplo e heterogêneo, ressaltam-se, para os docentes que trabalham a História Local e Regional em suas aulas de História, as seguintes possibilidades não só de arquivos, mas de lugares de memória: casas e espaços de memória; museus; arquivos públicos (câmaras municipais, fóruns, delegacias, colégios) e privados (cartórios, coleções particulares, bibliotecas temáticas particulares, sindicatos, associações, clubes, álbuns fotográficos); arquivos de órgãos políticos e administrativos; patrimônio edificado; memórias de grupos e/ou agrupamentos sociais; arquivos de jornais e rádios etc.

Esses lugares podem ser analisados à luz do pensamento do historiador francês Pierre Nora, pois, na obra *Entre a História e a Memória: a problemática dos lugares* (1993), o referido autor alavanca a discussão sobre os lugares de memória. Partindo da percepção que os lugares de memória são a prova de que não há mais memória espontânea nas sociedades contemporâneas, Nora aponta que os lugares são, antes de tudo, restos do passado, logo, segundo ele, criar arquivos, aniversários, celebrações, elogios fúnebres, atas, entre outros não é atitude natural. Estes lugares seriam, dessa maneira, representados tanto por símbolos, como por materialidades.

Conforme Selva Guimarães (2012), os estudos do local são relevantes no processo de construção das identidades e das memórias que se inscrevem no tempo, seja ele longo, seja médio, seja curto. Segundo a pesquisadora, o local pode ser problematizado, tematizado e

explorado no cotidiano da sala de aula a partir de várias fontes. Guimarães ainda adianta que o estudo do local pode ser realizado em articulação com outras dimensões do ensino, como o regional, nacional e até o universal por meio de temas que atravessam estas dimensões.

É importante mencionar que o trabalho ligado à História envolve essencialmente uma relação com o passado, todavia, o referido trabalho ganha maior significação quando se relaciona com as questões do tempo presente. Logo, as perguntas feitas às fontes históricas acabam por melhor ofertar um mergulho nos processos históricos estudados. Assim, segundo Verena Alberti (2019, p. 107):

O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de História quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque (ii) possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico.

Alberti evidencia algo muito importante sobre as fontes históricas e o universo escolar, a saber: que as fontes são canais pelos quais se pode engajar os estudantes no estudo dos temas históricos em sala de aula. A autora aponta as principais questões que devem ser esclarecidas com o trabalho acerca das fontes históricas, notadamente a identificação do documento, obviamente para se saber quando, onde e por quem foi produzida a fonte; a intencionalidade do documento; o destinatário do documento; as condições de produção e conservação, entre outras questões, e, não menos importante, a autora recomenda aos professores(as) de História a seguinte indagação: “o que a fonte documenta?”, visto que essa questão levará a outras análises, inclusive sobre intencionalidades diversas da fonte.

Alberti ainda instrui sobre os quatro níveis de inferência para aproximação entre os estudantes e a fonte histórica, e nesse caso a autora não se refere apenas ao documento escrito, mas a outros tipos de fontes, a exemplo das imagens: primeiro, o que o documento diz? segundo, o que podemos inferir? terceiro, o que ele não diz? quarto, o que e onde podemos saber mais? Essa ação poderá melhor orientar o contato com as fontes, bem como poderá também alargar as compreensões anteriores, caso existam, sobre o mesmo suporte (Alberti, 2019).

Outra possibilidade de indagação sobre as fontes é justamente sobre a sua materialidade, observando e debatendo o perfil dos manuscritos; os escritos (cópias ou originais); a qualidade sonora ou ainda a qualidade da imagem de um filme/documentário. Todos esses aspectos são importantes, conforme Alberti (2019).

Ademais, uma fonte pode ser utilizada nas aulas de História para além da sua própria demanda como fonte histórica, pois, segundo Bittencourt (2011), um documento poderá ser

utilizado também como um instrumento de reforço de uma ideia e como introdução a um tema de estudo, sendo posicionado perante aos estudantes como sinônimo de uma situação-problema, oportunidade em que o estudante utiliza o documento para identificar o objeto de estudo ou de pesquisa.

Ainda para Bittencourt (2011), é significativo o cuidado metodológico com a escolha dos documentos que serviram no trabalho em sala de aula com estudantes da educação básica, atentando, sobretudo para que sejam escolhidos documentos que motivem os estudantes, logo se deve evitar documentos que tragam dificuldades de leitura e compreensão. Assim, por exemplo, adverte-se que é preciso um trabalho prévio de escolha e análise de materiais a serem apresentados em sala, considerando nível escolar, perfil da turma e a natureza do documento.

Evidentemente que nos tempos mais recentes, com as renovações historiográficas durante o século XX, sobretudo sobre a concepção ampliada de documento histórico, a noção de documento em sala de aula pode ser também ampliada, pois, como evidenciou Maria Auxiliadora Schmidt (1997): “assim, não se pode mais restringir o uso do documento escrito, mas introduzir o aluno à compreensão dos documentos iconográficos, da história oral, e dos testemunhos do próprio meio, além das linguagens literárias e da informática”. Schmidt (1997) ainda defende a ideia de que o documento em sala de aula deve ser ponto de partida e não deve ser utilizado como mera ilustração.

## **CONCLUSÃO**

Considera-se, portanto, que os arquivos e documentos, tidos como históricos, são lugares e instrumentos também de trabalho do docente na perspectiva de subsidiar suas aulas de História no ensino básico, sendo documentos pensados enquanto monumentos, assim analisados considerando todas as etapas de sua constituição, pesquisados em arquivos tidos como espaços onde o trabalho de pesquisa precisa ser paulatinamente efetuado de modo artesão.

Observa-se que, para se refletir e questionar a construção de identidades e memórias “petrificadas”, um trabalho com fontes locais pode, além de aproximar o estudante de sua vivência mais próxima, possibilitar iniciar junto aos estudantes um trabalho de aproximação entre o currículo formal escolar e a consciência histórica.

Elenca-se ainda que o trabalho com fontes históricas em sala de aula não é um ação para formação de historiadores-mirins, visto que a análise do documento junto aos estudantes requer preparação metodológica e didática, cabendo ao professor de História

adotar um papel muito importante na condução da abordagem documental, inclusive com os devidos cuidados para que o uso de documentos não dificulte o processo de aprendizagem histórica.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2001.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em Arquivos**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2008.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 3a ed. Lisboa, Editorial Presença, 1989.

FONSECA, Guimaraes Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. - 13ª Ed. PAPIRUS, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. - 8. Ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O Livro Fontes Históricas como Fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2ª.ed. São Paulo: contexto, 2010, p.10.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Documento e História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina (Org.) **O historiador e suas fontes**. - 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.12.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. SP Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PROST, Antoine. As Questões do Historiador. In. **Doze Lições Sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. História local e o ensino de História. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S.; RANZI, S. F. (Org.) . O uso escolar do documento histórico. In:  **Caderno de História 2** - Curitiba: UFPR, 1997. v. 1. 66p .

# **CAPÍTULO 3**

---

## **UMA EXPERIÊNCIA COM A HISTÓRIA LOCAL NA AMAZÔNIA ORIENTAL BRASILEIRA<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação apresentada no 8º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. União da Vitória, UNESPAR, 2022.

## INTRODUÇÃO

Entre as décadas de 1980 e 1990, registram-se renovações no campo do ensino de História, derivadas das críticas ao modelo de memorização e reprodução, a saber: introdução de novos recursos didáticos, como a cultura material, os audiovisuais, entre outros; abordagens centradas em tempos históricos integrados (história integrada) e/ou por temas (história temática); reflexões teóricas considerando as recentes composições historiográficas à época, como a História Cultural, e a atenção dispensada à história local e regional. Em que pese tais renovações, não se perde de vista que estas mudanças ainda estão em processo, e o modelo de ensino ainda se encontra, em boa parte dos casos, coordenado pelo modelo normatizador do conhecimento que se centra na reprodução de conteúdos amparados no currículo formal, ou seja, nas regras escolares, como podemos observar nas palavras de Knauss:

A escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificado com uma concepção de saber pronto, acabado e localizador, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação. A escola e a sala de aula surgem, assim, como lugar social de interiorização de normas, em que o livro didático é o ponto comum entre o professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes (Knauss, 2012, p. 30).

Cientes deste contexto, propomos, em 2016, com desdobramentos até 2019, um projeto de intervenção neste cenário do saber histórico aplicado ao âmbito da educação básica da cidade de Xinguara, localizada no sul do estado do Pará, Amazônia oriental brasileira, sob o título: *Novas perspectivas para o ensino de história local e regional na cidade de Xinguara/PA: diálogos entre a universidade e o ensino básico, vinculado institucionalmente à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e realizado em algumas escolas municipais da cidade de Xinguara.*

O projeto proposto buscou se desvincular da perspectiva de ensino apresentada por Knauss, atentando para a riqueza do trabalho docente articulado com a pesquisa, uma vez que, imbuídos de uma condição investigativa do mundo e elaboradores de conceitos no que diz respeito aos objetos do conhecimento histórico, docentes e estudantes possam alavancar o diálogo entre o presente e o passado, de modo a propiciar um processo de ensino-aprendizagem ancorado em problemáticas que façam sentido não só para o saber escolar transposto das universidades, tido como saber competente, mas que faça sentido para o contexto em que se inserem os agentes envolvidos no cotidiano da sala de aula, já que o conhecimento escolar é algo também produzido conforme cada contexto e as especificidades do lugar, como apontavam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais de História, 1998, p. 15).

A História Local por mais que não tenha espaço nos currículos brasileiros, possui presença na legislação educacional brasileira, inclusive para além do PCNs, visto que na própria Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), principal ato normativo e legislativo da educação nacional, prevê que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 28).

A LDB, como se pode observar, já previa uma base nacional comum curricular e que essa base deveria ser complementada com conteúdos provenientes das características regionais e locais. Cabe informar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pela Lei 13.415/2017, após vários dissensos e debates complexos com agentes diversos, culminando com uma versão final com notória redução de conteúdos em determinadas disciplinas, a exemplo da História, logo reduzindo ainda mais as possibilidades de trabalho e inserção da História Local no currículo.

A História Local é oriunda dos estudos históricos franceses, e segundo Goubert (1988), a sua dimensão espacial estaria circunscrita a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou localidade. Do ponto de vista da abordagem, conforme Fagundes, a História Local é:

Um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar as singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares. Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural existente (2006. p. 93).

Além de ser tida como um novo método de abordagem histórica, a História Local também é classificada como um campo de produção de uma consciência histórica, conforme elenca Gonçalves (2004, p. 176). Para a autora, nessa acepção, “a história local representa um saber ordenado e ordenador e que, nessa qualidade, condiciona a própria percepção das experiências de vida partilhadas por determinados sujeitos.” A autora, em seu texto *História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância*, discute questões fundamentais sobre a História Local e ainda esclarece em seu texto sobre o possível ponto de antagonismo entre a história local e outras perspectivas, como a história da nação.

Para Gonçalves, não existe antagonismo entre abordagens nas quais os recortes espaciais centram-se no local e no nacional, considerando, todavia, que existem complementaridades. A autora, nesse último, menciona que a História Local não diminui ou simplifica os aspectos a serem estudados na trama social, visto que apenas ocorre um recorte temático de aspectos do local escolhido. E, também, evidencia que a História Local redimensiona a aparente dicotomia entre centro/periferia, haja vista que desloca as categorias por intermédio de estudos que se debruçam sobre as formas de constituição de redes e jogos de negociação e maneiras de apropriação e circulação entre grupos e indivíduos.

Alguns fatores gerais relacionados ao campo educacional correspondem aos aspectos mais destacados acerca das dificuldades de ensino a partir da abordagem da História Local. Discutindo sobre o tema em relação ao estado do Piauí, Neto e Nascimento (2017) fornecem exemplos claros desses aspectos que dificultam o trabalho com a História Local em sala de aula:

O ensino de História Local, sendo caracterizado no Estado do Piauí como uma História do Piauí e do próprio município onde reside o discente, pouco é desenvolvido por uma série de fatores, entre os quais como já foi dito a própria legislação educacional que se volta a temas mais amplos, com a possível intenção de não vir a despertar no aluno senso crítico com relação a problemas de sua comunidade. Esse esvaziamento do ensino de História Local também é sentido pela própria sistemática adotada para ingresso no ensino superior, onde conteúdos de História do Brasil e a História Ocidental são massivamente cobrados nas avaliações [...].

Um outro aspecto a ser levantado quanto o pouco ensinado de História Local tem relação com a continuidade de práticas políticas desenvolvidas por grupos políticos dominantes, os quais não tem qualquer interesse em aguçar a curiosidade ou promover o engajamento dos alunos quanto aos problemas de sua cidade ou Estado (Neto e Nascimento, 2017, p.108).

Os autores mencionados acima ainda destacam as potencialidades da História Local para o ensino de História, entre outras vantagens, eles citam:

A construção de uma História Local na sala de aula também guarda grande valor quando permite ao aluno despertar um senso crítico quanto a aspectos relevantes da vida na sua comunidade. Quando o professor de história apenas repassa o roteiro linear de ensino dos fatos históricos, o estudante não estabelece relações com seu cotidiano, o que propicia um indivíduo opaco aos problemas de seu bairro e de sua cidade (Neto e Nascimento, 2017, p.109).

A História Local é uma abordagem que colabora com a superação da chamada história tradicional centrada nos conteúdos gerais e distantes do espaço e tempo de vivência dos estudantes. É significativo lembrar que as abordagens generalizantes da História, pautadas na história do Brasil e da história mundial acabam se sobrepondo em função de uma série de fatores, como currículos, formação e o próprio material didático que a comunidade escolar tem acesso, visto que, segundo Costa, os livros didáticos:

Como são produzidos para atender professores e alunos de norte a sul do país, esses materiais costumam trazer uma abordagem mais “universal” da história, a que mais pessoas possam se relacionar e não têm como se aprofundar equanimente em orientações para trabalhos referentes aos estados do Amazonas, da Paraíba, do Mato Grosso ou de Santa Catarina, por exemplo. Muito menos de cidades e regiões diferentes dentro dos estados (Costa. In: Ferreira; Oliveira, 2019, p. 134).

Costa ainda elenca que, essa dificuldade dos materiais didáticos em relação à História Local permite que os professores(as), ao se debruçarem sobre as histórias locais, possam, juntamente com os estudantes, atuarem como sujeitos produtores do conhecimento histórico.

Este texto encontra-se dividido em quatro partes, sendo a primeira destinada à introdução, com apresentação do tema, objetivos e conceituações; a segunda parte analisa a história local na percepção dos estudantes; o terceiro momento do texto volta-se para a compreensão da história local na percepção dos professores(as) de História e a quarta parte centra-se nas considerações finais do texto.

## **A HISTÓRIA LOCAL NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES**

No que diz respeito ao projeto de ensino desenvolvido na cidade de Xinguara-PA, o objetivo maior foi apresentar uma proposta para o ensino básico (ensino fundamental II) de trabalho com a história local e regional, de modo que, além de sugerir o trabalho ou repensar acerca da História, possa-se ir além de um modelo de ensino circunscrito às generalizações e distanciamentos provocados, em grande medida, apenas pela utilização dos livros didáticos e regras escolares que recaem em obviedades. A cidade de Xinguara foi tomada como campo empírico para a intervenção metodológica à época pelo fato de sediar um recente curso de licenciatura em História (Unifesspa) e de os professores da rede básica local de ensino apontarem o pouco contato com o universo da academia. Além disso, a pouca produção historiográfica sobre o município foi outro fator citado.

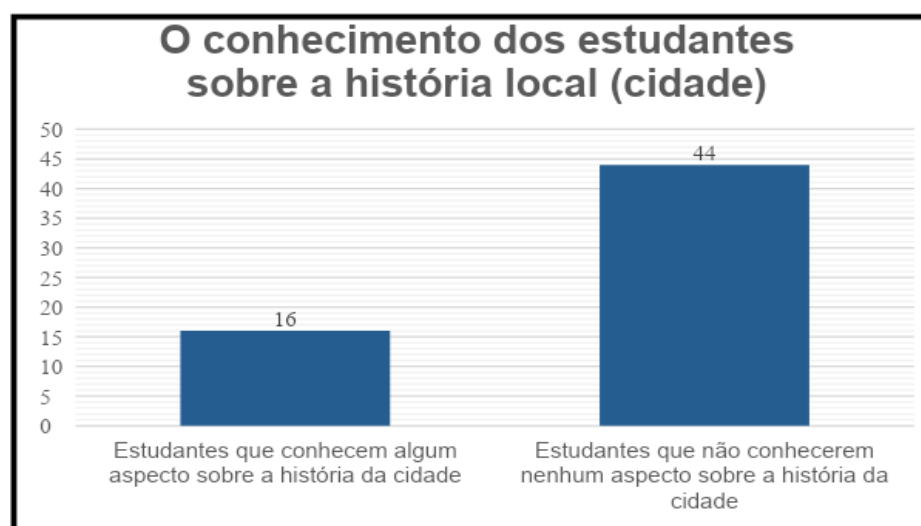
O objetivo deste texto é analisar o lugar da História Local no ensino de História na Amazônia Oriental, especificamente a partir de um estudo de caso relacionado à experiência de um projeto de ensino desenvolvido na cidade paraense de Xinguara, localizada no sul do citado Estado. Para este texto, metodologicamente analisaremos dados coletados junto ao público estudantil de um 7º ano e um 8º ano, contabilizando 59 estudantes que responderam a questionários. Além disso, foram entrevistados 5 professores de História do município.

Como já foi citado acima, foi realizado um recorte no universo do público estudantil analisado no projeto que origina este texto e trabalhamos com dados coletados junto aos estudantes de um 7º ano e um 8º ano do ensino fundamental (anos finais) de uma escola

municipal da cidade de Xinguara, contabilizando 60 estudantes que responderam aos questionários aplicados em sala de aula.

Partimos inicialmente do conhecimento que os(as) estudantes possuem acerca da história local, especificamente, foi perguntado o que eles(as) sabem sobre a história da cidade que residem e que estudam, de modo que a resposta está materializada no gráfico abaixo:

Gráfico 01: Conhecimento dos estudantes sobre a História Local



Fonte: diagnóstico realizado pelos pesquisadores e autores desse texto.

Observamos que o número de estudantes que não conhecem nenhum aspecto sobre a história da cidade – entendida neste texto como o local em interação com a região da Amazônia oriental – é consideravelmente maior em relação aos estudantes que conhecem algum aspecto. Este dado é significativo por revelar o desconhecimento dos estudantes sobre a história do entorno onde residem e estudam. Sobre os 16 estudantes que conhecem algum aspecto da história local, notamos que apenas 2 são oriundos do 7º ano, e os demais do 8º ano. Ainda neste ponto, do universo de 44 estudantes que afirmaram não conhecer nenhum aspecto da história local, 28 são do 7º ano, e 16 do 8º ano. Logo, alguma diferenciação e circunstância podem ter ocorrido para que uma série tenha mais conhecimentos locais do que outra, sobretudo, a inserção de temas locais por parte do professor(a) em sala de aula.

Ainda sobre os 16 estudantes que conhecem algum aspecto da história local, devemos considerar os temas mencionados e o período que foram citados, resumidos no quadro abaixo:

Tabela 01: Série/ano/principais temas abordados/ período referenciado pelos estudantes em relação à história local

SÉRIE/ANO	PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS	PERÍODO REFERENCIADO
8º ano	Busca pelo ouro; deslocamento para Conceição do Araguaia.	Fundação da cidade, com referência ao povoado de Entroncamento do Xingu.
8º ano	Migração para a cidade.	Fundação da cidade, com referência ao povoado de Entroncamento do Xingu.
8º ano	Antes da cidade, havia a floresta.	Antes da fundação da cidade.
8º ano	Nome da cidade derivado dos rios Xingu e Araguaia.	Fundação da cidade, com referência ao povoado de Entroncamento do Xingu.
7º ano	Antes da cidade, existia uma floresta.	Antes da fundação da cidade.
7º ano	Antes da cidade, existia uma floresta.	Antes da fundação da cidade.
8º ano	Epíteto da cidade: capital do boi gordo e referência à cavalgada.	Tempo presente.
8º ano	Migração e a formação da cidade; epíteto da cidade: capital do boi gordo; nome da cidade derivado dos rios Xingu e Araguaia.	Fundação da cidade; tempo presente.
8º ano	Garimpos de ouro.	Fundação da cidade.
8º ano	Antes da cidade, havia a floresta; estradas de terra no início da colonização.	Antes da fundação da cidade; fundação da cidade.
8º ano	Lugar de fazendas.	Antes da fundação da cidade.
8º ano	Antes da cidade, existia uma fazenda.	Antes da fundação da cidade.



8º ano	Nome da cidade derivado dos rios Xingu e Araguaia; epíteto da cidade: capital do boi gordo.	Fundação da cidade; tempo presente
8º ano	Antes da cidade, existia uma floresta; a busca pelo ouro.	Antes da fundação da cidade.
8º ano	Fundação de uma cidade pequena, sem energia elétrica, poucas casas, muito mato; ao se passarem 30 anos, a cavalgada é considerada a mais bonita da região.	Fundação da cidade; tempo presente.
8º ano	Antes da cidade, existia uma fazenda; a busca pelo ouro e novas terras.	Antes da fundação da cidade; fundação da cidade.

Fonte: diagnóstico realizado pelos pesquisadores e autores desse texto.

A partir do quadro acima, é possível compreender que os conhecimentos sobre a história local dos(as) estudantes estão na órbita do tradicional modelo de História Local, que, por não ser acadêmico, sem uma produção científica e sem a construção de um saber docente, pauta-se por narrativas de fundação, homenagens aos grandes homens e seus eventos, o que, na maioria das vezes, constitui uma história da epopeia descobridora e a própria história das elites. Como geralmente nesta fase do ensino fundamental os estudantes já estão habilitados às noções de passado e presente, observamos uma ênfase no antes da cidade, por meio da ideia de floresta que aparece “vazia” – sem personagens, como índios e ribeirinhos que não são citados –, e na fundação com as narrativas sobre a busca pelo ouro, as fazendas e chegada dos migrantes.

Além do que, o tempo presente é contemplado com o atual epíteto da cidade: “Capital do Boi Gordo” e a referência à cavalgada, aspectos pertinentes à construção da identidade local por parte das elites do agronegócio instaladas na Amazônia oriental, de modo que tradições, costumes e outras manifestações populares não aparecem nas narrativas dos estudantes, o que revela a falta do trabalho sistemático e crítico com uma história local renovada. Esta situação expressa um dos grandes desafios da história local colocados por Gonçalves (2004, p. 182): “produzir outra pedagogia da história, em especial uma historiografia didática que incorpore o local [...]”.

Ainda sobre o epíteto da cidade, um trabalho de análise histórica crítica revelará outros aspectos dessa construção imagética do local, visto que a reprodução da ideia de “Boi Gordo” acaba apontando para uma ideia de fatura e robustez, desenhando um cenário de riqueza. Todavia, essa mesma “Capital do Boi Gordo” possui acentuada problemática ambiental, desigualdades e outras problemáticas urbanas. A “Capital do Boi Gordo”, por exemplo, custa caro ao meio ambiente da região, pois conforme estudo recente do sociólogo Francisco Durães, em seu livro *A Pata do Boi e os impactos ambientais na região do Araguaia Paraense* (2016), o slogan “o progresso na pata do boi” é uma falácia do ponto de vista ambiental, pois as fazendas de criação de gado na cidade e região foram montadas a custo da derrubada de muitos km de mata nativa, destruição do solo e das nascentes dos rios. Em que pese os empregos locais, a grande riqueza do gado acaba nas mãos dos grandes fazendeiros, que em muitos casos são de outros estados e concentram a arrecadação da produção.

A ideia de “Capital do Boi Gordo” acaba majoritariamente constituindo o imaginário contemporâneo local sobre a própria imagem da cidade, inclusive o imaginário dos estudantes. Durante as atividades do projeto de ensino em tela, vários alunos(as) representaram a história da cidade a partir de desenhos referentes à agropecuária, especialmente no que diz respeito à festa principal da cidade, chamada Feira Agropecuária de Xinguara (FAX) ou como a terra ou a cidade do boi gordo. Essa perspectiva não é espontânea, mas também derivada de estratégias discursivas e imagéticas gestadas pelas elites e pelo Poder Público Municipal, vejamos, por exemplo, a placa na principal entrada da cidade:

**Imagem 02: Placa de boas-vindas localizada na entrada principal da cidade de Xinguara-PA.**



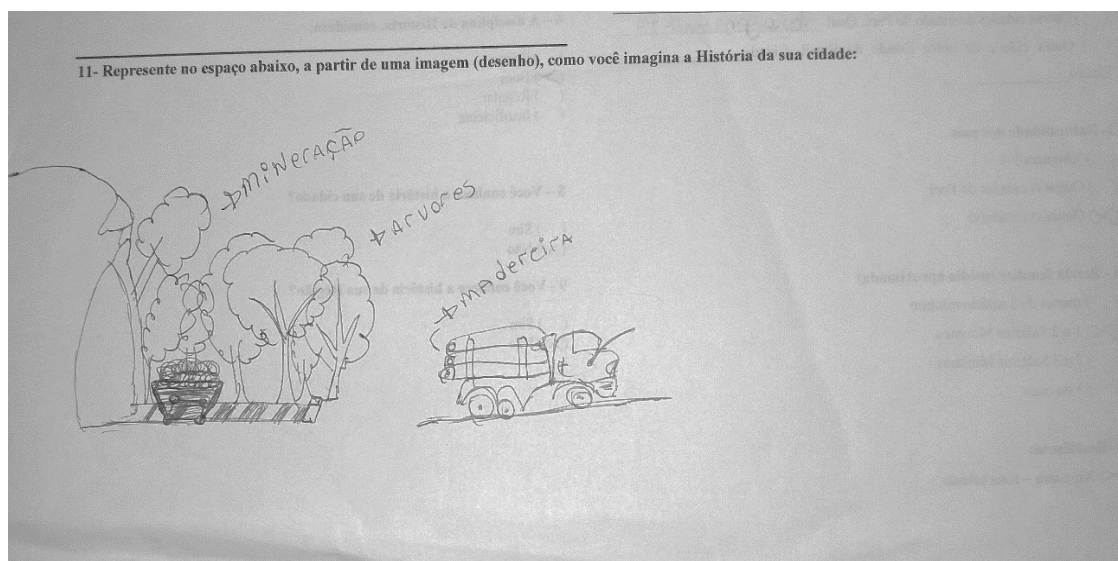
Fonte: Arquivos dos autores.

A produção da memória e da identidade é uma invenção humana, conforme interesses e contextos históricos. É recorrente que as cidades construam pórticos em suas

entradas principais representando sua projeção identitária, neste ponto Xinguara também possui não um pórtico, mas sua placa de entrada, seus dizeres identitários estão postos para dizer aos que passam e aos ficam a sua identidade local. A pedagogia dos símbolos e epítetos compõem as produções das identidades dos lugares, a exemplo da própria identidade nacional brasileira que teve o verdeamarelismo como símbolo, por exemplo. Segundo Chauí (2000), a ideia de um país verde e amarelo foi uma invenção das classes dominantes do país na perspectiva de uma imagem celebrativa de um Brasil essencialmente agrário e de riquezas naturais. Assim se pode observar em Xinguara, a proposição de uma cidade da pecuária, cuja atividade é comandada pelas elites agrárias.

Além do que, na perspectiva dos estudantes, especialmente sobre a história da cidade de Xinguara nos tempos de fundação, é recorrente as representações acerca da extração da madeira e do ouro em garimpos, atividades agressivas ao meio ambiente, como é possível observar no desenho de autoria de um estudante:

**Imagem 01: Representação gráfica de um estudante sobre a economia de Xinguara - PA**



Fonte: Arquivo dos autores

Além do fato de o ouro e a extração de madeira terem sido os dois grandes projetos que inicialmente foram os responsáveis pela ocupação da região do Araguaia paraense, ao lado da pecuária, a construção positiva deste tipo de atividade extrativista, a ponto de a mesma ser representada graficamente como ilustração da cidade, necessita ser problematizada no campo da História, pois a lógica extrativista na região é predatória, não respeitando a natureza e seus recursos. Ademais, merece atenção também a condição dos trabalhadores vinculados a estes tipos de atividades econômicas, pois a região do Sul do Pará é um espaço marcado pela violação dos direitos trabalhistas e humanos.

Sobre esse último aspecto, apenas para exemplificar, os números sobre o trabalho escravo no campo brasileiro apontam que o estado do Pará ocupou um dos primeiros lugares nessa questão, conforme a Comissão Pastoral da Terra (CPT), evidenciando que cerca de 13.566 pessoas foram libertadas no campo paraense entre 1995 e 2020, o que revela a problemática em tela (CPT, 2020). Outro dado chama bastante a atenção, trata-se do número de assassinatos no campo em Xinguara, entre 1971 e 2014, pois, segundo Afonso (2017, p. 292) “uma cidade como Xinguara, com mais de 80 assassinatos de trabalhadores rurais nesse período, ainda não teve nenhum crime definitivamente julgado. Isso representa uma taxa de impunidade de 100%”. Portanto, a memória e a história do processo de implantação e desenvolvimento da economia agrária regional precisa ser analisada à luz da História para não ser sinônimo apenas de memória positivada e comemorativa.

## **A HISTÓRIA LOCAL COMO MÉTODO DE ABORDAGEM HISTÓRICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES**

A História Local configura-se como uma importante ferramenta de abordagem histórica, possibilitando a construção de uma consciência social e política para os estudantes, ajudando-os a problematizarem seu lugar e de seus familiares no espaço onde vivem. De acordo com José Ricardo Oriá Fernandes:

O ensino de História Local vem, de certa forma, romper com esta visão tradicional em que prioriza o estudo da chamada “História Geral da Civilização Brasileira”, na tentativa de se passar para nossos alunos a ideia de um Brasil homogêneo, sem diferenças conflitos e contradições sociais (1995, p. 46).

O trabalho com este método de abordagem, contudo, apresenta uma dificuldade recorrente em vários municípios do Brasil, pois, conforme aponta Selva Guimarães Fonseca:

As fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos por órgãos administrativos locais com o objetivo de difundir uma determinada memória. Assim, muitas vezes, professores e alunos tinham, como únicas fontes de estudo, evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local (2012, p. 240).

Esta dificuldade, apresentada por Selva Guimarães Fonseca, pôde ser evidenciada a partir da pesquisa realizada no projeto “Novas Perspectivas para o ensino de História local e regional em Xinguara: diálogos entre a Universidade e a educação básica” no município de Xinguara/PA. Assim, fez-se uso, como uma das metodologias de pesquisa para o projeto, de entrevistas/ questionários para a elaboração de um diagnóstico acerca do lugar da história local no ensino de história na cidade analisada. Foram entrevistados(as) 5 professores (as) de história no município<sup>1</sup>, deste total, quatro professores informaram que utilizam os livros

<sup>1</sup> Nesta parte do texto nos referimos aos professores a partir de uma sequência alfabética como forma de identificação.

didáticos como principal ferramenta de trabalho em sala de aula, planejamento e realização destas.

No que se refere ao trabalho com a História Local, todos os professores entrevistados afirmaram ter dificuldade para o trabalho, muito em função da “escassez de materiais disponíveis”, ou seja, a falta de materiais escritos e fontes históricas. Ao perguntarmos sobre as “fontes de consulta utilizadas na aprendizagem e no ensino da história do município”, os professores informaram que utilizam “alguns livros de autores regionais e conteúdos da internet” (Professores(as) B e D), também utilizam “a fonte oral, a história que conheço sobre o município e relatos de outros moradores do município, onde faço relação do conteúdo que estou trabalhando com a história local” (Professor C). Apenas o professor(a) A informou que consulta revistas, jornais, alguns poucos livros e o arquivo da Pastoral da Terra na cidade. Logo, notamos a necessidade de materiais sobre a história local e a ampliação da concepção de fonte histórica para um melhor trabalho com esta abordagem.

Ao perguntarmos “quais conteúdos de história local (história de Xinguara) são destacados nas aulas?”, um dos(as) professores(as) informou que: “não trabalha diretamente sobre o município pela falta de material, mas faz uma relação dos conteúdos trabalhados com a história local” (Professor C). O professor(a) B relatou que trabalha temas como formação econômica e social; o professor(a) D mencionou que aborda o trabalho escravo, o desenvolvimento econômico de Xinguara e, por fim, o professor(a) A evidenciou que trabalha com a formação cultural de Xinguara, fundação da cidade, formação étnica, história urbana e história política, entre outros temas. À exceção do professor (a) A, os demais docentes não aprofundaram os temas e conteúdos trabalhados no que diz respeito à história local. Neste ponto, há de se considerar mais uma vez a falta de materiais, a necessidade de ampliação da concepção de documento histórico e a compreensão sobre a natureza da história local.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos perceber o quão é importante é o trabalho com a História Local, pois esta, enquanto abordagem da História, contribui para que os estudantes compreendam seu lugar na história, pois é somente dimensionando o local e regional é que os alunos conseguem perceber até que ponto os projetos de saber e poder os silencia das narrativas da história estudada. O trabalho mediante diagnósticos, oficinas, atividades etc. apontam, de um lado, que há certo desconhecimento da História Local e Regional e, de outro lado, aqueles estudantes que fazem menção à História Local/Regional assim o fazem se remetendo, em boa parte, a temas que acabam por corroborar imagens que expressam domínios, mando,

violência e/ou imagens harmônicas e sem dimensão de conflitos, distorções e diferenças sociais, o que é, no mínimo, estranho para uma região formada a partir de inúmeros conflitos e desrespeito aos direitos humanos.

No que diz respeito aos estudantes, observam-se vários outros aspectos que, em função do tamanho deste texto, não foram possíveis de serem elencados, mas há um percentual de estudantes do 8º ano que apresentou um maior conhecimento da história local em detrimento dos estudantes do 7º ano. Além disso, os conhecimentos elencados sobre a história da cidade centram-se na ideia “vaga de floresta” e na colonização pelo homem branco por meio da busca pelo ouro e do estabelecimento de fazendas e outras atividades econômicas.

O tempo representado nestas narrativas ou é o passado distante, ou ainda o presente, traduzido pela compreensão da cidade como “Capital do Boi Gordo”, uma identidade que interessa às elites. Esta situação de desconhecimento da história local resulta, pela análise feita, da falta do trabalho com a história local no ensino de História, derivada de vários motivos, como a demanda por espaço no currículo escolar para temas locais, necessidade de materiais sobre o tema, fontes em geral e escassez de formação continuada para os professores(as), para que haja o incentivo ao trabalho com a história local, inclusive visando a ampliação da concepção de documento histórico e a própria compreensão de história local.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, José Batista Gonçalves. Violação de direitos humanos no campo: um enfoque a partir da Amazônia. In: PEREIRA, Airton dos Reis [et al]. **Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira**. 1ed. Belém: Paka-Tatu, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**. Brasília: Secretaria da Educação. MEC, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Aryana Lima. História Local. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Marieta de Moraes Ferreira. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v., p. 132-136.

DURÃES, Francisco. **“A pata do boi” e os impactos ambientais na região do Araguaia paraense**/ Jundiá, Paco Editorial: 2016.

FAGUNDES, José Evangelista. **A História Local e seu Lugar na História**: histórias ensinadas em Céara-Mirim. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, 2006. p. 93.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para a História Local**. Recife: ANPUH, 1995.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados- 13 ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2012.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GOUBERT, Pierre. Local History. 1 N: **Histórica! Studies Today**. Ed. by Felix Gilbert and Stephen R. Graubard. N.Y. Norton & Co., 1972.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e óbvio. A sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKI-TIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de História**, 2. cd. São. Paulo: Cortez, 2012

NETO, Tomé Soares da Costa; Nascimento, Francisco de Assis de Sousa. O ensino de história local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI**. Teresina, v. 6, n. 2, jul./dez. 2017.

SCHMIDT, Maria, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

**Síntese dos Dados de Trabalho Escravo no Brasil (1995-2020)**. Comissão Pastoral da Terra CPT. 2020. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads/summary/12-trabalho-escravo/14214-sintese-dos-dados-de-trabalho-escravo-no-brasil-1995-2020> Acesso em 20/05/2024.

# **CAPÍTULO 4**

---

## **ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA REGIONAL: POSSÍVEIS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação apresentada no Anais o 4º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. União da Vitória, UNESPAR 2018.



## INTRODUÇÃO

Sobre o conceito de região, partimos inicialmente de Pierre Bourdieu, para quem “a região é o que está em jogo como objeto de lutas entre os cientistas, não só geógrafos, é claro, que, por terem que ver com o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos” (Bourdieu, 1989, p. 108). Ou seja, neste caso, Bourdieu se remete ao processo constitutivo das regiões por meio de diversas matrizes de pensamento, além dos geógrafos e a dimensão do espaço físico. Nesse sentido, sociólogos podem se interessar pela região à medida que podem estudar movimentos regionalistas, muitas vezes, surgidos de certas contraposições à Nação.

Segundo Bourdieu, a região é resultado de um processo de *divisão*, derivando um movimento de descontinuidade na continuidade natural, traçando fronteiras, um tipo de ato *régio*, ou seja, é um ato de circunscrever a região impondo certa definição. Neste ponto, Albuquerque Junior, historiador e estudioso da questão regional nordestina, esclarece que “a constituição de um Estado centralizado e centralizador quase sempre requer a repressão e combate a qualquer forma de regionalismo ou de qualquer forma resistência local a fazer parte desta nova realidade que se estabelece” (2007, s/p).

Ademais, a região representa a força de quem a define e revela ser um ato de conhecimento, sendo firmada em um poder simbólico, notadamente no reconhecimento de sua existência. Bourdieu sustenta que a região nada tem de natural, pois é fruto de lutas no campo de delimitação dela própria. Ainda segundo este autor “o discurso regionalista é um discurso *performativo*, que tem em vista impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada” (Bourdieu, 2005, p. 116, grifo do autor).

Como exemplo do poder do discurso na construção de uma região, pode-se aventar o exemplo da invenção do Oriente a partir dos interesses ocidentais, é sobre tal questão que trata Edward Said em seu clássico *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente, ocasião em que enxergando um plano de fundo imperialista ocidental, analisa o orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente que produz uma distinção ontológica e epistemológica. Said enfatiza em seu livro que a região do Oriente emergiu de um campo de estudos que esteve baseado em certa unidade geográfica, cultural, linguística e étnica.

Ademais, segundo Said, os campos de estudos são criações e “adquirem coerência e integridade com o tempo, porque os eruditos se dedicam de diversas maneiras ao que

parece se um tema decidido em conjunto” (Said, 2007). Nesse sentido, Albuquerque Junior (2011, p. 37) elenca que:

A região não é uma unidade que contém uma diversidade, mas é produto de uma operação de homogeneização, que se dá na luta com as forças que dominam outros espaços regionais, por isso ela é aberta, móvel e atravessada por diferentes relações de poder.

Sobre a busca e construção das identidades regionais, Bourdieu elenca que os movimentos de identidade buscam pela unidade legítima da representação do espaço, ocasionando as lutas em diversos campos. A produção de uma espacialidade regional demanda, como já citado, recursos identitários, para tanto, as identidades são demarcações interessadas, produtoras de diferenças que nunca são inocentes a ponto de se arriscar pensá-las que são desde sempre ou naturais, ou ainda definidas por certa característica física.

As identidades são produções humanas e historicamente situadas, cabendo, assim, realizar indagações. Segundo Lucia Lippi de Oliveira “no Brasil fala-se das identidades nordestina, paulista, gaúcha, mineira, amazônica, entre outras. Cada uma delas tem seu momento de nascimento, seus principais produtores, sua época de apogeu” (2010, p. 50).

Assim, neste texto, pretende-se tratar, em linhas gerais, da compreensão sobre a História Regional, aproveitando o ensejo para lançar perspectivas em relação ao seu ensino. A ideia é fornecer notas para compreensão da temática.

## A HISTORIOGRAFIA REGIONAL

Os estudos de História Regional emergiram no contexto da França dos anos de 1950, após uma fase da historiografia francesa conhecida como a “Era Braudel”, identificada pela atuação do historiador Fernand Braudel e suas obras que abordaram o “grande espaço”, como *O Mediterrâneo na época de Felipe II* (1946) e *Civilização material, economia e capitalismo* (1979), quando as gerações posteriores de historiadores elegeram uma nova possibilidade de abordagem histórica que privilegiasse o “pequeno espaço”, como informa Barros (2007). Neste contexto, denomina-se a história das comunidades e dos espaços localizados de história local o que servia como entendimento para o que se conhece hoje em dia como história regional.

À época, a história local ou história regional incorporava ao seu repertório a compreensão de espaço proposta pelos estudos do geógrafo francês Vidal de La Blache, para quem a região se dava previamente pela sua caracterização administrativa e/ou natural (rios, relevo, etc.). Este modelo de La Blache influenciou muitos historiadores e até hoje, em

focos de produção específicos, notam-se ainda resquícios desta postura geográfica de entendimento das regiões.

Entre 1950 e 1970, com a emergência de novos grupos de historiadores, o modelo regional de La Blace perdeu espaço e os historiadores se deram conta que a região é algo construído e reconstruído, passível de invenções, teias discursivas, feitas e refeitas no âmbito das relações de força entre grupos ou espaços. Desde então, se reconhecia que o estudo da História Regional não preexistia em mapas e recortes administrativos, mas passava pela interpretação historiadora das relações entre homem e o espaço como históricas, ou seja, sujeitas a mudanças no tempo.

A crítica ao modelo de La Blache também adveio da Geografia, oportunidade que, em 1976, o geógrafo francês Yves Lacoste desenvolveu forte crítica ao entendimento de região, por parte de Vidal de La Blache, pois, segundo primeiro, o conceito de La Blache era um “conceito-obstáculo”. Cardoso, se reportando à compreensão de Lacoste, explicita que “Regiões unívocas, definidas de uma vez para sempre, deveriam deixar-se de lado em favor de regiões operacionais de diferentes tipos, com dimensões e significados variáveis e complementares” (Cardoso, 1998, p. 9).

Os historiadores passaram a entender que o estudo de uma região não se atrelava automaticamente a recortes naturais (rios, florestas, relevos), administrativos (comarcas, delimitações de órgãos governamentais, entre outros), nem puramente econômicas (região agrária, polo industrial, área de livre comércio, entre outros), mas ao recorte histórico e historiográfico sobre a mesma, incidindo sobre análises do comportamento humano, suas relações e suas formas de apego e pertencimento, logo, a região se configura como construção e não, a priori.

Barros também buscou, nesse mesmo estudo, diferenciar a região do local, pois, na década de 1950, a História Local equivalia, na França, praticamente à História Regional, no entanto, com o passar do tempo, se faz necessário estabelecer as diferenças para se melhor distinguir o âmbito regional, considerando que o “local” não é uma espacialidade no formato de um sistema ligado a um espaço maior, pois a distinção entre o local e a região, para esse autor, se configura como:

A ideia de “região”, neste sentido mais específico, associa-se à noção de que temos agora um lugar que se apresenta, ele mesmo, como sistema – com sua própria dinâmica interna, suas regras, sua totalidade interna – e que habitualmente se encontra ligado ou a uma rede de outras localidades análogas, ou a um sistema mais amplo (por exemplo, as várias regiões econômicas ou políticas que, no período do escravismo colonial, ligam-se a este sistema nacional mais amplo, a uma rede comercial mais abrangente, ou a qualquer outra realidade que termine por se apresentar como um sistema de sistemas). Em contrapartida, o “Local” poderia

se relacionar àquele lugar que é recortado por um problema transversal (cultural, político, por exemplo) (Barros, 2022, p.48).

Para tentarmos compreender um pouco mais acerca da noção de região entre os historiadores atuais, perscrutamos o sentido de região em alguns trabalhos. Conforme Campigoto (2010, p. 44), ao estudar as relações entre linguagem, região, fronteira e História, considera que “estudar os sentidos das regiões e das fronteiras é estudar as relações e conexões entre totalidades e partes, conjuntos de sentido e componentes de significados”. Para Stein e Olinto (2010, p.71), a categoria região “[...] foi e é empregada como instrumento de legitimação de grupos e de suas reivindicações. Especialmente como ferramenta na elaboração de projetos políticos, econômicos e na construção de identidades coletivas”. Para Castro (2013, p. 323) “região pode designar tanto uma associação entre países, sob uma perspectiva global, como um agrupamento de municípios cujos habitantes tenham em comum determinada imagem de si mesmos e do espaço que habitam”. Ainda para a autora, o espaço regional, para a análise historiográfica, deve ser considerado como uma construção multiforme, com densidades diferentes, dimensões e significados históricos também diferentes.

Nos últimos tempos, a própria natureza é objeto de estudo enquanto invenção humana, logo, os espaços passam a ser tidos também como criações humanas, e não apenas como meros blocos inertes sem relação e posição com o humano e suas invenções. A ideia de região natural, por exemplo, esvai-se, pois se região significa, grosso modo, a marca da diferença entre espaços, assim, não faz sentido falar nestes termos, mas, sim, em regiões inventadas, construídas, pensadas e dadas a ler.

Para Albuquerque Júnior, “o espaço deixa de ser localização e extensão para ser relação, pertencimento a uma trama, elemento que participa dos diversos afrontamentos e acontecimentos que se dão no social. Cada atividade humana carece de em si uma dimensão espacial que a ela pertence e por ela é definida” (2008, p. 72).

A região é tomada neste estudo como um ato de divisão no espaço nacional, pois existem diversas acepções de região, a exemplo de região global, regiões climáticas, entre outras. Ao buscar um esboço do conceito de região em termos amplos, Barros elenca que a região é “algo que unifica este espaço, que permita confrontá-lo a outros, que lhe traga certa singularidade no interior da totalidade à qual a região se refere (planeta, continente, país)” (2017, p. 29).

O historiador José Carlos Chiaramonte (2008) levanta uma questão central nos estudos sobre regiões: em quais circunstâncias conceituais podemos adotar a categoria

de região como ponto central de análises? Segundo o historiador, a preocupação com o regional se baseia no conceito de região, que possui duas características principais: “la de región como totalidad histórica con distintiva personalidad y, a la vez, como parte de otra totalidad, mayor, que sería la nación” (Chiaramonte, 2008, p. 10). Em outras palavras, a região é concebida como a representação de um território com uma certa homogeneidade (uma característica que é acionada nas relações de pertencimento e apego) por parte daqueles que a produzem e como uma região inserida dentro do domínio nacional.

Deriva dessa discussão acerca da região o conceito de regionalismo, sobretudo de viés político. O conceito de regionalismo, conforme proposto por Iná Castro (2021, s/p), que o define como eminentemente político, abrangendo os interesses e questões regionais. Portanto, o regionalismo é “[...] a mobilização política de grupos dominantes numa região em defesa de interesses específicos frente a grupos dominantes de outras regiões ou ao próprio Estado”. A formação dos estados nacionais modernos implicou na busca pela organização e unidade territorial por meio de uma estrutura centralizada de governo, o que inevitavelmente gerou conflitos com poderes locais e regionais fragmentados. Segundo a historiadora Maria Silva Leoni, “o regionalismo representa um esforço para criar uma consciência e uma ideologia política dentro e em nome da região” (Leoni, 2015, p.171). Nesse sentido, o regionalismo é um movimento que busca estabelecer as condições políticas para a diferenciação e o reconhecimento do recorte regional em relação à Nação.

## **O REGIONAL E A HISTÓRIA(GRAFIA) BRASILEIRA**

A questão regional no Brasil ganhou intensidade ligada às questões separatistas na época do Império brasileiro, logo, deve-se lembrar das chamadas revoltas do período regencial, a exemplo da Cabanagem, Balaiada, Revolta de Pinto Madeira, Guerra dos Cabanos, entre outras, quando as questões locais e provinciais eram fortes frente ao sentimento de brasilidade.

É preciso ressaltar uma circunstância essencial para a emergência de propostas autonomistas/regionalistas no Brasil, a saber: o debate político em torno da questão regional surgido no Brasil que envolveu um campo de forças entre as chamadas províncias do Norte e as províncias do Sul. Maura Penna (1992), tomando por base as reflexões de Rosa Godoy Silveira, enfatiza que o discurso regionalista é iniciado a partir da segunda metade do século acima citado, quando as elites regionais passam a produzir discursos defendendo os interesses das províncias do Norte junto ao governo imperial em detrimento dos interesses de outro bloco, o do Sul.

As elites do Norte (do Amazonas à Bahia) partiam da premissa que se vivia uma crise econômica (falta de financiamentos, de capital, transportes e infraestrutura etc.). A citada crise devia-se ao governo central, haja vista que este mesmo governo privilegiava o Sul. Assim, surge a ideia de Sul como obstáculo ao desenvolvimento do Norte.

Em alguns trabalhos da historiografia brasileira, o debate regionalista se intensificou a partir de 1870, mediante o desgaste da monarquia centralizadora e a confluência da propaganda republicana, fazendo ressurgir projetos federalistas no cenário nacional, fomentando ideias, como autonomia e progresso, tendo em vista que, por muito tempo, o governo imperial compreendeu o Brasil por meio de uma geografia regional simplista, que separava o Brasil em Norte e Sul, sendo o Norte do Amazonas à Bahia e o Sul do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul (MELLO, 1984). Esta situação provocou cada vez mais a emergência de bandeiras regionalistas ligadas à defesa de interesses comuns de determinadas áreas e suas elites, a exemplo das elites do Norte, que se sentiam prejudicadas pela crise em sua cadeia produtiva agrária em detrimento do reclamado privilégio concedido pelo governo do Sul cafeeiro.

Registra-se que duas instituições incumbidas da construção discursiva de um saber sobre o Estado Nacional brasileiro imperial reverberaram as discussões regionais, a saber: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado no Rio de Janeiro em 1838, e a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, fundada em 1889. Nas palavras de Salgado (2017) e Cardoso (2016), as duas instituições representariam nos trópicos um projeto de nação. A primeira instituição estava imbuída de produzir uma história nacional alinhada à história da civilização europeia com modelos de sociedade e narrativa do social; a segunda instituição estava voltada para o debate da integração geográfica do Brasil, mediante suas fronteiras e espaços. Todavia, as duas instituições acabavam por tratar das regiões à medida que era preciso integrar o território nacional, seja pela história, seja pela geografia das fronteiras e espaços distantes para a nação à época, como a região amazônica. Segundo Peixoto (2011), as preocupações do IHGB com o regional datam de meados da década de 1850, quando foi instituída a Comissão Científica de Exploração do IHGB, que percorreu várias províncias do Norte do país, o que atualmente constitui vários estados do Nordeste. Para o autor citado, os discursos produzidos pela comissão em tela contribuíram com suas metáforas e retórica para inscrição da região Norte, especialmente pensada enquanto região de secas. Este apontamento de Peixoto coopera para a discussão historiográfica acerca da emergência do debate regional no Brasil, pois, em vez da década de 1870, localiza o debate regional no IHGB ainda na década de 1850.

A questão da identidade nacional trouxe para o palco do debate o caso das identidades regionais nas primeiras décadas do século XX. O regionalismo após 1920 apresenta-se diferente daquele regionalismo aliado à construção da nação e vinculado ao naturalismo do meio, desta feita, passava a figurar um regionalismo folclórico, de produção humana, com vínculos nas tradições e apego a figuras, temas e símbolos. Neste cenário, o movimento modernista brasileiro, por exemplo, esteve, até certo ponto, a serviço da invenção das tradições, e não do moderno, como no cenário europeu, pois as viagens de Mário de Andrade pelo Brasil visavam, sobretudo, identificar as tradições regionais e instituí-las enquanto nacionais. Um dos casos mais denotadores de construção regional no cenário brasileiro foi a invenção do Nordeste na década de 1920, pois, conforme Santos (2017), tomando por base os estudos do historiador Albuquerque Junior:

A crise no campo e a modernização dos espaços aceleram a decadência das antigas elites do que hoje é o Nordeste, demandando um trabalho discursivo enfático de promoção de visibilidade para a região mediante um discurso da tradição e um sentimento de saudade, apresentando uma região rica culturalmente e, portanto, distinta e digna de representação. Nesta conjuntura, as elites provocam a emergência de um *status* de representação regional mediante a cultura ou o regionalismo nordestino (Santos, 2017, p. 23).

O caso do Nordeste permite perceber a força dos grupos dos movimentos regionalistas no Brasil, sobretudo ao pôr em relevo o movimento tradicionalista do Recife e o Manifesto Regionalista de 1924, além das produções de Gilberto Freyre, especialmente o livro *Nordeste* (1937), reverberando sintomáticas ações regionalistas.

## A HISTÓRIA REGIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

É importante destacar que, no campo epistemológico, com a crítica às grandes narrativas, ocorreram revisões da história nacional provocando a valorização da história regional. Nestes termos, se a história nacional trabalha mediante a integração e a busca das semelhanças nacionais, a história regional passou a caminhar na compreensão das diferenças regionais. Segundo Bittencourt (2011, p. 161),

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e a multiplicidade.

Segundo a autora, a história regional permite um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, por meio das relações diversas que constituem a nação. Conforme Bittencourt (2011), a História Regional não se encontra no currículo oficial, haja vista que constam as histórias dos estados e não das regiões. Nesse sentido, é perceptível que, nos currículos escolares, a história regional se manifeste, em grande medida, através

dos componentes curriculares que versam sobre a história dos estados, salvos em casos como o currículo do estado do Pará, que possui uma disciplina denominada Estudos Amazônicos, com conotações regionais. As histórias regionais no contexto brasileiro aparecem em maior densidade nos currículos da educação superior. Neste caso, as regiões Norte e Nordeste, conforme Caimi (2013), lideram com o maior número de disciplinas regionais, daí a existência de disciplinas como história do Nordeste e história da Amazônia.

A história regional pode contribuir efetivamente para se problematizar a construção de identidades, uma vez que aparece como um campo da história capaz de fomentar o estudo dos agentes e instituições ditas regionais, sendo uma área capaz de mobilizar saberes que investiguem a produção dos tipos e sujeitos regionais e sua inserção no cenário nacional, quando houver. A história regional pode possibilitar a compreensão histórica entre o local e o nacional. No caso do Brasil, país que tem dimensões continentais, a história regional pode melhor dar conta das dinâmicas territoriais, populacionais e econômicas de determinados espaços.

O trabalho e a ênfase nas diferenças e multiplicidades são características da História Local e Regional, uma possibilidade de abordagem histórica para além das generalizações e narrativas distantes das vidas das pessoas. Nessa linha de raciocínio, Barbosa esclarece que:

Contrariamente a essa postura, que só faz obstar ainda mais a afirmação de uma História Local e Regional com noções e preocupações próprias, o que propomos é que essa modalidade do conhecimento histórico esteja sempre imbuída do objetivo de lançar luz sobre às vivências concretas de homens e mulheres em contraponto ao voo panorâmico da história que constrói explicações mais amplas e gerais, que engloba diferentes realidades num mesmo arcabouço padronizado de experiências. O que se deve pretender não é o teste de teorias, mas apreender toda a diversidade de experiências históricas que compõe o objeto sobre o qual elas versam (Barbosa, 1999, p.9)

As práticas docentes, ao incorporarem a história regional, podem privilegiar o estudo dos discursos regionais protagonizados pelos intelectuais e escritores, além de pesquisarem nas produções fílmicas, imagéticas e musicais quando aparecem os enunciados regionais, como ao falar de unidade, de pertencimento e apego a um espaço que não é a cidade, nem o estado e nem o país.

Portanto, este texto teve a intenção inicial de tratar do campo da História Regional pensando na interface da história, da historiografia e do ensino de História, constituindo-se numa reflexão que visa fomentar a atenção do professor/historiador para a História Regional.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Preconceito Contra a Origem Geográfica e de Lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. 5ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008.
- BARBOSA, Agnaldo de Sousa. A propósito de um estatuto para a história local e regional: algumas reflexões. **História e perspectivas**. Uberlândia (20/21): 117-128, jan. dez. 1999.
- BARROS, José D' Assunção. História Local e História Regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2022. DOI: 10.12957/tamoios.2022.57694. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/57694>. Acesso em: 17 maio. 2024.
- BARROS, José D' Assunção. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, P. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 105-132.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA**. Brasília: MEC, 1998.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – agosto de 2013 – Edição Especial.
- CARDOSO, Ciro Flammarion. Repensando a construção do espaço. **Revista de História Regional** 3(1):7-23, Verão 1998.
- CARDOSO, Luciene Pereira Carris. **Intelectuais, Militares, Instituições na Configuração das Fronteiras Brasileiras (1883 - 1903)**. São Paulo: Alameda, 2016.
- CASTRO, Pérola Maria Goldfeder e. A Região Imaginada: fronteiras e representações espaciais de Minas Sul. In: DIAS, Renato da Silva; ARAÚJO, Jeaneth Xavier (Org.). **Representação do Sertão: poder, cultura e identidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

CHIARAMONTE, José Carlos. Sobre el Uso Historiográfico del Concepto de Región. **Estudios Sociales**. [S. l.], v. 35, n. 1, p. 07-21, 2008. DOI: 10.14409/es. v35i1.2623. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/2623>. Acesso em: 08 dez. 2022.

Iná Elias de Castro, « Revisitando o regionalismo como fundamento da questão regional », *Confins* [En ligne], 49. 2021, mis en ligne le 15 mars 2021, consulté le 02 décembre 2022. URL: <http://journals.openedition.org/confins/35256>; DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.35256>.

LEONI, Maria Silvia. Historia y región: la historia regional de cara al siglo XXI. *Folia Historica del Nordeste*. N° 24, Resistencia, Chaco, Diciembre. IIGHI - IH- CONICET/UNNE. 2015.

MELLO, Evaldo Cabral de. **O Norte Agrário e o Império (1871 - 1889)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

OLIVEIRA, Lucia Lippi de. Nação, região e geografia. In: HEIZER, Alda; Videira, Antonio Augusto Passos. (Org.). **Ciência, Civilização e República nos Trópicos**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2010.

PEIXOTO, Renato Amado. O Dromedário e as Borboletas. In: PEIXOTO, Renato Amado **Cartografias Imaginárias: Estudos sobre a construção da história do espaço nacional brasileiro e a relação história e espaço**. Natal: EDUFRN; Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PENA, Maura. **O Que Faz Ser Nordestino: identidades sociais, interesses e o “escândalo”** Erudina. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

STEIN, Marcos Nestor; OLINTO, Beatriz Anselmo. Região: discurso e identidade. In: SALES, Jean Rodrigues; FREITAG, Liliane; FILHO, Milton Stanczyk. (org.) **Região: espaço, linguagem e poder**. São Paulo: Alameda, 2010.

# **CAPÍTULO 5**

---

**ENTRE A NAÇÃO E A REGIÃO: A HISTÓRIA  
REGIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA**

## INTRODUÇÃO

O problema da assimetria regional brasileira, desde os antigos embates políticos entre o Sul e o Norte do país, é recorrente em vários âmbitos, de modo que o mundo acadêmico não ficou incólume ao referido problema. O ensino de História e a historiografia vivenciaram no Brasil vários dilemas, tensões e perspectivas, sendo um dos dilemas a ideia de que, em uma determinada área geográfica do país, se faz história da nação e, nas demais partes, se faz história das regiões, deixando implícito certo tom hierárquico nesse processo. O objetivo deste capítulo é analisar o lugar da História Regional na pós-graduação em História no Brasil, na perspectiva de iluminar a compreensão e contribuir com as reflexões sobre a produção da diferenciação regional brasileira.

Para este capítulo, foram consultados o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, as páginas eletrônicas dos programas de pós-graduação citados no artigo, além da leitura de textos de referência sobre o tema. O objetivo deste texto é analisar, em linhas gerais, o lugar da História Regional na pós-graduação em História no Brasil, visto que, historicamente, se observa determinado sobrepujamento da História Nacional sobre a História Regional nos quadros da historiografia e do ensino de História. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a História Regional é importante como abordagem histórica para o estudo das singularidades e das espacialidades que estão para além dos chamados grandes centros do país.

Cabe mencionar que uma das hipóteses a ser seguida neste texto e que margeia a discussão proposta é justamente a que considera o problema acima mencionado como também – e não unicamente – derivado da histórica assimetria regional brasileira entre o Sul/Sudeste e o Norte/Nordeste do país,<sup>2</sup> ou seja, o soerguimento de uma dada parte do país como centro da nação também no campo historiográfico e no ensino contribuiu para elevá-lo a essa condição, criando as circunstâncias para o restante do país ser tido como região ou regional.

Não podemos falar em regional sem antes compreendermos o conceito de região, para tanto, recorreremos a Albuquerque Júnior ao postular que:

As regiões são invenções humanas visando ordenar seja a natureza, quando veem e definem regiões naturais, como faziam os geógrafos franceses da primeira metade do século XIX, seja a sociedade, quando veem regiões econômicas, regiões político-administrativas, regiões jurídicas, regiões morais ou regiões nosográficas. As regiões nascem das práticas de significação e de ordenamento do mundo feito pelos homens (Albuquerque Júnior, 2008, p. 62).

<sup>2</sup> O período do Segundo Reinado marca o momento da acentuação das diferenças regionais no Brasil, época em que a antiga divisão geográfica desde a colônia ganhou maior expressão, notadamente a divisão do país em Norte e Sul.

A região, conforme Barros (2017, pp. 27-28), é “uma categoria através da qual se pode pensar uma diferenciação interna do país [...]”, categoria essa que ganhou lastro com o desenvolvimento da abordagem historiográfica da História Regional. Para Barros, o regional pode ser definido como um lugar conexo a um sistema, no entanto, detentor de sua própria dinâmica interna. O âmbito regional geralmente encontra-se ligado a outras espacialidades, sejam elas mais restritas, sejam mais amplas.

O capítulo foi dividido em cinco partes. Nesta primeira, apresentamos o tema, os objetivos e as ideias norteadoras do trabalho. Na segunda parte, colocaremos o problema que lastreia o texto, notadamente sobre a assimetria regional brasileira a partir da projeção do Sudeste como sinônimo de nação. Adiante, na terceira parte, discutiremos a pós-graduação em História no Brasil, as áreas de concentração e as linhas de pesquisa, perscrutando na estruturação das referidas áreas e linhas e o lugar da História Regional. Na quarta parte, iremos refletir sobre questões pertinentes à pesquisa e ao ensino da História Regional na pós-graduação em História no Brasil, compreendendo, inicialmente, como no período de emergência dos programas de pós-graduação em História no Brasil ocorreu uma concentração no Sudeste e Sul do país, oportunidade em que também se desenvolveu uma centralização de áreas de concentração (visão epistemológica e historiográfica de trabalho dos programas) em torno da História do Brasil e Geral. Por fim, mas não menos importante, concluiremos o que se traduz como quinta parte do texto.

## **AS ASSIMETRIAS REGIONAIS DO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES**

O problema a ser discutido aqui é uma inquietação colocada em outras discussões correlatas, a exemplo do que falou a historiadora Maria de Lourdes Janotti, em clássico texto sobre a *Historiografia, uma questão regional?* Ainda no início da década de 1990, Janotti questiona a projeção de São Paulo como sinônimo de nação, pontuando o processo de construção nacional mediante a produção colonial, neocolonial e capitalista, ocasionando, assim, a centralização em alguns espaços dinâmicos do país, “[...] atribuindo o termo regiões aos espaços geoeconômicos que não participavam de sua prosperidade. Portanto, o regional passou a ser sinônimo de marginalidade e/ou de decadência” (Janotti, 1990, p. 81-101).

A autora ainda observa que a hegemonia dos espaços dinâmicos da economia brasileira sobre as demais áreas manifestou-se também pela imposição da narrativa histórica, identificando estes espaços dinâmicos com a própria história do Brasil, conseqüentemente, a história contada a partir dos ciclos da cana-de-açúcar, da mineração e do café tornou-se um tipo de representação histórica reproduzida. Nesse patamar, a história de São Paulo

durante a Primeira República, época áurea da produção de café e do domínio político das oligarquias paulistas, foi alçada à condição de História do Brasil. Nos períodos subsequentes, mesmo com outros questionamentos e variantes, São Paulo permaneceu no centro das atenções, sobretudo em função da burguesia industrial e financeira que, conforme Janotti, possuía interesses e pretensões nacionais que ultrapassavam os limites geográficos da elite agrária.

A projeção de São Paulo como centro perante a nação na Primeira República advém ainda de outros momentos passados, como a colônia, por exemplo. Todavia, foi durante o Segundo Reinado do Império brasileiro que a versão limite dessa postura de busca pelo centro foi acionada, sobretudo a partir da ideia separatista, ou seja, a pretensão de São Paulo se separar do restante do Brasil, constituindo uma federação cujo “corpo geográfico” seria o Vale do Paraná. A ideia era se separar do Norte e do centro do país, tidos pelos paulistas como áreas problemáticas, dispendiosas e mestiças do Império.

Para Cássia Adduci, o separatismo paulista revelou os interesses do novo grupo poderoso da província em lutar para galgar a hegemonia perante a classe dominante brasileira, notadamente os cafeicultores do oeste paulista (Adduci, 2000). Ademais, o movimento separatista paulista compôs o quadro de acontecimentos do que Sérgio Buarque de Holanda chamou de “influências regionais” na crise do Império, vistas as manifestações e o peso político das chamadas grandes províncias brasileiras na vida política do país (Holanda, 2012).

A vontade de ser sinônimo de nação levou os intelectuais e políticos paulistas a formularem o epíteto de “pátria paulista”, uma formulação espacial de conotação política, étnica e geográfica. O livro *A Pátria Paulista* (1887), de Alberto Sales, representa as conotações elencadas acima, visto o autor ter sido um dos principais ideólogos do movimento separatista paulista, inclusive, segundo Adduci, “frente a um país mestiço, o autor, adepto do Darwinismo social, projetou uma pátria geograficamente determinada, rica, branca e, por isso mesmo, promissora” (Adduci, 2000, p 103). Logo, para Sales, o Brasil era dividido etnologicamente em três áreas, sendo o Norte e o Centro marcados pelos cruzamentos com indígenas e negros e o Sul de sangue branco.

A construção da assimetria regional brasileira, do ponto vista do discurso – depois espalhado para a vida prática das populações e manifestado em forma de preconceitos, estereótipos e interpretações enviesadas da realidade sociocultural –, foi proveniente de várias esferas, inclusive, das políticas de Estado, como foi o caso, por exemplo, da política de imigração implementada desde o Segundo Reinado, chegando ao Período Republicano.

Sobre esse último período, Seyferth, a partir de um olhar antropológico, analisa que, diante da questão imigratória brasileira, ocorreu a produção da ideia de identidade nacional em detrimento das esferas regionais. Para o autor, foi incorporado à discussão sobre a distribuição de imigrantes estrangeiros no Brasil o tema das diferenças regionais, pautado a partir do tema racial e climático.

Assim, considerando o panorama acima, “as distinções regionais, nesse contexto opõem o Sul branqueado pela imigração (São Paulo inclusive), capitalista, ao Norte atrasado, com alto percentual de população mestiça e negra classificada como “inferior” (Seyferth, 2000, p. 103). A conclusão do debate acima caminha para pensarmos que a ideia de nação brasileira foi projetada a partir do Sul do país, o que revela um projeto excludente das demais regiões, evidenciando o problema da ideia de identidade nacional.

Ainda sobre as pretensões paulistas, especialmente sobre o regionalismo paulista com pretensões nacionais, Luís Fernando Cerri, na obra *A Ideologia da Paulistanidade* (1997), estudou as produções ideológicas sobre o tema do regionalismo paulista elaboradas por intelectuais de São Paulo, demonstrando como tais produções foram divulgadas em vários âmbitos, inclusive, o ambiente escolar. Ao incursionar por certa produção regional, Cerri acaba por mostrar o quanto a perspectiva regional foi transformada em nacional pelos paulistas, como exemplifica com a criação do Museu Paulista, em 1895, que, ao lançar mão de componentes do passado ligados ao bandeirantismo e à Proclamação da Independência, projetava, na História do Brasil, a atuação dos paulistas.

Ademais, Cerri reforça seus argumentos demonstrando que *Os Anais do Museu Paulista*, publicado em 1922, buscaram enfatizar a participação da paulistanidade no processo de comemoração do centenário da independência do Brasil, de modo que buscava “estabelecer as bases históricas para a afirmação tradicional de que a história de São Paulo é a história do Brasil” (Cerri, 1997, p. 27).

Além disso, os intelectuais responsáveis pela ideologia da paulistanidade foram os mesmos que formaram gerações de professores de História, ponto pelo qual Cerri considera que a bibliografia desses professores, bem como os materiais didáticos utilizados, continha a influência dos citados intelectuais. Outro exemplo de como a história paulista foi alçada ao centro do país, segundo Cerri, foi o caso do historiador Afonso de Taunay, visto ter sido o primeiro catedrático de História do Brasil no ensino superior do país (Cerri, 1997, p. 28).

O autor está tratando da participação de Taunay como professor na Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae e na Universidade de São Paulo, ocasião em que a tese da história de São Paulo como matriz da nação foi reforçada. Também acerca da historiografia paulista,

outro autor, Antônio Celso Ferreira, adverte que o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, fundado em 1894, possuía o mesmo interesse do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sobretudo no que concerne a tentar ser o farol da história nacional, visto que “vitoriosa na República, era de São Paulo que seus sócios pretendiam irradiar suas luzes, não só no espaço regional, como em toda a nação” (Ferreira, 2022, p.109).

Além da historiografia, Cerri argumenta também sobre o movimento modernista de vertente paulista de 1922, cuja ideia de nacionalista do movimento provém de São Paulo, cidade que passou a ser tida como sinônimo de modernidade na América do Sul. A pretensão paulista tem sido contestada na própria produção acadêmica dos espaços que foram e ainda são tidos como periferias. Os estudos evidenciam claramente uma intensa movimentação das tendências modernistas na década de 1920, como apontou Albuquerque Júnior (2011), em relação ao Nordeste, sobretudo a partir do movimento regionalista, tradicionalista e modernista do Recife, mediante a influência de Gilberto Freyre, além do modernismo na Amazônia a partir de um grupo de intelectuais chamado de “Associação dos Novos” e a criação da *Revista Belém Nova*, de acordo com os estudos de Aldrin Figueiredo (2012).

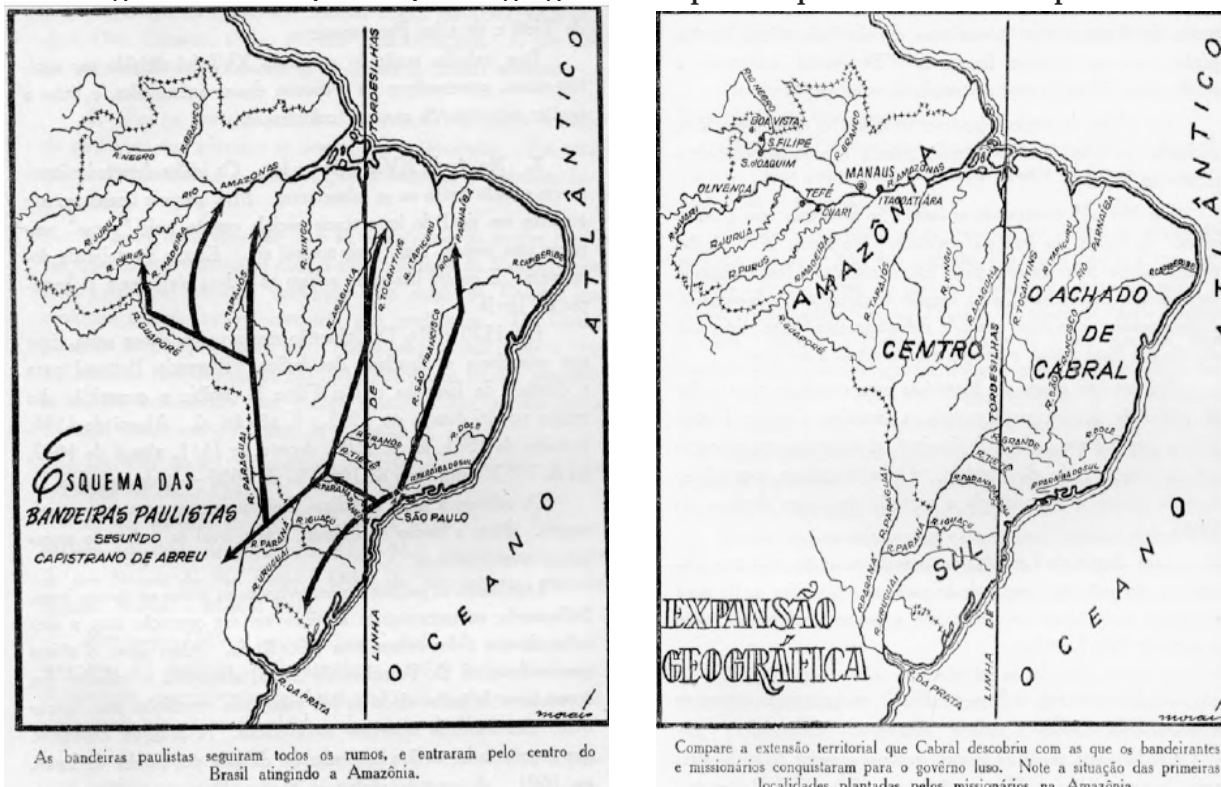
A construção do Sul do país, especialmente de São Paulo, como centro do Brasil, esteve presente também nos materiais didáticos. No ensino de História, observa-se, de modo geral, que os conteúdos de História Geral (mundo) e História do Brasil ocupam a maior parte dos conteúdos curriculares. Circe Bittencourt considera que, embora as escolas não tenham abandonado as histórias locais e regionais, a característica básica é que a produção da história nesses ambientes tenha o caráter da história nacional. Diante dessa situação, continuamos a contemplar as ponderações de Bittencourt sobre o ensino de História, desta feita, a autora elenca que:

A história da economia agroexportadora cafeeira e da industrialização passou a constituir temática privilegiada para explicar a história do Brasil a partir de 1850, mas o que acabou sendo entendido como história nacional é efetivamente a história de São Paulo e do domínio econômico de sua burguesia (Bittencourt, 2011, p. 162-163).

Além da economia cafeeira e da industrialização, São Paulo construiu uma narrativa da história da expansão do território brasileiro a ser ensinada, como se pode observar no livro *História da Civilização Brasileira*, de 1961, de autoria de Duílio Ramos, um ex-professor e diretor de escolas normais do estado de São Paulo e ex-professor da Universidade Católica de Campinas. No livro citado e nos capítulos que tratam sobre a conquista da terra, Ramos apresenta uma discussão da conquista e formação econômica do Brasil a partir da expansão territorial, indicando dois mapas, o primeiro quando trata da Amazônia, o segundo ao discutir a “expansão paulista”:



Imagem: 01 e 02: Mapa da expansão geográfica e mapa do esquema das bandeiras paulistas.



Fonte: História da Civilização Brasileira, de 1961, de autoria de Duílio Ramos. Disponível em <http://lemad.fflch.usp.br/node/1255>. Acesso em:

É possível observarmos, no mapa da expansão geográfica, especialmente na legenda, a menção aos bandeirantes, além dos missionários, como expansionistas dos limites do antigo território da América portuguesa. A situação é reforçada com o mapa do esquema das bandeiras paulistas, oportunidade em que são demonstrados os caminhos e as direções da expansão paulista, o que acaba por evidenciar que os bandeirantes foram responsáveis pela dilatação do território luso-brasileiro em direção ao Sul, Centro e Norte. Estes apontamentos convergem para a tese paulista da “epopeia bandeirante”, ou seja, a história gloriosa, cheia de feitos, heróis da pátria e desbravadores. Ademais, é perceber neste livro didático a herança do pensamento da superioridade étnica paulista contida na narrativa da colonização do Brasil, pois o autor, ao tratar da conquista das Minas Gerais, evidenciou que os portugueses situados a partir de São Paulo possuíam melhores condições para adentrarem aos sertões, pois, ao contrário dos portugueses do norte da colônia, que não se afastavam do litoral, aqueles que estavam em São Paulo possuíam melhores condições para interiorização, visto que:

Adaptara-se o branco às condições da terra menos rude e insalubre que a do Nordeste, e, unindo-se aos selvagens, criou uma massa humana de cruzados com grande capacidade de penetração e conquista que se traduziu nesse movimento admirável que tem o nome de bandeirismo (Ramos, 1961, p. 116).

A construção de uma região como centro da nação tem como consequência a construção de uma postura superior sobre outras áreas do território nacional, a exemplo do que podemos verificar com o caso de São Paulo. Nesse aspecto, o ensino de História, como elenca Albuquerque Júnior, “[...] é um campo bastante sensível às demandas regionalistas, é um campo facilmente capturado pelo discurso do resgate ou da preservação das raízes regionais, pelo discurso da defesa ou da salvação do regional” (Albuquerque Júnior, 2008, p. 67). Logo, é no campo do ensino de História, independentemente do nível, que se encontra um profícuo espaço para se desconstruir os preconceitos regionais e se trabalhar abordagens do regional em diálogo com outras espacialidades para a construção de explicações históricas que possibilitem aproximações com o mundo mais próximo, sem cair na armadilha dos poderes locais e regionais interessados na perpetuação de memórias e formas de ver o mundo que reproduzem hierarquias e violências. Assim, seguindo o pensamento de Albuquerque Júnior:

O professor de história tem a importante tarefa de pôr em questão os muros das identidades regionais, que nos dividem, nos separam, nos hierarquizam, alimentando preconceitos por origem geográfica e de lugar, alimentando os estereótipos regionalistas, que geram discriminação e ódio, desprezo e falta de solidariedade, que autorizam e legitimam a exploração e a violência sobre dados sujeitos regionais (Albuquerque Júnior, 2008, p. 67).

Em termos de ensino de História, é necessário se ter em mente que este não se reduz à escola básica e à graduação, as disciplinas, as metodologias, as formas didáticas de se trabalhar na pós-graduação em História também constituem o campo do ensino de História. É sobre o lugar da História Regional nesse nível de formação acadêmica que passamos a discorrer a seguir.

## **A PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL E/OU A HISTÓRIA REGIONAL**

Principiada em 1971, a pós-graduação em História *stricto sensu* no Brasil, em 2021, conta com 82 programas em História cadastrados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Destes, 70 são acadêmicos, e 12 são profissionais.<sup>3</sup> Nosso foco aqui são os programas acadêmicos e, diante das proporções de tamanho deste capítulo, nos deteremos a discutir a História Regional nas áreas de concentração da pós-graduação em História.

A área de concentração de um programa de pós-graduação representa, de fato, qual a grande visão epistemológica e prática que embasa os trabalhos de docentes e discentes integrantes dele. A maioria absoluta dos programas de pós-graduação em História no

<sup>3</sup> Dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria-Geral da União.

Brasil possui suas áreas de concentração com temáticas amplas que contemplam, em grande medida, a História Social, sendo que outra grande parte se concentra a partir dos temas: sociedade, poder, política e cultura, ou ainda temas mais específicos, como História Comparada, História e Fronteiras, História e Historiografia, História e Identidades, entre outros. Destacamos que vários programas das regiões Sul e Centro-Oeste possuem suas áreas de concentração ligadas ao tema das fronteiras.

Em pesquisa que realizamos junto à Plataforma Sucupira (ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de pós-graduação) e junto às páginas eletrônicas oficiais dos programas, notamos que, de um total de 70 programas acadêmicos de mestrado e doutorado em História, basicamente sete desses possuem a área de concentração diretamente correlacionada à História Regional, ou que se relaciona a uma região específica:

**Tabela 1: Programas de Pós-graduação acadêmicos em História com as seguintes áreas de concentração ativas para a História Regional e/ou Local<sup>4</sup>.**

UNIVERSIDADE	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	ESTADO
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo <sup>5</sup>	História, Região e Fronteiras	RS
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD <sup>6</sup>	História, Região e Identidades	MS
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná <sup>7</sup>	História e Regiões	PR
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE <sup>8</sup>	História Social da Cultura Regional	PE
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado da Bahia (Campus V - Santo Antônio de Jesus) <sup>9</sup>	História Regional e Local	BA
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará - UFPA <sup>10</sup>	História Social da Amazônia	PA

4 Os endereços eletrônicos aqui mencionados foram consultados no período entre julho e setembro de 2021.

5 Cf. <https://www.upf.br/ppgh/apresentacao>.

6 Cf. <https://www.ppghufgd.com/>

7 Cf. <https://www3.unicentro.br/ppgh/area-de-concentracao/>

8 Cf. <http://www.pgh.ufrpe.br/oprograma>.

9 Cf. <https://www.ppghis.uneb.br/index.php/area-de-concentracao/>.

10 Cf. <https://pphist.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>.

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa <sup>11</sup>	História e Cultura na Amazônia	PA
--	--------------------------------	----

Fonte: Elaboração dos autores.

**Tabela 2: Programas de pós-graduação acadêmicos em História com alteração na área de concentração que antes contemplava a História Regional**

UNIVERSIDADE	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ALTERADA	ESTADO
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto <sup>12</sup>	Estado, Sociedade e Região” para “Poder e Linguagens” (Alteração).	MG
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE <sup>13</sup>	História do Norte e Nordeste do Brasil para Sociedades, culturas e poderes (Alteração)	PE

Fonte: Elaboração dos autores.

Como se pode observar na Tabela 1, cinco programas de pós-graduação em História expressam diretamente em suas áreas de concentração os temas História e Região ou História Regional, notadamente sediados em Universidade de Passo Fundo, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Universidade do Estado da Bahia (campus de Santo Antônio de Jesus - BA). Dos cinco programas, dois localizam-se na região Sul, dois na região Nordeste e um no Centro-Oeste. Portanto, nenhum programa do Sudeste do país faz menção ou possui área de concentração ligada à abordagem regional, uma questão histórica, como veremos adiante, visto que, desde 1971, com início da pós-graduação em História no Brasil, as áreas de concentração privilegiavam a História Nacional, História da América e outros temas, como economia, o social e a cultura. Os outros dois programas com área de concentração regional estão situados no Norte do Brasil, no Pará, com áreas de concentração em História da Amazônia e História e Cultura na Amazônia, respectivamente na Universidade Federal do Pará - UFPA e na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa.

Podemos observar que, no âmbito dos sete programas de pós-graduação em História que expressam em suas áreas de concentração os temas História e Região, o mais antigo encontra-se sediado na Universidade de Passo Fundo, desde 1999, e o mais novo está hospedado na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, em fun-

11 Cf. <https://ppghistoria.unifesspa.edu.br/inscritos/area-s-de-concentracao-e-linha-s-de-pesquisa.html>.

12 Cf. <https://ppghis.ufop.br/historico>.

13 Cf. <https://www.ufpe.br/ppghistoria/o-programa>.

cionamento desde 2019. Os demais programas foram criados entre 2009 e 2013 na esteira do processo de ampliação da pós-graduação no Brasil. O programa mais bem avaliado, conforme dados da CAPES, é o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará, com nota 5, os demais estão com notas entre 3 e 4, segundo a última avaliação da área realizada em 2017.

A Tabela 2 apresenta a situação de programas que possuíam a área de concentração concatenada à História e Região, mas alteraram para outra área, como podemos ver nos Programas de Pós-Graduação em História em nível acadêmico da Universidade Federal de Ouro Preto, em Minas Gerais, e na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em Pernambuco. Segundo o Programa da UFPE:

“Em 2016, para melhor contemplar o potencial de orientação e produção científica de antigos e novos membros do Corpo Docente, cujos horizontes de interesses e pesquisas já iam muito além da “História do Norte e Nordeste” (antiga Área de Concentração deste Programa), a Área de Concentração do PPGH/UFPE foi alterada para “Sociedades, Culturas e Poderes.”<sup>14</sup>

No caso do programa da UFPE, o último relatório de avaliação quadrienal do programa pela CAPES, em 2017, no quesito “proposta do programa”, os avaliadores assim se pronunciaram: “a área de concentração foi alterada em julho de 2016 e passou a intitular-se “Sociedade, culturas e poderes”. A razão da mudança é vaga e não há evidência de que as mudanças foram consolidadas.<sup>15</sup> Desde 01/01/2000 até 18/07/2016, a linha de concentração do programa foi “História do Norte e Nordeste do Brasil”, obviamente que apenas em um ano não se realiza uma transição de uma área que era o centro do programa há mais de 15 anos, mas a referida mudança também é um desafio.

Muitas vezes, as mudanças nas áreas de concentração sofisticam os programas de pós-graduação, mas também podem desalinhar trajetórias já consolidadas. No caso da preocupação com o localismo, possivelmente derivado da História Regional, embora se diferencie da mesma, deve ser relativizada, pois os estudos regionais, uma vez bem elaborados, podem ser perfeitamente conectados à História do Brasil e do mundo. Vejamos a possibilidade de um estudo sobre as sociedades indígenas amazônicas no século XIX dialogar com o cenário brasileiro a partir das produções de cientistas vinculados ao Museu Nacional e ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que estiveram na região e publicaram seus relatos, ensejando, assim, os estudos sobre as disputas entre o projeto científico nacional e a emergência de discursos construtores de projetos culturais de cunho regional.<sup>16</sup> Além disso, a percepção sobre as sociedades indígenas mediante a presença de

14 Cf. Histórico do Programa. Cf. <https://www.ufpe.br/ppghistoria/o-programa>.

15 Histórico do Programa. Cf. <https://www.ufpe.br/ppghistoria/o-programa>. Cf. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.xhtml?idFicha=4388&popup=true>

16 Ver como exemplo o trabalho de SANJAD, Nelson “Ciência de potes quebrados” Nação e região na arqueologia brasileira do século

vários viajantes e etnógrafos estrangeiros na Amazônia também permite um estudo de âmbito regional em diálogo com o global.<sup>17</sup>

As áreas de concentração dos programas de pós-graduação ancoram linhas de pesquisa que norteiam a produção acadêmica do programa, e as linhas de pesquisa têm a função de serem conexas às grandes áreas e precisam demonstrar a densidade teórico-conceitual da área do Programa, bem como a compatibilidade entre elas e os demais projetos de pesquisa. Sobre as linhas de pesquisa, segundo informação da CAPES, em seu banco de dados, aparecem atualmente três programas com as palavras regional/regionais. Não foram localizadas linhas com a palavra local. Vejamos a tabela:

**Tabela 3: Programas de pós-graduação acadêmicos em História com as seguintes linhas de pesquisa ativas para a História Regional e/ ou Local.**

SIGLA DA IES	NOME DA IES	NOME DO PROGRAMA	LINHAS DE PESQUISA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	História	Ensino de história e cultura regional	História social da cultura regional
UFPB -JP	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	História	História e regionalidades	História e cultura histórica
UNEB	Universidade do Estado da Bahia	História regional e local	estudos regionais: campo e cidade	História regional e local

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria-Geral da União.

Além dos Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade do Estado da Bahia, não se observa que os demais programas de pós-graduação possuem a abordagem regional

XIX. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.19. n.1. p. 133-163. jan.- jun. 2011.

<sup>17</sup> Ver como exemplo o trabalho de FAULHABER, Priscila. A etnografia participativa de Constant Tastevin e Curt Nimuendaju. In: BOLLE, Willi; CASTRO, Edna; VEJMEKKA, Marcel. *Amazônia: região universal e teatro do mundo*. São Paulo, Globo, 2010.

em suas áreas de concentração e em suas linhas de pesquisa diretamente nomeadas a partir desta abordagem. Obviamente que o regional aparece, em alguns casos, subentendido ou contido na temática principal da linha, como é possível visualizar nas ementas das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História da UFPA, oportunidade em que as linhas “Arte, Cultura, Religião e Linguagens”, “Cidade, Floresta e Sertão: cultura, trabalho e poder”, “Etnicidade e Territorialidades: usos e representações” e “População e Sociedade” partem do cenário da Amazônia. Outra questão notória é que o regional aparece nomeado em linhas de pesquisa de três universidades do Nordeste, não registrando fato desta natureza em nenhuma outra universidade pertencente às demais regiões brasileiras.

## O LUGAR DA HISTÓRIA REGIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NO BRASIL

Iniciamos esta parte do texto ressaltando a importância da abordagem da História Regional para a formação histórica nos mais variados níveis de ensino, pois os processos e acontecimentos históricos das várias regiões do Brasil tendem a melhor explicar a própria História Nacional, na medida em que a narrativa se estrutura por meio de singularidades, diferenças, pluralidades, sujeitos e fatos de diversas partes e lugares do país na circulação e conexão com outras instâncias e espacialidades.

A macroabordagem da história da nação homogênea e eclipsa as questões regionais, deixando de fora da “grande história” situações, grupos e sujeitos também fazedores de história. É imprescindível ter claro que o historiador e professor de História devem escrever e abordar a História Regional longe dos projetos das elites e dos poderes, que pretendem utilizar o âmbito regional para reforçarem seus projetos e postulados. Albuquerque Júnior alerta que “o grande desafio que se coloca para a historiografia que se diz regional é o de não se constituir em mais um saber a repor acriticamente a pretensa identidade de uma dada região” (Albuquerque Júnior, 2008, p. 59).

O ensino da História Regional ainda não está claro, especialmente na Educação Superior, visto a histórica preocupação e o afastamento deste campo por parte de muitos historiadores e a sua pouca presença nos currículos. No entanto, alguns estudiosos lançaram suas reflexões sobre o estudo da História Regional, como foi o caso de André Roberto Machado, que escreveu um excelente texto com o título *Entre o nacional e o regional: Uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História* (Machado 2007), buscando mostrar o potencial de um estudo mais atento sobre as províncias em detrimento dos modelos explicativos da História do Brasil no século XIX. Machado (2007, p. 307-308)

defende que os estudos de História Regional possam alargar a compreensão dos contextos mais amplos nos quais estiveram inseridos, encerrando o texto com a seguinte questão: “Em nossas salas de aula ou em nossas pesquisas não valerá mais a pena trilhar esse novo caminho do que repetir os velhos modelos pensados a partir do Rio de Janeiro?” (Machado 2007, p. 310).

Pouco se tem discutido sobre a História Regional na pós-graduação em História no Brasil, pois provavelmente existe uma demanda dos órgãos avaliadores e de fomento em relação à nacionalização e à internacionalização dos programas. Como já citamos acima, muitos historiadores consideram que trabalhar com a História Regional é algo menor, quando muitas vezes, na verdade, o que realmente fazem é a própria História Regional, obviamente bem articulada e pensada. O historiador Francisco Falcon alertou em texto a respeito do preconceito sobre a História Regional, o qual reproduzimos um longo trecho, mas necessário:

Não incluo aqui algo talvez mais sério, mas de difícil comprovação: uma certa atitude, um misto de superioridade e tolerância, que encara a história regional como uma espécie de “história menor” em face da grande história. E, no entanto, se encararmos as coisas sem esses preconceitos, é muito provável chegarmos à conclusão de que os enfoques ditos regionais constituem apenas uma consequência entre lugares geográficos de instituições, disponibilidade e acessibilidade de fontes e necessidade de trabalhos finais baseados em fontes primárias, ao que se pode também acrescentar a redução progressiva dos prazos para a conclusão de tais trabalhos. Assim, longe de constituírem uma espécie de “gênero menor”, as chamadas “histórias regionais”, se ainda é válido assim denominá-las, cumprem um papel fundamental para o conhecimento histórico conforme iluminam temas e questões em espaços-tempo específicos tornando possível, inclusive, a estudos mais abrangentes as armadilhas dos ensaios generalizantes e vagos (Falcon, 1999-2000, p. 123)

Por outro lado, uma histórica clivagem entre os programas do Sul e do restante do país pode iluminar o lugar da História Regional nesse cenário, daí um depoimento de um ex-coordenador, Prof. Carlos Fico, da área de História na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que pode apontar o caminho para esclarecer a questão:

Um dos problemas atuais da nossa área diz respeito à proliferação de cursos de mestrado nos últimos dez, 15 anos. Na sua origem mais remota, nos anos 1970-1980, a área se configurou a partir de uma espécie de reserva de mercado prejudicial ao campo da história, porque reservou para o eixo Rio-São Paulo a incumbência de pesquisar história geral – seja lá o que for essa quimera – reservando aos programas criados fora desse eixo a incumbência de dedicar-se à história local” (Fico, 2015, p.1021).

Esta percepção ainda é possível ser observada, pois é evidente em programas de pós-graduação em História no Sudeste do país a não existência de áreas de concentração ligadas à perspectiva regional, bem como à pouca presença de disciplinas sobre a história dos estados e região. A historiadora Cristiani Bereta da Silva complementa o exposto pelo



historiador Carlos Fico quando trata da nação, região e unidade nacional a partir de livros didáticos analisados a partir da realidade de Santa Catarina, evidenciando que:

Faz-se importante destacar outro movimento observado nas décadas de 1960 e 1970, quando a produção historiográfica brasileira em nível de pós-graduação estava quase que toda concentrada no eixo Rio-São Paulo. Nesse período, observa-se a valorização das histórias paulista e fluminense como história nacional, sendo os demais estados portadores de uma história regional. À medida que os programas de pós-graduação foram se multiplicando no Brasil, sobretudo após a década de 1970, as pesquisas sobre história regional se impuseram, trazendo consigo preocupações, mas também novas possibilidades de análise sobre o que seria a história regional, qual lugar ela ocupava e quais relações estabelecia com a história nacional (Silva, 2008, .67) .

A autora reforça o que foi elencado por Fico e, apesar de considerar que a ampliação dos programas de Pós-graduação em História no Brasil permitiu a multiplicação da história regional e, por conseguinte, a sua imposição, o que concordamos em parte, na verdade, no momento atual, somente o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE possui especificamente sua área básica registrada junto à Plataforma Sucupira com a nomenclatura de “História Regional do Brasil”. A maioria dos demais programas da área de História está com suas áreas básicas registradas a partir do termo “História”.

Outra questão posta nas ponderações de Fico e Silva diz respeito à concentração da pós-graduação em História que, nas décadas de 1970 e 1980, estava quase que toda concentrada no eixo Rio-São Paulo, momento em que os autores localizam a emergência da ideia de que nesse eixo os programas se postaram enquanto elaboradores da História Nacional. Por exemplo, em 1976, só existia um doutorado em funcionamento e outro em fase de instalação, um no Sudeste e outro a ser implantado no Sul, respectivamente, o doutorado da USP e o doutorado da UFPR.

Conforme apontou em estudo Cecília Maria Westphalen, as regiões Sul e Sudeste eram privilegiadas na área de pós-graduação em História, pois, além de deterem os dois únicos doutorados, possuíam sete de um total de nove programas de mestrado no país (USP, UFF, PUC/SP, PUC/RS, UFPR, UNICAMP), restando um curso para o Nordeste (UFPE), um curso para o Centro-Oeste (UNB), e o Norte não possuía nenhum programa (Westphalen, 1977). Naquele período, nenhum programa possuía área de concentração em História Regional ou fizesse menção à noção de região, se registrando certa pulverização de áreas, já que cada programa possuía mais de uma área, que refletia a tradicional cronologia da História Nacional, com a História da América, Brasil Império e Brasil República, além das clássicas áreas de História Social, História Econômica, História da Cultura e História Política ligadas à História Geral. Assim, conforme Westphalen, a distribuição das áreas de

concentração por campo da História era a seguinte: História do Brasil (11) e História Geral (09). Portanto, a primeira década da pós-graduação em História no país já registrava dilemas e privilégios que Westphalen resumiu:

As carências quantitativas da Pós-Graduação em História, revelam-se pela inadequada distribuição geográfica dos Programas, concentrando sua maioria nas regiões Sudeste e Sul, bem como pela inadequada distribuição das áreas de concentração, algumas repetitivas e outras ausentes (Westphalen, 1977, p.417).

Em continuidade ao exposto acima pelo historiador Carlos Fico, ele considera prejudicial aos programas de pós-graduação a gama de trabalhos com escopo localista ou paroquialista, como chamou Francisco Iglesias, citado pelo autor. Mais destaque ainda devemos conceder ao trecho em que Carlos Fico diferencia as produções de história local e regional, dizendo:

Temos em diversos programas uma produção historiográfica extremamente qualificada, mas que convive com uma massa ainda significativa de trabalhos com menor profundidade historiográfica e teórica, sobretudo aqueles vinculados a perspectivas chamadas equivocadamente de regionais, mas que, na verdade, são localistas (Fico, 2015, p.1021).

A diferença entre o local e o regional é, mais adiante, esclarecida pelo autor, tendo em vista uma questão posta pela equipe do periódico em que o texto de Fico foi publicado, inclusive uma pergunta bastante provocadora e que sintetiza, em partes, as preocupações do trabalho aqui proposto, a saber: “Não há uma distorção no modo como se pensa a história regional? A historiografia que pretende abrangência nacional, mas que é produzida basicamente no eixo Rio-São Paulo, também não seria em suas bases local e regional?”, à qual o autor responde:

Há o problema de que às vezes o que é identificado como história regional na verdade é a história de um lugar. A história regional é uma especialidade muito sofisticada, que demanda o equacionamento temporal-espacial. Ela pode até abarcar espaços não contíguos. É muito perceptível, em termos de densidade de conhecimento, a diferença da verdadeira história regional de uma história paroquialista. Sem desconsiderar o fato de que a história local é relevante por fortalecer trabalhos de constituição de acervos, de memórias. Mas acho que não se deve confundir a efetiva história regional com essas abordagens localistas (Fico, 2015, p.1021).

Embora consideremos a História Local com uma importância para além da constituição de acervos e memórias, o fato é que a História Regional tende a se diferenciar do local, especialmente na historiografia brasileira, visto que, diferentemente da França, por exemplo, berço da história local e/ou regional na década de 1950, o Brasil é um país de dimensões continentais, logo, se tem utilizado uma divisão mais acentuada entre as duas abordagens ou campos da História, como aponta D’Assunção Barros (2017, p. 197) ao considerar que a História Local “[...] volta-se para o estudos das localidades menores do que aquelas regiões geográficas ou administrativas mais amplas [...]”. Continua o autor, desta feita, classifican-

do a História Regional a partir dos estudos de regiões mais amplas, a exemplo do Vale do Paraíba e do sul de Minas, entre outras.

Pela sua importância, voltamos tratar da questão formulada ao professor Fico, considerando sua relevância para a reflexão acerca da relação da área geográfica e a ideia sobre quem faz história da nação, reproduzimos novamente um trecho da citada questão para outras ponderações: “A historiografia que pretende abrangência nacional, mas que é produzida basicamente no eixo Rio-São Paulo, também não seria em suas bases local e regional?” Esta é uma grande questão, pois, apesar de se notar um significativo número de trabalhos que abrangem temáticas ibéricas, do mundo medieval, moderno e contemporâneo e da história nacional, alguns programas de pós-graduação em História do Sudeste brasileiro registram defesas de produções com temas ligados à história do próprio eixo Rio-São Paulo e/ou de outras regiões e estados do Brasil, podendo ser observada, nos últimos tempos, a acentuação do intercâmbio e participação de pesquisadores desses últimos espaços nos programas do Sudeste, seja pela iniciativa individual, seja por via de programas de cooperação institucional para capacitação profissional como o Doutorado Interinstitucional – Dinter, o Mestrado Interinstitucional – Minter e ainda o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Procad, voltado para reduzir as assimetrias regionais na pós-graduação,<sup>18</sup> realizado geralmente entre universidades do Sudeste e de outras regiões, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos a importância da nacionalização e internacionalização dos programas de pós-graduação em História, todavia, também acreditamos no potencial de contribuição de uma História Regional renovada, diferenciada dos localismos e das estratégias de poderes que geralmente capturam a sociedade do entorno por meio do discurso regionalista. Uma História Regional que aproxime a História dos estudantes e pesquisadores de sua região, esta última pensada e discutida por meio de escalas diversas e na conexão e circulação com espaços mais amplos de modo a permitir que a sensação de distanciamento e a ideia de que a História é uma realização de poucos seja desconstruída. Assim, é possível se fazer História Regional conectada e articulada com outros contextos e espacialidades, como é possível perceber em várias produções oriundas do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da UFPA que dialogam diretamente com a perspectiva de uma história global.

<sup>18</sup> Conforme o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.

Acreditamos em uma História Regional questionadora, que levante problemas do espaço vivido e que desconstrua as hierarquias regionais e as relações de subordinação entre os espaços. No ensino de História, que possa existir um distanciamento do tradicional discurso regional das elites que confundem a história do lugar e da região com suas próprias histórias e que os professores desnaturalizem as formas de dominação advindas do regional, além de combaterem todas as maneiras de construção de estereótipos presentes na narrativa da história mais próxima.

As pretensões de uma dada área geográfica do país em ser a própria nação, o temor e o preconceito de alguns historiadores, além das demandas avaliativas e de fomento à pesquisa, contribuem para que a História Regional possua pouco espaço na pós-graduação brasileira, muito em função de ser tida como um tipo de “história menor”. Esta situação tem alimentado uma visão equivocada no Brasil de que existe um centro e uma periferia. Todas as regiões do país compõem o Brasil.

Além disso, apesar das muitas produções acadêmicas e dos interesses de pesquisa por temas regionais nos programas da área de História, especialmente com a ampliação da pós-graduação pelo interior do Brasil, os dados e leituras deste capítulo demonstram que o lugar oficial ocupado pela História Regional na pós-graduação brasileira é um lugar ainda inferior perante a História Nacional e Geral. Lugar inferior oficial porque, de um total de 70 programas acadêmicos de mestrado e doutorado em História, somente sete possuem a área de concentração diretamente correlacionada à História Regional, tendo a grande maioria dos programas as suas áreas de concentração em “História” e outras temáticas.

Além do mais, desses 70 programas acadêmicos de mestrado e doutorado em História, mencionados acima, apenas três possuem linhas de pesquisa denominadas com os termos “região” e “regionais”, indicando a pouca preocupação desse tipo de abordagem na expressão das linhas de pesquisa, norteadoras do campo epistemológico de prática da pesquisa histórica nos programas, obviamente ancoradas nas áreas de concentração.

A ideia que transparece é que, no Sul e Sudeste, a pretensão é fazer história do mundo e do Brasil; de outro modo, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, se revela um interesse maior pela História Regional. Nesse último caso, talvez o problema não seja o apego a uma história local e pequena, mas uma atenção às diferenças e às assimetrias regionais de um país com imensa desigualdade, além de uma compreensão de História de que não existam centros e periferias demarcados a partir dos interesses das classes dominantes e dos poderes de determinada área, mas, sim, espaços diversos, de povos diversos que constituem a entidade geográfica chamada Brasil.

## REFERÊNCIAS:

- ADUCCI, Cassia Chrispiniano. **A Pátria Paulista**. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2000.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O Objeto em Fuga**: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.
- BARROS, José D' Assunção. **História, Espaço, Geografia**: diálogos interdisciplinares. Petrópolis: Vozes, 2017
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos / Circe Maria. Fernandes Bittencourt – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 162-163.
- CERRI, Luis Fernando. **A Ideologia da Paulistanidade**. São Paulo: W. Roth Central, 1997.
- FALCON, Francisco José Calazans. A pós-graduação como objeto histórico. **Revista Maracanã**, Rio de Janeiro, ano I, p. 118-133, 1999-2000.
- FERREIRA, Antônio Celso. **A epopeia bandeirante**: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940); Publisher, Editora UNESP, 2001
- FICO, Carlos. **A Pós-graduação em História**: tendências e perspectivas da área. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.3, jul.-set. 2015.
- FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Os Vândalos do Apocalipse e outras histórias**: arte e literatura no Pará dos anos 20. Belém: IAP, 2012.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**, tomo I, vol. 7. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 2012.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Historiografia: uma questão regional? In. SILVA, Marcos Antônio da (Coord.). **República em Migalhas**: História Regional e Local. Editora Marco Zero, 1990, p. 81-101.
- MACHADO, André Roberto de Arruda. Entre o nacional e o regional: Uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 24, n. 45, p. 293-319, jul. 2017.
- RAMOS, Duílio. **História da Civilização Brasileira**. 3ª ed. Edição Saraiva, 1961
- SEYFERTH, Geralda. Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão imigratória no Brasil. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite. **Região e nação na América Latina**. Brasília/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000,

SILVA, Cristiani Bereta da. Nação, região e a unidade nacional: uma leitura baseada em dois livros didáticos de história publicados na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 57 abr.-jun. 2014.

WESTPHALEN, Cecília Maria. Situação da pós-graduação em História. **Revista de História (USP)**, v. 55 n. 110 (1977). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/76260> Acesso em: 02/07/2021.

# **CAPÍTULO 6**

---

## **NOTAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PARAENSE NO INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO (1890 - 1894)<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação apresentada no 5º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. União da Vitória, UNESPAR, 2019.

## INTRODUÇÃO

Este texto pretende examinar a implantação do projeto educacional republicano na Amazônia aplicado ao Pará com os seguintes interesses específicos de estudo: entender as relações do discurso educacional e oficial dos republicanos da Amazônia paraense com o ideário francês do século XIX e compreender a inserção de temas locais e regionais no currículo escolar.

No que diz respeito ao cenário educacional, anos antes da Proclamação da República, um dos principais críticos do Império brasileiro, Aureliano Cândido Tavares Bastos, natural de Alagoas e parlamentar liberal brasileiro, na década de 1860, adiantava pressupostos que embasariam décadas depois parte do projeto republicano de instrução pública:

Daí ao menino da cidade e do campo a chave da ciência e da atividade, a instrução elementar completa; dai-lhe depois as noções de ciências físicas, livrai dos mestres pedantes de latim e retórica, e o jovem será útil à pátria, um industrial, um empresário, um maquinista, como é o inglês, o norte-americano, como é o alemão, será um homem livre e independente, e não um desprezível solicitador de empregos políticos, um vadio, um elemento de desordem (Bastos, 1862, p. 38).

O cenário da instrução pública no Império do Brasil era pouco animador, motivo pelo qual Tavares Bastos desenvolveria suas reflexões e críticas. Segundo Irma Rizzini (2004, p. 59), ao se referir ao Pará e ao Amazonas, tomando por base o censo de 1872, “Os percentuais expõem um baixo grau de escolarização das duas sociedades, contudo correspondiam à situação da maioria das províncias brasileiras”.

A estrutura republicana a partir de 1889 delineava um novo projeto de sociedade a partir de uma nova concepção educacional, como menciona Maricilde Coelho (2008, p.70):

A ideia de educação como fator de desenvolvimento para a nação brasileira estava atrelada a um projeto liberal de sociedade, que via na instrução popular um elemento de ação política que permitiria a construção da identidade nacional e a inserção do Brasil na modernidade. [...] ao valorizar a ciência e a cultura letrada por meio da instrução popular, as autoridades políticas proclamavam uma nova concepção de escola, com renovados métodos e programas de ensino, diferente das precárias escolas elementares legadas do Império.

Com a República, a educação ganhou outro *status* na estrutura governamental, tendo em vista que educar a população também fazia parte de um projeto de governo, pois, educar o povo significava também ensinar para a República, por isso, a valorização da ciência, da escola e do ensino como formas de condução à civilização e à República brasileira. Segundo Rebeca Gontijo (2006, p.2):

À escola e ao professor eram atribuídos os papéis principais na árdua tarefa de formar a nacionalidade, num momento em que muitos negavam a existência da nação e do povo brasileiro. Com a Proclamação da República, difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e



assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização.

Nesse cenário, o ensino de História assumia papel importante para o novo Regime, haja vista que as lições do passado deveriam ser conhecidas, além de serem filtrados os aspectos relacionados à construção nacional para o encontro de um novo caminho para o país, com solidariedade, sentimentos comuns entre a população e uma valorização do território e dos atos de bravura identificados como republicanos. Nesse contexto, a história, para o intelectual brasileiro e que acompanhou de perto esse contexto, Manoel Bomfim (1868-1932), poderia ser considerada uma:

[...] disciplina essencialmente educativa, tanto do ponto de vista mental, como do ponto de vista moral. Para tanto, porém, e para que o conhecimento da História seja eficiente e fecundo, é necessário dar-lhe esse caráter racional e sintético a que nos referimos. Destarte, seus resultados efetivos serão, como devem ser: fornecer subsídios para a instrução cívica e a geografia política; facilitar e preparar a adaptação à vida social; indicar o caminho e as possibilidades de progresso; e, finalmente, servir de tema às lições morais (Bomfim, 1920, p.48).

Bomfim expressava a visão da época, especialmente compartilhada pelos republicanos, acerca da importância da educação e da própria história para o novo Regime, com clara propensão à instrução cívica do ensino e sua vertente para conduzir as gerações mais jovens para o progresso e a moral através da civilização.

## **A EDUCAÇÃO PARAENSE NO INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO NO PARÁ**

O cenário político republicano surgiu no Pará a partir dos republicanos históricos do Pará, que fundaram o Club republicano em 1886, em sua grande maioria, não faziam parte da antiga política, segundo Farias (2016), eram jovens com atuação jornalística e com pouca influência política na Monarquia, a exemplo de Lauro Sodré que pertencia ao campo militar. Na verdade, além desses republicanos históricos, com a Proclamação da República, vários políticos monarquistas aderiram ao novo regime, chamados assim de adesistas, que fundaram o Partido Republicano Democrático (PRD), agremiação que chegou a ser tida como constituída de monarquistas disfarçados.

A partir de 1886, no Pará, as ideias republicanas passaram a circular com periodicidade em face da fundação do jornal *A República*, como já citado, inclusive esse jornal publicou uma série de matérias acerca dos problemas da centralização política. Neste mesmo Ano de 1886, o citado jornal publicava uma matéria com o título: “Em prol da autonomia da Amazônia”, em que era noticiado que “no coração da Amazônia”, em Breves, era fundado um Club republicano. Mas nas páginas desse jornal, também é possível notar que, com a

República, a ideia de Pátria Paraense cada vez mais passava a constar nas notícias e textos, especialmente naqueles remetidos ao líder republicano no Pará, Lauro Sodré, visto que o estadualismo era algo central nos estados federados. Com a queda do Império e a Proclamação da República, os chamados republicanos históricos paraenses, como Justo Chermont, Paes de Carvalho e Lauro Sodré, deram continuidade à ideia de Pátria Paraense, desta feita não mais para fazer parte de um Império ou para se separar do Brasil, mas para integrar a federação republicana, um tipo de grande pátria brasileira, desde que ressaltada sua autonomia.

Ao transmitir o governo do estado para Lauro Sodré em 1891, Duarte Huet de Bacelar Pinto Guedes informava em relatório que, das reformas realizadas com a inauguração da República, a que mais se avultava era a reforma do ensino público, que, em nível paraense, ficou inicialmente a cargo de José Veríssimo, responsável pela implantação de “um plano metódico”, “consoante com a pedagogia moderna”, que teria seguido o modelo do país que teria à época mais realizações no âmbito da instrução pública, a França (1891, p. 26).

No Pará, após a chegada ao poder dos republicanos, a instrução passou a ser um dos pontos importantes das administrações do novo regime. Um dos marcos iniciais deste cenário foi a chegada de José Veríssimo (1857-1916) à Diretoria Geral da Instrução Pública do Pará, em 1890. Veríssimo, que viria a ser conhecido nacionalmente anos depois com a sua chegada aos círculos intelectuais da capital do país, apresentou um novo regulamento de ensino e novos programas de ensino e cuidou de iniciar um projeto educacional mais amplo a partir da valorização da ciência. Ele havia fundado, em 1883, a revista *Amazônica* para tornar conhecida uma região pouco vista pelo Brasil e no mundo e, com a diretoria de instrução, reinaugurou o Museu Paraense.

Foi no governo de Lauro Sodré, entre 1891 - 1897, que foi possível identificar um amplo programa educacional sob o comando do citado governador, que, antes de assumir o governo paraense, ocupou cargos na estrutura administrativa republicana nacional e legislativo nacional, sendo secretário de Benjamin Constant no Ministério da Guerra, Secretário de Estado da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e deputado federal pelo estado do Pará. Como já evidenciado, foi no primeiro governo de Lauro Sodré, visto que, em 1917 ele voltou a ser governador do Pará, que foi montado um aparelhamento cultural e educacional no estado, especialmente em Belém, a exemplo da transformação da antiga biblioteca da cidade em Biblioteca e Arquivo Público do Pará. Segundo Arthur Viana (1975), ambos representavam uma instituição que honrava a história da República.

Além destes, citam-se: a reinauguração do Museu Paraense, que foi fundado em 1866; o Conservatório de Música, em 1895, sendo dirigido por alguns meses do ano de 1896

pelo famoso maestro Carlos Gomes, e a Sociedade Propagadora de Ensino, juntamente ao Lyceu de Artes e Ofícios, posteriormente Associação Paraense Propagadora das Bellas Artes, em substituição à antiga Sociedade Artística Paraense (ALVES, 2013). Segundo Moema Alves (2013), com a exportação considerável de borracha, o contato com centro mundiais e a navegação estrangeira na Amazônia, o fluxo e as trocas tornaram-se algo cotidiano em cidades como Belém e Manaus, influenciando uma cultura burguesa na elite regional. Por fim, não menos importante, deve-se lembrar de que, após o primeiro mandato de Lauro Sodré com o governo de José Paes de Carvalho, um dos influentes fundadores do Clube Republicano do Pará, foram criados o Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) e a Academia Paraense de Letras, ambos em 1900. Em 1917, com o novo governo de Lauro Sodré, o IHGP foi refundado.

O projeto educacional republicano teve suas bases firmadas no processo produzido pelos grandes impérios do mundo chamado ocidentalização, decorrido entre 1875 e 1914. De acordo com Hobsbawm (2003, p. 60):

O que o imperialismo trouxe às elites efetivas ou potenciais do mundo dependente foi, portanto, essencialmente a “ocidentalização”. Esse processo já estava, sem dúvida, em curso há muito tempo. Por várias décadas fora claro, para todos os governos e elites confrontados à dependência ou à conquista, que eles tinham que se ocidentalizar, caso contrário desapareceriam.

É nesse contexto da chamada era do progresso que as elites buscam se alinhar ao mundo ocidental, tido como desenvolvido, inclusive no século a filosofia do Positivismo reforçou ainda mais as ideias que embasavam a ocidentalização das sociedades, visto que as modificações materiais provocadas pela Revolução Industrial e as mudanças sociais e políticas influenciadas pela revolução Francesa contribuíram para esse contexto. Sobre o positivismo, cabe apresentar sua mais destacada teoria: a ideia de que a humanidade passaria por três estados ou estágios: estágio teológico, um metafísico e um positivo ou científico, a “religião” da humanidade seria a ciência.

A ciência passou a ser o grande caminho para as realizações da sociedade, conforme o pensamento dos republicanos, logo o Museu Paraense passou a ser espaço central para o desenvolvimento e conhecimento da região amazônica na visão do novo regime político na Amazônia. O Museu paraense pode ser tido como o primeiro grande centro de ciência do Norte do país, contribuindo efetivamente para a caracterização da região.

Ademais, após a sua reforma no período republicano e a chegada do zoólogo Emílio Goeldi, o museu Paraense se afirmou no cenário internacional, inclusive tendo participação ativa na questão das definições da fronteira amazônica, como no contestado Franco-Brasileiro no final do século XIX. Segundo Schwarcz (1993), Emílio Goeldi buscou fazer do Museu

Paraense uma reprodução fiel de instituições com o mesmo perfil na Europa. O Museu alterou a geopolítica do conhecimento entre os centros intelectuais e a Amazônia, pois o modelo centro-periferia do conhecimento foi rearranjado com o Museu Paraense, visto que os conhecimentos da região subjugados pelas metrópoles passaram a ser reorganizados e negociados com esses espaços. Segundo Sanjad (2010), Emílio Goeldi fundou um tipo de autoridade científica sobre a natureza amazônica, elaborando uma agenda de pesquisa e autoridade científica, pois percebia a receptividade do assunto (natureza amazônica) no meio científico internacional.

Neste contexto é que se pode ler o relatório da instrução pública encaminhado pelo Dr. Alexandre Vaz Tavares ao governador Lauro Sodré, em 1894. Vaz Tavares, diretor da Instrução Pública no Pará, iniciava sua apresentação pautando-se em reflexões anteriores de um ministro da instrução da França, denominado Jules François Simon Suisse, estadista francês, republicano que chegou a ser primeiro-ministro (1876-1877).

Diante de pronunciamentos do estadista francês que criticavam a falta de realidade dos discursos governamentais com a instrução pública primária e elementar, Vaz Tavares transplantava tal cenário para o Brasil, imputando a falta de trato com estes níveis educacionais no Brasil, mas adiantava que se vivia “eras novas!”, uma menção à República. O referido diretor exaltava o que os governos republicanos já haviam feito pela educação paraense, mas se postava no dever de solicitar melhorias para a instrução no relatório que apresentava, tendo em vista a expressão de sua preocupação com a situação paraense manifestadas em questões infra estruturais, bem como a necessidade de rever a situação de um cenário em que, de uma população avaliada em 800 mil habitantes no Pará, segundo o diretor, subtraindo cerca de 200 mil estrangeiros, somente uma sexta parte desta população não era analfabeta.

Vaz Tavares, se dirigindo ao governador como homem de letras, requisitava mais escolas primárias, com edificações modernas e higiênicas. Ele atribuía a morosidade da instrução primária a dois fatores: a não colaboração dos pais e o não preparo dos professores. Sua maior preocupação, como já citado em relação aos republicanos, era a instrução primária, ponto pelo qual, parafraseando Jules Simon, considerava que a este nível de ensino dever-se-ia destinar “[...] todos os milhões que ela precisa e não lamenta-os nunca” (1894, p.217). Vaz Tavares colocava ao governador a necessidade de investimentos na educação (primária), visto que, se pautando em literatura francesa (Claude e Bernard), demonstrava que o maior lugar do mundo seria ocupado pelas nações que concentrassem seus esforços

na cultura intelectual, nas descobertas científicas, “porque é somente pela inteligência que o homem deve dominar e conquistar o mundo” (1894, p.217).

Consideramos que suas solicitações e sugestões de trabalho são de âmbito amazônico, pois, direcionadas ao Pará, acabam por refletir demandas da região. A situação paraense e amazônica foi discutida tomando como espelho a situação educacional da França. Primeiro, relembrando Jules Simon acerca do tema da evasão escolar, Vaz Tavares relatava que, “entre nós”, ocorria uma evasão muito maior do que na França, sendo que apenas uma quinta parte das “nossas crianças” frequentavam as escolas e duas causas principais provocavam a evasão: o fabrico da borracha e a pesca do pirarucu. Evidenciava que a situação de alfabetização era baixa, algo similar ao restante do país, informando que, na agricultura, indústria extrativa e pastoril, existia um grande número de analfabetos. Para combater a evasão escolar, o diretor lançava mão de um instrumento de regulação do mundo burguês e base da filosofia positiva, notadamente a lei. Ele sugeria ao governo a possibilidade de criação de uma lei que obrigasse os pais a manterem os filhos nas escolas. Neste ponto, respondia às críticas feitas em discussões pretéritas no congresso estadual acerca da possibilidade da citada lei. Vaz Tavares argumentou a partir de três eixos: Estado, Nação e República.

Para o diretor da Instrução Pública paraense, uma lei da obrigatoriedade do ensino seria de utilidade para o Estado, pois este deveria se constituir em “[...] zelador dos direitos da infância, em protetor dos fracos que se pretende zelar” (1894, p.234). Nestes termos, o Estado deveria ser agente ativo, tornando-se útil para a educação nacional. O termo Estado esteve intimamente ligado ao de Nação, visto que se vivia, no século XIX, a era do nacionalismo, quando os Estados foram sendo transformados em Estado-Nação. Hobsbawm (2003, p. 126) aponta que:

*A nação” era a nova religião cívica dos Estados. Oferecia um elemento de agregação que ligava todos os cidadãos ao Estado, um modo de trazer o Estado-nação diretamente a cada um dos cidadãos e um contrapeso aos que apelavam para outras lealdades acima da lealdade ao Estado - para a religião, para a nacionalidade ou etnia não identificadas com o Estado, e talvez, acima de tudo, para a classe.*

Vaz Tavares esclarecia ao governador que “[...] uma Nação se engrandece, quando, pela instrução dos seus habitantes, que faz neles gerar a dedicação e o patriotismo” (1894, p. 226). Neste ponto, pode-se observar que o diretor da Instrução Pública reverberava o pensamento nacionalista reinante na Europa à época, pois, conforme Hobsbawm (2003, p. 127) o nacionalismo estatal exigia a educação elementar do povo, a princípio pela alfabetização, e:

*Do ponto de vista do Estado, a escola tinha ainda outra vantagem essencial: poderia ensinar todas as crianças a serem bons súditos e cidadãos, até o triunfo da televisão, não houve meio de propaganda secular que se comparasse à sala de aula. Em termos*

educacionais, portanto, a era de 1870 a 1914 foi, na maioria dos países europeus, acima de tudo a era da escola primária.

O nacionalismo de inspiração francesa trazia consigo a ideia de liberdade, e Vaz Tavares reproduzia tal pensamento ao considerar que “uma Nação é tanto mais livre e independente, quanto maior é o número dos seus filhos instruídos, porque a inteligência libertada e não sabe ser paciente ao julgo da tirania” (1894, p. 226). A ideia de instrução como honra da nação era mediada pela perspectiva de liberdade. Ele ainda considerava que a educação de uma nação era um bem coletivo e social, o que garantiria a existência da moderna República. No que tange à lei de obrigatoriedade do ensino, Vaz Tavares elencava que a liberdade deveria estar no Estado em propiciá-la aos cidadãos através da instrução, e não liberdade entendida pela via individual dos sujeitos em procurar ou não à escola.

Nesse ponto, Vaz Tavares volta a ancorar-se em Jules Simon, citando “toda a vez que se instrui um cidadão, diz Jules Simon, trabalha-se pela liberdade. Toda vez que se impede a instrução, trabalha-se contra ela” (1894, p. 229). Debatia-se, desta feita, contra a acusação de que uma lei de obrigatoriedade do ensino infringia às liberdades, usava-se, inclusive, os exemplos norte-americano e suíço, ressaltando que todos os países que estavam na vanguarda das letras, ciências e artes admitiam o ensino obrigatório, como Estados Unidos, Holanda, Suíça, Bélgica, Alemanha e França, entre outros. Hobsbawm (2003, p. 127) amplia a geografia dos países em marcha em relação à educação primária, informando que:

Triplicou na Suécia e cresceu quase de igual modo na Noruega. Países relativamente atrasados quiseram alcançá-los. Dobrou o número de crianças de escola primária nos Países Baixos; no Reino Unido (que não possuía sistema educacional público até 1870) esse número triplicou; na Finlândia aumentou treze vezes. Mesmo nos Bálcãs, terra de analfabetos, quadruplicou o número de crianças em escolas primárias, e o número de professores quase triplicou.

Vaz Tavares voltou a sugerir medidas para tornar a instrução elementar e primária eficaz no Pará, o que não deixava de servir ao cenário amazônico. Com relação à fiscalização, recomendava que a população fosse dividida em três categorias: primeiro, a população residente em zonas mais ou menos povoadas; segundo, dos moradores de áreas mais ou menos populosas que passavam parte do ano fora em seringais, pescarias e outros, e terceiro, dos moradores que residiam distantes e espaçadamente, mas que residiam fixo. Para a primeira categoria, sugeria um momento do ano em que os pais que não tinham matriculados seus filhos em uma escola pública fossem obrigados a apresentar os filhos para exames a fim de provar que estavam continuando a instrução que a lei previa; para a segunda categoria, indicava que fosse criado um grupo de professores ambulantes, ou que os pais, ao se ausentarem para a extração da goma elástica ou pescarias, deixassem seus filhos com famílias fixas em determinado lugar e, para terceira categoria, recomendava

a criação de uma classe de “explicadores ambulantes”, que demorassem de três a cinco semanas nas residências, ministrando aulas diurnas para os pequenos e aulas noturnas para os adultos.

As palavras do diretor da Instrução Pública do Pará expressavam a preocupação com o cenário amazônico e suas especificidades, visto que, à época, a economia da borracha absorvia boa parte da população da região. Na década de 1890, vivia-se a era de ouro do produto com tamanha exportação internacional, haja vista que, de 1889 ao segundo semestre de 1892, a exportações da borracha pelo porto do Pará já atingiam o montante de 23.318.957 kg, conforme dados do Relatório das Repartições Estaduais apresentado ao Sr. Governador Lauro Sodré (1894, s/p).

Outra parte do relatório de Vaz Tavares se ocupou das demandas da instrução e dos feitos de sua diretoria. Entre as demandas, citou a necessidade de construção de escolas, mobílias escolares e distribuição de livros escolares, o que evidencia os problemas da instrução à época. Sobre os livros escolares, Vaz Tavares reverbera a ideia presente no projeto republicano de instrução pública, a saber: a padronização e distribuição de livros didáticos. Segundo o relator, antes as famílias das crianças pobres matriculadas adquiriam compêndios conforme as suas posses, de modo que existia uma tamanha diversidade de materiais que impossibilitavam uma padronização do processo de ensino. Com vistas à padronização do que se ensinava, a Diretoria de Instrução comprou livros de diversas áreas para distribuição nas escolas, uma ação tida como progressista e de civilidade, mas Vaz Tavares registrou juntou ao governador o descontentamento de livros de autores paraenses terem sido os mais caros, entre estes: *Geografia Primária*, de autoria de N. Novaes, e o *Terceiro Livro de Leituras* de Dr. Freitas. Acerca dos livros escolares, segue relação e quantidade de livros comprados para distribuição:

**Tabela 01: Mapa Demonstrativo dos livros escolares distribuídos aos alunos da instrução primária do Pará, 9 de maio de 1894.**

<b>Livros</b>	<b>Autores</b>	<b>Quantidade</b>
<i>Primeiro Livro de Leituras</i>	Augusto Pinheiro	7.000
<i>Lição de Cousa</i>	A. E. Zaluar	8.600
<i>Gramática portuguesa</i> 2º Ano	João Ribeiro	1.000
<i>Gramática portuguesa</i> 1º Ano	João Ribeiro	4.000
<i>Terceiro Livro de Leituras</i>	Dr. Freitas	4.000
<i>Coração – leitura expressiva de Amices</i>	–	5.000
<i>História Pátria</i>	Moreira Pinto	1.000

<i>Vida Prática</i>	Félix Ferreira	500
<i>Geografia Primária</i>	Dr. Novaes	1.000
<i>Geometria Elementar</i>	A. da Gama	200
<i>Aritmética</i>	Trajano	10.000

Fonte: Relatório das repartições estaduais apresentado ao sr. Governador Dr. Lauro Sodré, 1894.

Por mais que os livros de autores paraenses tenham sido considerados caros, observa-se que a intenção e a confirmação da compra dos livros revelam o interesse dos republicanos de contemplarem a história local e regional no currículo escolar, visto que, diferentemente do projeto de unidade nacional do Império, pensado como centro, o projeto republicano buscava contemplar, dentro de um projeto de nação, a partir da federação de estados, temas locais e regionais, especialmente no campo da geografia, história e lições de coisas, como se pode observar no *Regulamento de Ensino do Pará* de 1890, item “Instruções de Ensino” para a instrução primária, quando constava, entre os temas gerais sobre o Brasil, os seguintes assuntos: geografia, a “recordação da geografia do Pará”, a ilha de Marajó e sua importância econômica, além dos limites físicos da região; em História, da “conquista do Pará” ao “Pará Estado”; em lições de coisas, metais e recursos minerais do Pará, as salinas do Pará e a riqueza florestal do Brasil e do Pará (1890, p. 19-24). Os temas locais e regionais também eram inseridos na educação cívica dos alunos, como se pode comprovar no livro *Noções de Educação Cívica* (1898), de autoria de Hygino Amanajás, quando nomeava de pátria o Brasil e, também, o Pará e a região liderada pelo rio Amazonas.

## CONCLUSÃO

Nestes termos, pode-se compreender que entre o Império e a República, em que pese a permanência de vários problemas na instrução pública, houve uma mudança de postura em relação à instrução primária, pois a educação imperial priorizava o ensino secundário e superior em detrimento do elementar e primário, sobretudo, “[...] direcionada a grupos sociais específicos, no geral, proprietários de escravos e terras, e que estavam relacionados à classe dirigente” (Moraes e Coelho, 2011, p.6).

A educação republicana assumiu a perspectiva de reformar a sociedade pela instrução a partir de um programa elementar e primário, bem como por um conjunto de ações e instituições que, embalados pela filosofia das luzes, pretendiam reformar a sociedade a partir da base escolar – com a instrução primária – e o restante da população mediante outras ações e instituições tidas como educadoras a serviço do progresso e da civilização em consonância com os ideais de civismo, patriotismo e moralidade. Os ideais franceses também circularam nos processos educacionais amazônicos, sobretudo através da ideia



de que as nações que concentrassem seus esforços na cultura intelectual e nas descobertas científicas seriam nações do primeiro mundo.

É possível observar que as autoridades republicanas no Pará também possuíam preocupações locais e regionais com o contexto educacional, tendo em vista que se nota a busca de uma instrução que considerasse a história e a cultura amazônicas.

Além disso, uma das principais inquietações das autoridades era resolver o problema sobre como padronizar e efetivar a educação primária em uma região com constantes deslocamentos populacionais em função da economia da borracha, tida como uma atividade econômica de alta mobilidade territorial, ponto pelo qual foram pensadas políticas de fiscalização, ensino ambulante e exames escolares periódicos. Também foi sugerida a criação de uma lei que pudesse fixar os alunos(as) nas escolas.

## **REFERÊNCIAS:**

ALVES, Moema de Barcelar. **Do Lyceu ao Foyer**: exposição de arte e gosto no Pará da virada do século XIX para o século XX. Dissertação de mestrado em História – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, departamento de História, 2013.

AMANAJÁS, Hygino. **Noções de Educação Cívica**: para uso nas escolas primárias do Estado do Pará. Belém: impresso na tipografia do Diário Oficial, 1898.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Cartas ao Solitário**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Typografia Atualidade, 1863.

BOMFIM, Manoel. Metodologia da história. In: \_\_\_\_\_. **Lições de Pedagogia**: teoria e prática da educação, 1915. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920, pp. 251-270.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920- 1940)**. Tese apresentado ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FARIAS, William Gaia. **A construção da República no Pará (1886-1897)**. Belém: Açaí, 2016.

GONTIJO, Rebeca. **Historiografia e ensino da história na Primeira República**: algumas observações. Usos do Passado - XII Encontro Regional de História. ANPUH-RJ, 2006.

HOBSBAWN, E. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. 8ª Edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2003.

MORAES, Felipe Tavares de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A República e a Educação na Província do Pará (1886 - 1889): o discurso de uma educação republicana. **Simpósio Nacional de História**, ANPUH, 2011.

PARÁ. **Regulamento Escolar: ensino primário.** Pará: Imprensa de Tavares Cardoso & Ci., 1890.

PARÁ. **RELATÓRIO COM QUE O CAPITÃO TENENTE DUARTE HUET DE BACELAR PINTO GUEDES PASSOU A ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ EM 24 DE JUNHO DE 1891 AO GOVERNADOR LAURO SODRÉ.** Typografia Oficial, Belém, 1891.

PARÁ. **RELATÓRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA.** In: **RELATÓRIO DAS REPARTIÇÕES ESTADUAIS APRESENTADO AO SR. GOVERNADOR DR. LAURO SODRÉ EM 1894.** Belém: Tipografia do Diário Oficial, 1894.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial / Irma Rizzini.** – Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004.

SANJAD, Nelson. **A Coruja de Minerva: o Museu Paraense entre o Império e a República (1866-1907).** Brasília: IBRAM; Belém: MPEG; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições, e a questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VIANA, Arthur. **A Biblioteca e Arquivo Público do Pará – resumo histórico.** Brasília: Bibliotecon, 3 (1), jan/jun, 1975.

# **CAPÍTULO 7**

---

## **NOÇÕES DE HISTÓRIA DO PARÁ: HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA NA AMAZÔNIA NA DÉCADA DE 30<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação apresentada no 5º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. União da Vitória, 2019.

## INTRODUÇÃO

A obra *Como se deve escrever a História do Brasil*, de Von Martius, escrita originalmente em 1843 e publicada na *Revista do IHGB* em 1844 destacou-se como o texto vencedor do concurso aberto em 1840 por um dos fundadores do IHGB, Januário da Cunha Barbosa, pois o trabalho de von Martius se enquadrava nos parâmetros solicitados pelo edital para a definição de um plano para se escrever a história do Brasil. Neste plano/artigo, “von Martius define as linhas mestras de um projeto historiográfico capaz de garantir uma identidade - especificidade à Nação em processo de construção” (Guimarães, 1988, p.8). Na perspectiva de von Martius, o ofício de historiador no Brasil, nesse momento, deveria ser pautado pela compreensão de que:

A história é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ele [o historiador] pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo a minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas (Martius, 1845, p. 401).

Quase um século depois, na historiografia brasileira, ainda podemos encontrar impressas as marcas desta historiografia do século XIX escrita aos moldes de Carl Friedrich Philipp von Martius, o debate sobre a construção da nacionalidade, bem como algumas teorias e metodologias da História pautadas nas compreensões metódicas (positivistas) do oitocentos, que, influenciadas pelo método de Langlois e Seignobos apresentado em seu manual *Introduction aux études historiques*, entendiam que “A função do historiador seria a de recuperar os eventos[...] através da documentação e fazer-lhes a narrativa. A história se limitaria a documentos escritos e oficiais de eventos políticos. O Estado destacava-se como sujeito histórico universal” (Reis, 1999).

O presente texto busca analisar o perfil das obras de natureza didática da Historiografia Amazônica na década de 1930, na perspectiva de compreender teórico-metodologicamente os compêndios escolares elaborados pelos historiadores amazônicos neste contexto, em especial a obra *Noções de História do Pará: da conquista e colonização à Independência*, de autoria do historiador paraense Ernesto Horácio da Cruz, publicada em 1937, investigando o perfil desta obra didática, a natureza de sua narrativa e as influências historiográficas presentes na estrutura narrativa do texto.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) dos anos 1930 e 1940, não recepcionou integralmente algumas mudanças apresentadas pela historiografia brasileira desse momento, caracterizada pelo “redescobrimento do Brasil” presente em obras e publicações de intelectuais, a exemplo de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e

Caio Prado Júnior, além da influência dos primeiros cursos de História “da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935”, priorizando, contudo, a manutenção de um projeto de história nacional voltada para o estudo das fundações da história do Brasil, com “um discurso erudito, impregnado de influências historicistas, dotado de ordenação pragmática e matizado tanto pelo romantismo como nacionalismo”, enfatizando os fatos nacionais e as lições dos “grandes homens” nas narrativas *magistra vitae* (Coelho, 1991, s/p). Nos vários institutos históricos espalhados pelo Brasil e suas instituições congêneres, as novidades historiográficas também não se tornaram tão perceptíveis, pois, em regiões mais distantes do centro-sul do país, como foi o caso da Amazônia, por exemplo:

Pesquisadores e historiadores regionais, ou autoditadas ou formados em áreas do saber que não a da História, seguiram os passos dos pais fundadores da historiografia brasileira contemporânea. Arelados a uma leitura essencialmente política e factual do processo histórico regional, ligeiramente matizada por uma inspiração positivista mal trabalhada, construíram uma narrativa deslocada da sua realidade maior. Uma crônica oficializada do poder e da conquista, de governadores e de generais, de potentados e de bispos, extremamente regionalizada e localizada. Uma crônica, portanto, reveladora do olhar hierarquizado que organizou a sociedade de forma extremamente demarcada (Coelho, 1994, p. 177-178).

Assim, as mudanças que afetaram o cenário historiográfico nacional entre as décadas de 1930 e 1950 não atingiram o país como um todo, pois: “os rumos seguidos pela pesquisa e pelo ensino da História na Amazônia, por exemplo, tão logo iniciada a segunda metade deste século [...] seguiu bem de perto o modelo oitocentista criado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”, permanecendo as novidades historiográficas circunscritas ao restrito ambiente acadêmico de São Paulo e do Rio de Janeiro, e mesmo vinte anos depois da criação, no início da década de 1930, das primeiras Faculdades de Filosofia do país, o ensino superior de História do Brasil tinha os seus quadros docentes formados principalmente por intelectuais saídos dos Institutos Históricos e das Academias de Letras.

Tomemos como exemplo os livros didáticos utilizados na educação escolar neste contexto, pois havia uma tradição dos historiadores dos institutos históricos na produção de materiais para o ensino de história, conforme afirma Thaís Nívia Lima Fonseca, ao se referir ao IHGB, os livros didáticos advindos do IHGB eram utilizados nos ensinos primário e secundário, de modo que os vínculos entre o Instituto e o ensino “[...] garantiriam a continuidade das formas de interpretação então predominantes da História do Brasil, que passavam do IHGB às salas de aula das escolas através da mediação dos livros didáticos (Fonseca, 2001, p. 93).

## NOÇÕES DE HISTÓRIA DO PARÁ: ERNESTO CRUZ E A HISTORIOGRAFIA AMAZÔNICA

Nas principais capitais da Amazônia, Belém e Manaus, dos anos 1930, encontramos esse vínculo entre os institutos históricos e o ensino a exemplo de obras como *Noções de História do Pará: Da conquista e colonização à Independência*, de autoria de Ernesto Cruz, publicada em 1937, adotada nas escolas primárias do estado do Pará. Logo, encontramos uma obra didática de História organizada a partir de uma característica típica da historiografia brasileira à época, marcada por “um passado histórico, ligado a uma ideia de tempo linear, cronológico, datado e referido à memória de fatos e personagens únicos, existentes numa sucessão à qual é vedado conviver com o presente” (Gomes, 1996, p. 143). Seu livro foi considerado pelo intelectual amazonense e sócio fundador da Academia Paraense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, Manoel Lobato, como uma “obra de lenta gestação, cheia de pesquisas e analyses, que comprovam a verdade. Foi elaborada com o fim de transmitir á infância ideias moraes e cívicas, geradoras dos grandes sentimentos e das grandes energias” [...] [onde] são ventilados os fatos importantes da história do Pará (Cruz, 1937, p. 5).

Considerado “historiador da cidade de Belém”, Ernesto Cruz foi, no IHGP, um historiador da geração ensaísta desta capital, pois, não possuindo formação acadêmica, posto que o primeiro curso superior de História na região Amazônica data de 1954, imprimiu, em suas obras, as paisagens e principais acontecimentos históricos de Belém, escrevendo, até os seus 65 anos, “um conjunto de vinte e dois títulos, voltados para os estudos monográficos sobre temáticas ora peculiares à memória de Belém, ora pertinentes à história do Pará” (Coelho, 1999, s/p).

Em sua obra didática citada, Ernesto Cruz, em que pese o trato da história do Pará na esteira da história do Brasil, acaba por produzir uma narrativa cronológica, de fatos e biografias, algo que guardava suas distâncias em relação ao chamado novo ensino de História do Brasil, como pressupôs Pedro Calmon, três anos antes (1934), ao postular, em sua conferência sobre o novo ensino de História do Brasil, publicada pela *Revista da Educação da Sociedade Amazonense de Professores*, em 1934, destacando a expressa necessidade de ensinar a história da civilização brasileira em detrimento da história geral, de matriz francesa e inglesa. Calmon reverberava os pressupostos de uma história brasileira miscigenada – um reflexo das teorias da democracia racial advindas do pensamento freyriano em *Casa Grande & Senzala* –, uma história da civilização como conjunto da sociedade e seu “progresso material e social”, diferentemente da história da civilidade aos moldes europeus, recomendando que

essa história do Brasil seria implantada “quando, nas escolas, a história social substituir à declamada história cronológica do Brasil [...]” (Calmon, 1934, p. 2).

Com estes pressupostos o professor Pedro Calmon apresentava aos professores amazonenses e, por conseguinte, amazônicos, um novo modelo de ensino de história, notadamente brasileiro, e criticava o modelo estrutural da narrativa histórica difundida até aquele momento, indicando como não deveria ser o ensino de história no país:

História sem alma, desfibrada da sua contextura viva, synthetizando em capítulos de almanach, em taboas de datas, em theorias de fantasmas a sua interpretação do passado - exterior, episodica, desinteressada história entrelaçada sem verdade, engendrada sem sciencia, desenvolvida fóra desta realidade singela e forte que continuou mysteriosa e inexplicavel porque não coubera nos compendios e não entrára nos collegios [...] (Calmon, 1934, p. 2).

Assim, Pedro Calmon, autor de vários livros sobre a História do Brasil na década de 1930, influenciado pelos debates acerca da reformulação do Ensino de História no país, realizados no primeiro governo Vargas, proclamava a necessidade de um modelo de ensino que chegasse às “classes populares”, evidenciando a necessidade de uma narrativa oficial que enfatizasse a História da civilização, “não a historia espectral das nossas crises politicas; mas a história animada das nossas fórmias sociaes” (Calmon, 1934, p. 2).

A obra de Ernesto Cruz, publicada em 1937, organizada em 20 capítulos, caracterizava-se pela estrutura convencional de narrativa histórica, enfatizando, em sua percepção, os principais personagens e acontecimentos da História do Pará, associados à história do Brasil entre a Colônia e a Independência, como podemos observar no sumário da obra:

I Antecedentes Históricos; II Fundação de Belém; III Colonização do Pará; IV Francisco Roso Caldeira de Castello Branco (Traços biographicos); V O desenvolvimento da Colonia; VI Lutas pela posse do Amazonas - O Pará integrado no dominio Português. VII A bandeira de Pedro Teixeira. VIII Pedro Teixeira (Notas biographicas). IX O Padre Antonio Vieira; X O Pará dependente do governo do Maranhão; sua separação. XI A tomada de Cayenna; XII A Revolução Constitucionalista de 1821. XIII Creação da Imprensa - “O Paraense”. XIV Filippe Alberto Patroni Martins Maciel Parente (Tra. Biográficos). VX A Revolta de 14 de Abril. XVI A adesão do Pará á Independencia. XVII A revolta de outubro - prisão do conego Batista Campos. XVIII A tragedia do brigue “Palhaço”. XIX John Pascoe Greenfell (Notas biograp.) XX Dom Romualdo de Souza Coelho (Notas biographicas) (Cruz, 1937, p. 187).

Assim, neste compêndio escolar, como em várias de suas obras produzidas posteriormente, Ernesto Cruz demonstrava um caráter de escrita positivista e ao mesmo tempo pedagógica, “tratando-se de um modo de explicação histórica amparado no que seria a chamada história dos acontecimentos, essencialmente narrativa, marcada pela forma e pelo ritmo da crônica de feições novecentistas, preocupando-se apenas em destacar vultos e episódios, que permaneciam injustamente esquecidos, respeitando, honestamente, o texto dos documentos” (Coelho, 1999, p. 21).

Interessante observar na escrita didática de Ernesto Cruz duas questões presentes na escrita da história paraense de outros historiadores locais: primeiro, a ideia de a História do Brasil iniciar-se na região do rio Amazonas, contrariando as narrativas oficiais que tomam como ponto inicial da história brasileira Porto Seguro, na Bahia. Exemplo precedente foi o do historiador e pintor paraense Theodoro Braga, que, em 1908, produziu a tela *A Fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, quando as cenas da chegada dos portugueses e a construção de um forte resultando no contato com indígenas da região e a presença de uma natureza peculiar com destaque para uma seringueira elevam a tela à condição de narrativa de descobrimento, concorrendo assim com a narrativa fundadora da história do Brasil (Figueiredo, 2005).

Outro elemento que chama atenção no compêndio é a estrutura organizacional da obra, elaborada por pontos da História do Pará, uma tradição da didática da História paraense, já apresentada em outras obras de História de natureza escolar, a exemplo da obra do historiador paraense Arthur Vianna, intitulada *Pontos de História do Pará*, escrita em 1919. Não se perde de vista que o título da obra de Ernesto Cruz, *Noções de História do Pará*, ainda oferece outro indício da tradição didática da historiografia paraense, a saber: o uso da ideia de noção, como algo que permitia tratar de um vasto assunto de modo resumido. Nestes termos, em 1898, o historiador paraense Hygino Amanajás escreveu *Noções de Educação Cívica: para uso nas escolas*, um material encomendado pelos primeiros governos republicanos paraenses. Outras duas obras foram: *Noções de Chorographia do Pará* (1919), de Theodoro Braga, e *Noções de História Pátria: adaptadas nas escolas públicas do estado do Pará* (1926), de Raymundo Proença e Silvio Nascimento. Na prática, estas obras buscavam destacar as efemérides da História patriótica regional e local e os heróis, os grandes homes da História paraense, evidenciando uma preocupação com “um novo sentimento de amor à pátria, à terra, que seria promovido por uma educação cívica, centrada no espaço escolar” (Gomes, 2009, p. 11).

Teórica e metodologicamente, é importante atentarmos para a bibliografia utilizada e para os arquivos pesquisados por Ernesto Cruz, pois constituem a base da construção narrativa do autor, posto que é necessário conhecer, conforme afirma Michel de Certeau, “o lugar social de produção destas narrativas, o universo institucional a que pertenceram seus autores, o processo de produção (prática de escrita) das mesmas e a natureza de suas escritas” (Certeau, 2008, p. 65-106), para compreendermos a natureza de sua narrativa. Para melhor examinarmos este ponto, apresentamos abaixo o quadro dos autores e arquivos consultados para a escrita da obra:



**Quadro 01: quadro dos autores e arquivos consultados para a escrita da obra *Noções de História do Pará* (1937), autoria de Ernesto Cruz**

OBRAS	AUTORES
<i>Limites do Pará – Goiaz</i>	Eng. Palma Muniz
<i>História do Rio Amazonas</i>	Dr. Henrique Santa Rosa
<i>O Maranhão</i>	Fran Pacheco
<i>História da Adesão do Pará á Independência</i>	Palma Muniz
<i>Compêndios das eras da Provincia do Pará</i>	Antonio Monteiro Baena
<i>Motins Politicos</i>	Domingos Antonio Rayol
<i>Ruas de Belém (Revista do Inst. H. G. do Pará)</i>	Manuel Barata
<i>Revista da Sociedade de Estudos Paraenses. Notas sobre a verdadeira data da Fundação do Pará</i>	J. Lucio de Azevedo
<i>Pedro Teixeira (Revista do Inst. H. G. do Pará)</i>	M. Braga Ribeiro
<i>História Colonial do Pará</i>	Barão do Guajará
<i>As igrejas de Belém (Revista do Inst. H. G. do Pará)</i>	M. Braga Ribeiro
<i>Annaes Historicos do Estado do Maranhão</i>	Bernardo Pereira de Berredo
<i>História do Brasil</i>	J. I. de Abreu e Lima
<i>Os generais do Exercito Brasileiro (Trs. biográficos)</i>	Alfredo Pretextato Maciel da Silva
<i>Ceará – Homens e factos</i>	J. Brigido
<i>D. João VI no Brasil</i>	O. Lima
<b>LUGARES E ARQUIVOS PESQUISADOS</b>	
<i>Collecção de jornais pertencentes á Biblioteca e Achivo Público do Estado do Pará: Relatório dos governadores do Estado</i>	
<i>Diarios officiaes pertencentes ao Archivo do Instituto Historico e Geographico do Pará.</i>	

Fonte: elaborado pelos autores do texto.

Realizando uma rápida análise das referências bibliográficas e arquivísticas utilizadas por Cruz, percebemos a importância das gerações de intelectuais que precederam o autor. Em linhas gerais, destacam-se representantes de duas épocas da historiografia paraense: primeiro, observa-se que Cruz faz referências aos conhecidos historiadores paraenses do século XIX, notadamente Antonio Monteiro Baena e Domingos Antonio Rayol, membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), inclusive o segundo ficou imortalizado no Pará como patrono do instituto histórico estadual; segundo, os engenheiros João de Palma Muniz e Henrique Santa Rosa, responsáveis pela construção de uma tradição historiográfica na Amazônia entre o final do século XIX e décadas iniciais do século XX com a publicação de uma grande quantidade de obras e artigos, revistas, mapas, dicionários, monografias etc.,

que narravam “sobre o passado, os limites territoriais e o espaço natural e urbano da região” amazônica (Moraes, 2009, p. 14), na busca, conforme Moraes, pela “identidade regional amazônica, inserindo-a numa longa tradição marcada pelo desenvolvimento progressivo da civilização [...] a partir da ótica do poder do Estado-Nação”.

No que se refere aos documentos e arquivos pesquisados, Cruz cita as revistas do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, e “Diarios officiaes pertencentes ao Archivo do Instituto Historico e Geographico do Pará”, bem como a “Collecção de jornais pertencentes á Biblioteca e Achivo Público do Estado do Pará-Relatório dos governadores do Estado”. Dois espaços tradicionais de pesquisa na Amazônia, destacando-se, em especial, o Arquivo Público do Estado do Pará. Foi neste espaço de documentação que, durante décadas, segundo Ernesto Cruz (1973), muitas pesquisas históricas foram concebidas por historiadores amazônicos, como: “Arthur Viana, Domingos Antônio Raiol, padre Serafim Leite, Lúcio de Azevedo, Henrique Santa Rosa, Palma Muniz, Jorge Hurley, Manoel Barata e Arthur César Ferreira Reis” (Cruz, 30/10/1973). O acervo deste arquivo guarda, de acordo com Cruz (1969), “detalhes importantíssimos da conquista e da colonização, nos seus diversos aspectos: - político, religiosos, econômico e social” [...], documentos que destacam fases da formação da Amazônia em quase três séculos de domínio português, 1616-1823” (Mendonça, 29/05/1969).

Portanto, entre os historiadores, menciona-se o próprio Ernesto Cruz, historiador que, a partir de pesquisas realizadas neste e em outros arquivos da Amazônia, produziu inúmeras obras acerca da História do Pará, a exemplo de *Noções de História do Pará*, ajudando a construir uma tradição de pensamento histórico na região, e uma bibliografia oficial sobre a História da Amazônia. Um historiador que seguiu traços de uma historiografia didática paraense anterior, com uso de pontos e noções, bem como uma estrutura convencional de narrativa histórica, e, que, diante de certa renovação no ensino de história do Brasil realizada na década de 1930, persistiu nas leituras clássicas e no modelo de história com traços oitocentistas, aos moldes do IHGB e sua historiografia tradicional.

## REFERÊNCIAS

CALMON, Pedro. Civilização Brasileira: a conferência do prof. Pedro Calmon sobre o novo ensino da História do Brasil. **Revista da Educação da Sociedade Amazonense de Professores**, edição de abril, maio e junho de 1935.

COELHO, Geraldo Mártires. História e Identidade Cultural na Amazônia. In: D'ÍNCAO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda Maciel (orgs). **Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

- COELHO, Geraldo Martires. **Rito e Memória**. Gráfica da Editora Universitária. 1991. s/p.
- CRUZ, Ernesto. Pesquisas Históricas. **Jornal A Província do Pará**. Belém. 30/10/1973.
- CRUZ, Ernesto. **Procissão dos Séculos: Vultos e Episódios da História do Pará**. Belém: Imprensa Oficial do Estado. 1999.
- CRUZ, Ernesto. **Noções de história do Pará: da conquista e colonização á independência**. [S.I]: Oficinas Graphics da Livraria Internacional, 1937.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. SILVA, Norma Lucia da. Os caminhos da institucionalização do Ensino Superior de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.
- FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **A tela e o fato: a invenção moderna e a fundação do Brasil na Amazônia**. In: FORLINE, Louis; MURRIETA, Rui; VIEIRA, Ima. *Amazônia além dos 500 Anos*. Museu Paraense Emílio Goeldi, 2005.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. “Ver para compreender”: arte, livro didático e história da nação. In: SIMAN, Lana Mara Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.) **Inaugurando a História e Construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GOMES, Ângela de Castro. **História e Historiadores**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GOMES, Angela de Castro. República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal. **ANPUH - XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Fortaleza**, 2009.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, n. 1, pp. 4-27, 1988.
- LANGLOIS, Charles-Victor & SEINOBOIS, Charles. **Introduction aux études historiques**. Paris: Éditions Kimé, 1992.
- MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista do IHGB**. Rio de Janeiro, 6 (24): 381-403. Jan. 1845.
- MENDONÇA, Carlos A. de. Na Biblioteca Um Historiador. **Jornal Folha do Norte**. Belém, 29/05/1969.
- MORAES, Tarcisio Cardoso. A Engenharia da História: natureza, Geografia e Historiografia na Amazônia. **PPGH/UFGA**, Belém - Pará, 2009.
- REIS, José Carlos. **A História: entre a filosofia e a ciência**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

# **CAPÍTULO 8**

---

## **HISTÓRIA E SENSIBILIDADES**

## INTRODUÇÃO

O vento, vindo de longe para a cidade, oferece a ela dons insólitos, dos quais se dão conta somente poucas almas sensíveis, como quem sofre de febre de feno e espira por causa do pólen de flores de outras terras (Calvino, 1994, p. 7).

Estas palavras de Calvino, logo na primeira parte de seu livro intitulado *Marcovaldo ou as estações na cidade* (1994), tornam-se sintomáticas para iniciarmos uma discussão acerca das sensibilidades, pois esta obra que reúne um conjunto de vinte contos produzidos entre as décadas de 1950 e 1960 tem como principal personagem Marcovaldo, de ambiência urbana que, mesmo estando inserido no ritmo capitalista, sendo um operário deste sistema, consegue, mediante sua sensibilidade, enxergar outra cidade que se lê não pela materialidade, mas pela subjetividade.

O estudo das sensibilidades ganhou maiores dimensões na História mediante a chamada virada epistemológica da História, ou crise do paradigma historiográfico, notadamente situada entre as décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990. Momento em que, para alguns, a exemplo de Roger Chartier, a História esteve *à beira da falésia*, pois os fortes debates acerca da opacidade das fronteiras entre história e ficção, história e literatura, bem como o retorno da narrativa, a revisão da história política e o diálogo entre História e outras ciências, como a Antropologia e a Psicanálise, fizeram surgir uma forte discussão no campo da História sobre o estatuto epistemológico desta área de conhecimento.

Assim, é na confluência deste contexto que os historiadores da cultura passaram a trabalhar com as sensibilidades em seus *meties* historiográficos, uma vez que a problematização das narrativas de indivíduos, as escritas literárias, a imagética política, o mundo simbólico de sujeitos e grupos e as diversas maneiras de perceber as paisagens conduziram os historiadores, especialmente da História Cultural, a estudar como as diversas formas de sentir interferem na historicidade, buscando estas formas nos gestos, nas emoções, pensamentos, nas falas, entre outras.

Como exemplo deste contexto, temos as produções do historiador francês Alain Corbin, que, iniciadas na década de 1960, ganham fôlego a partir de 1970, particularmente com a publicação de sua tese, que teve como eixo central estudar a região francesa de Limousin e suas culturas sensíveis. É o próprio Corbin quem registra a participação de outros estudiosos neste ramo de estudos, pois, além de “[...] Emmanuel Le Roy Ladurie a Pieter Spierenburg e Denis Crouzet, numerosos são os historiadores desta lenta evolução das sensibilidades” (Corbin apud Rioux e Sirinelli, 1998, p. 99).

No Brasil, esta conjuntura influi na produção de vários historiadores, de modo que a historiadora Sandra Pesavento (2005) se inseriu nesta comunidade historiográfica que pensa a partir das sensibilidades. Pesavento (2005, p. 1) considera que “o conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo”. Ou seja, as sensibilidades se traduzem na interioridade expressa dos sujeitos, marcada pelos fios que se conectam às diversas experiências do sentir humano.

Duas coletâneas de textos são bastante conhecidas dos historiadores das sensibilidades no Brasil, a saber: *Memória e (Res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível* (2004), organizada por Maria Stella Bresciani e Márcia Naxara, e *História e Sensibilidades* (2006), organizada por Temis Gomes Parente e Marina Haizenreder Ertzogue. A primeira coletânea é formada por diversos textos que estabelecem a relação entre a memória, interioridade e identidades, com destaque para o tema dos ressentimentos e a segunda coletânea centra-se na questão do sensível com estudos sobre personagens e identidades.

### TRÊS EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA DAS SENSIBILIDADES

No livro intitulado *Marcovaldo ou as estações na cidade* (1994), Calvino escreve essa obra no pós-Segunda Guerra Mundial, oportunidade em que, além da forte polarização capitalismo versus comunismo, ele estava imbuído do neorrealismo, tendência artística que se volta para a crítica social, o que se coadunou com sua postura política de esquerda. Desse modo, esta obra, por meio de uma via poética, direcionou o olhar não para o espetáculo do capital, mas para visualizar as sensibilidades do humano em relação ao espaço que o cerca.

Nesse sentido, a ótica de Marcovaldo estava voltada não para a materialidade do espaço urbano, por sua vez, traduzida por construções físicas, avisos, anúncios, luzes ou pelo que chamamos de espetáculo tecnológico, mas, sim, para os aspectos sensíveis, aquilo que estava nas entrelinhas do dado empírico. Marcovaldo percebia os pequenos detalhes que se agigantavam a sua frente quando assim se parava para compreender, é o caso de olhar para “uma folha amarelando no ramo, uma pena que se deixasse prender numa telha” e várias outras situações. Logo, este operário do centro urbano estava atento não só aos aspectos materiais, mais às variadas mudanças de estações que a natureza proporcionava a sua sensibilidade.

Além disso, o olhar de Marcovaldo é um olhar que “capta no voo” as sensibilidades dos espaços, de modo que sua percepção (re)desenha a espacialidade da cidade, imaginando-a de outra forma, pensando-a como (re)fluxo dos aspectos sensíveis, o que implica

pensar que os espaços, como diria Michel de Certeau (2011), são frutos de ações e narrativas, assim, a cidade em que residia Marcolvado fora vista por ele pelo prisma do sentir, do emocionar-se, de conhecer as sensações do fazer compras em um supermercado abarrotado de mercadorias e pessoas, onde o frenesi dos clientes proporcionava a ele conferir a dinâmica devoradora das representações do capitalismo.

Esta obra de Ítalo Calvino se inscreve como “[...] amostra de como se constroem os discursos sobre espaços, de como a espacialidade e a espacialização é uma dimensão da própria linguagem” (Albuquerque Júnior, 2008, p 111). Nesse sentido, a reflexão acerca do ser sensível nos impulsiona a compreender de forma breve e historicizar a relação entre a História e as sensibilidades.

Outras duas obras, temos como exemplo de trabalhos que promovem a relação História e as sensibilidades, a saber: *Leituras do sensível: escritos femininos e sensibilidades médicas no segundo Império* (2011), de autoria de Iranilson Buriti de Oliveira<sup>19</sup> e *O casaco de Marx: roupas memória e dor* (2000), de autoria de Peter Stallybrass<sup>20</sup>. Chamamos a atenção para o fato que uma leitura atenta destas obras pode ser bem aproveitada para se pensar nas possibilidades temáticas e metodológicas do ensino de História, pois os escritos e vestimentas conduzem sensibilidades que nem sempre são percebidas a priori.

Iranilson Buriti, em *Leituras do sensível: escritos femininos e sensibilidades médicas no segundo Império* (2011), empreende exercício importante ao analisar os escritos da missionária Sarah Kalley, no livro *A alegria da casa*, publicado em 1866. Buriti nos mostra como a missionária leu a cidade (Rio de Janeiro) a partir de suas sensibilidades europeias, notadamente de cunho inglesa e evidencia como esta protestante, que chegou ao Brasil em 1855 e que inicialmente possuía uma missão religiosa nesse país, executou concomitantemente outra missão, uma vez que, através de *A alegria da casa*, ela traduz a alegria da saúde, higiene e civilização, sendo, na verdade, *a alegria da casa* saudável, iluminada e sensibilizada. Ele oferece oportunidade de pensarmos na estratégia de Kalley para propagar seus posicionamentos civilizatórios, pois ela escriturou o mundo feminino, objetivando um raio maior de resultados, uma vez que as recomendações às mulheres serviriam para toda sociedade que se pretendesse entrar no rol dos povos sensibilizados pelo processo de higienização da sociedade moderna e industrial.

Buriti ainda problematiza a discursividade de Kalley a ponto de entender que sua escrita esteve permeada pela visibilidade do saber médico, moral e civilizatório, eviden-

<sup>19</sup> Professor Titular da Universidade Federal de Campina Grande. Professor Visitante na Universidad de Sevilla (2024). Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1994), mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1997), doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2002); pós-doutorado em História das Ciências e da Saúde na Casa de Oswaldo Cruz - Rio de Janeiro (2009) e pós-doutorado em História na PUC-SP.

<sup>20</sup> Professor da Universidade da Pensilvânia Leverett, Massachusetts, Estados Unidos.

ciando que ela realizou uma pedagogia dos bons hábitos, tendo como alunado o público feminino. Esta postura de Kalley inscreve, nos corpos femininos, novos atos de educação, promovendo uma nova sensibilidade nas mulheres em relação à higiene dos corpos, das casas, das famílias, das vestimentas e da sociedade em geral. Este contexto faz sentido com o pensamento de Pesavento (2008, p. 57) ao elencar que “as sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como reduto da tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos”.

Buriti mostra como a “pena-estilete” de Kalley, ao mesmo tempo em que instituía um verdadeiro manual da boa mãe e dona de casa, transgrediu as fronteiras da escritura feminina e gestou novas posturas para as mulheres frente aos ditames de uma sociedade delineada por aspectos conservadores. Assim, Kalley demarcava seu estilo escriturístico, fornecendo ampla ênfase aos sentidos, haja vista que olfato, tato, paladar, visão e tato foram alçados ao platô dos principais agentes enfrentadores das sujeiras, sentidos capazes de diagnosticar elementos não condizentes com a modernidade higiênica vivida à época. Assim, Buriti (2011, p. 35) aponta que “os sentidos são fundamentais para a pedagogia da boa higiene, para a construção de novas paisagens”.

Ao seguir os rastros da narrativa de Kalley, Buriti compreende como a missionária gestou uma nova sensibilidade acerca do espaço da casa, pois instituiu um discurso sensibilizador sobre cada cômodo do lar, de modo a delinear uma gramatologia do espaço privado. Assim, ela consubstancia novas formas de territorialidades da casa, na medida em que o espaço do lar é interpretado pelo viés higiênico, saudável e, até certo ponto, religioso, como é caso das vidraças que, ao estarem limpas, se assemelhavam ao céu. Kalley cartografava o lugar feminino a fim de romper com velhas práticas patriarcais, mas coloca este gênero frente às amarras do poder disciplinador da medicina, pois a mulher teria de estar em consonância com os preceitos sanitários da época e honrar seu lugar materno, assumindo o papel de mãe não só dos filhos, mas da família.

Outra obra importante para a discussão das sensibilidades é *O Casaco de Marx: roupas memória e dor* (2000), de autoria de Peter Stallybrass, professor da área de humanidades nos Estados Unidos, com ênfase em inglês, literatura comparada e teoria literária. Com inclinações discursivas acerca da cultura material, aprofundou tal perspectiva ao produzir sua obra publicada no Brasil em 1999. A discussão acerca de roupas, memórias e dor emergiu a partir da morte de um grande amigo de Stallybrass: Allon White, fato que muito o sensibilizou. O fazendo dedicar Stallybrassa primeira parte de seu livro para falar das roupas de Allon. Desse modo, as sensibilidades também podem ser cartografadas por meio de objetos



(as roupas), pois, conforme Pesavento (2005, p. 6), “as sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído”.

Stallybrass confere alto teor de sensibilidades às roupas, pois, segundo ele, estas são condutoras de memória e, ao serem revisitadas, provocam lembranças e emoções variadas naqueles que entram em contato, pois as roupas se traduzem em demarcações humanas. Para o autor, a jaqueta de Allon o fazia lembrar-se do amigo não só a jaqueta em si, mas os pequenos traços desta levavam Stallybrass a sentir a presença de Allon. Mas o escritor vai mais além, demonstrando que as roupas traduzem tipos de sociedades, como a inglesa na era moderna de sua história, sendo uma verdadeira sociedade da roupa. As roupas também refletem disputas de poder pelo seu valor sentimental ou comercial. Elas já foram instituídas como dotes e formas de pagamento, esta última relativa à Europa moderna e às Américas.

As vestimentas ainda carregam marcas da estrutura social, dizem sobre condições sociais, se inserem em testamentos e são verdadeiras constituintes da historicidade. Para Stallybrass (2000, p. 38), “[...] as roupas têm uma vida própria: elas são presenças materiais e, ao mesmo tempo, servem de código para outras presenças materiais e imateriais”. Ou seja, se traduzem em signos e significantes que codificam o vivido, apresentam e representam a presença, respondendo por um lugar de memória.

Na segunda parte de sua obra, Stallybrass trata do caso de Karl Marx. A partir deste ponto do livro, compreendemos o grande diferencial proposto por Stallybrass, isto é: as sensibilidades daquele que se tornou um dos maiores críticos do capital: Karl Marx. Diferentemente das produções discursivas que enfatizam um Marx comunista, autor de *O Capital*, *18 de Brumário*, *Manifesto Comunista*, nesta obra tem-se o quanto Marx era sensível para com seu casaco e o quanto esta peça de vestir lhe tocava a ponto de interferir diretamente na sua vida e, por conseguinte, na sua escritura, pois, sem o casaco, Marx não visitava os espaços de pesquisa, como o Museu Britânico, o que lhe rendia atraso nas suas produções, lhe obrigando a retornar aos trabalhos jornalísticos.

Os anos de 1850 foram de crise na casa dos Marx, pois, além de problemas de saúde, Marx e sua família não conseguiam superar a crise econômica em seu lar. Nesse sentido, além da ajuda financeira de Engels para a escrita das produções críticas acerca do capitalismo e os trabalhos jornalísticos, a família de Marx precisava, naquele momento, manter relação proximal com a loja de penhores. Desse modo, diante da situação, Marx foi levado a penhorar seu casaco. Este acontecimento o atingiu fortemente, pois, em pleno inverno inglês, estava ele sem o casaco para protegê-lo do frio. A falta do casaco também

lhe inibia de visitar o Museu Britânico, uma vez que um homem sem casaco seria mais um naquele espaço. Assim, Marx e sua família o colocavam no perfil da classe operária.

A discussão acerca do casaco de Marx nos remete a pensar nas próprias marcas de classe social a partir das vestimentas, haja vista que os tecidos que são utilizados para fabricação das roupas expressam as hierarquias sociais. Dessa maneira, tomando por base esta situação, observamos que a quantidade paga, as formas de exposição e as maneiras de tratamento das lojas de penhor refletiam bem as distâncias atribuídas às vestimentas. A constante presença dos Marx na loja de penhores, neste caso, delimitava sensivelmente suas possibilidades sociais.

Assim, por mais que o casaco de Marx ganhasse um valor de troca por circular entre suas mãos e a loja de penhores, para o autor, a peça era mais do que uma simples vestimenta, era algo que lhe permitia ganhar o sustento da família, se proteger do frio e lhe fornecia identidade social. Portanto, ao ficar temporariamente sem o casaco, Marx se sensibilizava quanto à importância daquela peça de roupa assumia para ele, já que era algo memorável, como um órgão do corpo de Marx, pois, na medida em que ficava sem a peça, parecia até que o organismo sofria certos abalos, como se faltasse uma de suas partes. Marx sentia a dor de não só penhorar o casaco quando necessitava, mas sentia a dor das restrições que a falta deste provocava.

## CONCLUSÃO

Portanto, as produções de Buriti e Stallybrass nos fazem refletir acerca do estudo das sensibilidades na História, de modo que compreendemos estas como tradutoras de emoções, sensações e subjetividades. Trabalhar com as sensibilidades é mexer nas intuições, sonhos, desejos, pressentimentos e invenções. É mergulhar no cognitivo e imaginário dos sujeitos perscrutando suas representações da realidade, nas variadas maneiras que as narrativas e elementos materiais foram sensibilizados pelos atores sociais. Nestes termos, o ensino de História pode tomar por base a questão do sensível, sobretudo atentando para as sensibilidades presentes em biografias, memórias, nos usos de perfumaria, nos discursos de grupos sociais, em obras literárias, nas músicas, entre outros.

O trabalho com as sensibilidades no ensino de História pode ocorrer do ponto vista metodológico, visto que, para a introdução de determinado assunto, a temática das sensibilidades em relação às roupas pode ser profícua. Por exemplo, ao tratar sobre a Revolução Francesa, o tema das roupas pode ser interessante, haja vista que, durante a revolução, segundo Hunt (2009), “a roupa possuía um significado político”, chegando a um

tipo de projeto de um traje nacional à época, sobretudo com o tema da liberdade. Assim, para conectar o estudante à discussão, um prévio debate sobre a memória e significado de determinada roupa pode ser bastante interessante.

Outro tema possível é a saudade, tida como a constatação de ausência e morte, bem como esperança de presença (Albuquerque Junior apud Ertzoque e Parente, 2006, p. 117). O sentir saudade não é, necessariamente, natural, mas histórico e cultural, visto que cada ser humano sente um tipo de saudade, em diferentes situações e tempos. Por exemplo, ao discutir a formação dos Estados nacionais europeus, pode-se introduzir ou aliar ao conteúdo trabalhado uma discussão sobre saudade a partir da experiência dos estudantes, pois é notório que os Estados nacionais forjaram suas identidades também mediante a memória e a saudade dos feitos de reis, personagens lendários, entre outros.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. As Sombras do Tempo. In: PARENTE, Temis Gomes; ERTZOGUE, Marina Haizenreder. **História e Sensibilidades**. Brasília: Paralelo, 2006.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Marcovaldo ou as estações na cidade**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: I. Artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORBIN, Alain. Do Limousin às culturas sensíveis. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-Francois. **Para uma história cultural**. [S.I.]: Editoração Estampa, 1998.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e Vida Privada. In: **História da vida Privada, 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. Organização Michelle Perrot; tradução Denise Bottmann, Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. **Leituras do sensível: escritos femininos e sensibilidades médicas no segundo império**. Campina Grande: EDUFPG, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Disponível em < <http://nuevomundo.revues.org/229>>. 2005. Acesso em 10 de nov. 2011.

STALLYBRASS, Peter. **O Casaco de Marx: roupas, memória e dor**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

# **CAPÍTULO 9**

---

## **O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA MODERNA: ALGUNS APONTAMENTOS<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada e ampliada de uma comunicação apresentada do 4º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. União da Vitória, UNESPAR, 2018.

## INTRODUÇÃO

A História constituiu-se enquanto disciplina escolar no século XIX, muito em função da formação dos Estados nacionais que necessitavam da história enquanto produtora e legitimadora de sentimentos e símbolos nacionais, além de oferecer uma margem de argumentos a favor do desenvolvimento e da moral da humanidade. Tomando como marco o pensamento europeu, para efeitos didáticos, a História foi dividida mediante o modelo quadripartite, ou seja, a história da humanidade foi sequenciada a partir de quatro épocas: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Até o século XVIII, os humanistas, renascentistas e ilustrados haviam dividido a história humana em três estágios, sendo somente no século XIX a emergência de um quarto estágio, notadamente a História Contemporânea. Assim:

[...] o conceito de História Contemporânea foi confirmado na reforma do ensino secundário francês, ocorrido no último quarto do século XIX e, desde então, foi definida como o período posterior à Revolução Francesa de 1789. Consagrava-se, assim, a famosa periodização quadripartite da História (Antiga-Medieval-Moderna-Contemporânea), construída com base na História europeia (Napolitano apud Karmal, 2013, p. 163).

Cientes do contexto de divisão cronológica da História, centraremos as atenções sobre a Idade Moderna, campo de estudos históricos de ampla tematização e com marcos cronológicos discutíveis. Basta pensar que a mais tradicional convenção cronológica para o período o delimita entre a queda de Constantinopla (1453) até a Revolução Francesa (1789). A respeito das limitações destes marcos, Karmal (2013, p. 127) aponta que “primeiramente, referem-se apenas à Europa e, unicamente, a partir do ponto de vista político. Assim, guardam o duplo defeito do eurocentrismo e da ênfase numa história factual e narrativa”. Desse modo, o autor tem razão quando elenca tais limites, pois a queda político-militar de uma quase cidade-estado como Constantinopla não foi elemento divisor de “todas as águas” no cenário europeu. O Renascimento, por exemplo, tido como movimento cultural identificador da Idade Moderna, se for tomado a partir de seus marcos humanos, já vinha em curso antes de 1453, basta lembrar-se de Giovanni Boccaccio e sua obra o *Decamerão*, escrita praticamente um século antes (1348-1353).

Além disso, não se perde de vista a assertiva do historiador holandês Johan Huizinga, quando, ainda na primeira metade do século XX, já evidenciava que, na Idade Média, teria havido uma produção considerável de obras de artes e literatura, informação que atinge as bases do Renascimento, pois seus inventores apostaram nas artes e escrita como balizas de uma época contraposta a ideia de Idade Média “das trevas”, sem produção artístico-cultural. Daí este historiador apontar que “a literatura do fim da Idade Média, salvo poucas

excepções, conhecemo-la quase completamente. Temos produções de todos os géneros: o mais elevado e o mais vulgar, o sério e o cómico, o religioso e o profano” (Huizinga, 1924, p.181-182).

## **A HISTÓRIA MODERNA: COMPREENSÕES E PROBLEMATIZAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

A dificuldade de recorte em relação à Idade Moderna, embora recorra como marco inicial do período o século XVI, por ter sido um século com acontecimentos que afetariam a humanidade em escala planetária, converge para a ideia de unificação da terra. Miceli (2013, p. 9) adianta, em seu livro *História Moderna*, que esta “[...] não representou qualquer forma de ruptura radical e absoluta em relação à Idade Média, sendo impossível datar, com precisão, o momento exato do encerramento de uma o início da outra”. Em seu clássico *História & Memória* (2013), Jacques Le Goff discute o antigo/moderno como um par ocidental ambíguo, pois, conforme o autor, o desenvolvimento do par foi complexo e nem sempre o antigo foi tão antigo, pois o moderno teve seus momentos de antigo.

O conceito de moderno, por exemplo, foi apresentado no século XVI pelos eruditos em oposição ao medieval e não antigo, como se convencionou dizer. Não se deve esquecer que o Renascimento cultural pôs em relevo a ideia de moderno, todavia, este movimento cultural ficou conhecido pelo apego à cultura clássica greco-romana, portanto, o moderno passou a ser exaltado pelo apego ao antigo. Por outro lado, Le Goff lembra que foi no período renascentista que a denominação moderna ganha espaço entre os eruditos, pois, a partir de 1341, Petrarca, intelectual e poeta humanista italiano, passou a utilizar a distinção entre a história antiga e a história nova, posteriormente denominada moderna (Le Goff, 2013).

Tais questões colocam o desafio de se debater e não necessariamente substituir os marcos cronológicos e temáticos da História Moderna, pois, em vários casos, os manuais didáticos acabam por simplificar as discussões amparando-se em recorte prontos e acabados. Ora, para efeito de complemento, apenas citamos a ideia do historiador e medievalista francês Jacques Le Goff, quando trabalha a tese de longa Idade Média, considerando que esta última se estenderia até o século XVIII. Por esta via, o que seria a Idade Moderna, se, conforme o historiador francês, as estruturas medievais teriam sobrevivido até praticamente a Revolução Francesa, tida como marco inicial da Idade Contemporânea?

A historiadora Laura de Mello e Souza, em clássico artigo sobre a *Idade Média e Época Moderna: fronteiras e problemas* (2005), problematiza, entre outros aspectos, o momento de passagem da chamada Idade Média para a Idade Moderna, discutindo a querela entre medie-

valistas, como Le Goff, defensores da longa Idade Média, e os estudiosos da Idade Moderna, postulantes de um período histórico radicalmente diferente do anterior e para quem alguns aspectos eram substanciais, como a proliferação das cidades, as trocas comerciais e fluxos variados derivados das viagens, a desagregação do sistema feudal, a nova espiritualidade e secularização, o fortalecimento do poder real, entre outros. Por outro lado, os defensores da longa Idade Média argumentavam que muitos elementos e aspectos da vida moderna já estavam presentes na temporalidade anterior, como a pujança citadina da Idade Média, os contatos com o Oriente, a exemplo das viagens e viajantes medievais, a permanência da servidão após o século XV; a presença de reformadores medievais, como cátaros, franciscanos, entre outros. Em outra parte do texto, a autora discute a ideia de transição entre os períodos, concluindo que as fronteiras entre a Idade Média e Época Moderna são flexíveis, difusas, sob constante disputa e reinventadas a cada momento histórico.

Em muitos casos, o estudo da Idade Moderna se restringe apenas aos temas clássicos, como Renascimento, Reforma e Contrarreforma, Antigo Regime e Grandes Navegações. Nestes termos, o Renascimento acaba sendo tomado como um movimento homogêneo representado pela arte e a escrita, sendo apresentada uma lista dos principais pintores e humanistas que simbolizam este movimento cultural, a exemplo de Da Vinci. Neste entendimento, em geral, a discussão caminha para se compreender que o Renascimento foi uma época de ouro, enquanto a Idade Média teria sido a “idade das trevas”, como pensou o humanista Petrarca. Desse modo, uma melhor compreensão da Idade Moderna pode auxiliar no entendimento da Idade Média.

Sobre o Renascimento, é importante que o professor/historiador esteja atento à ideia de um único Renascimento Ocidental, pois, até certo ponto, esta visão limita a formação histórica do aluno, visto que outras leituras, como a Jack Goody, em seu clássico *Renascimentos: um ou muitos?* (2011), oportunidade em que o autor questiona se “as renascenças foram apenas europeias?”, permite, em primeiro lugar, compreender que, no Ocidente europeu, o Renascimento italiano não foi o único, vista a chamada Renascença Carolíngia do século VIII. No entanto, em outras partes do mundo não ocidental, também teriam ocorrido renascenças, tidas mediante a ideia de um olhar para o passado e uma florescência, como em Bizâncio, após a quarta cruzada, quando atividades artísticas e construção de igrejas ocorreram em Constantinopla, ou no caso dos turcos, que tiveram sua renascença ao ocuparem Constantinopla (1483-1530), ou, na Índia, em períodos ainda antes de Cristo e, em Bagdá, com a revitalização de conhecimentos clássicos entre (813-883).



Além disso, outro evento de entrada do período moderno foi a invenção da imprensa, que aparece como reflexo do Renascimento, pois o impresso é tido como um movimento linear e difusor do Renascimento cultural. Acerca das representações, apropriações e recepções dos impressos, pouco se debate, daí a possibilidade de se trabalhar a temática de modo mais enfático, uma vez que possivelmente o campo da história do livro e da leitura possa dar suporte a tal discussão. Deve-se ainda lembrar que os materiais didáticos tendem a não apresentarem uma importante discussão para sobre a cultura renascentista, envolvendo as traduções culturais emergentes nos processos de comunicação, linguagem e intercâmbio cultural.

Em termos religiosos, a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica aparecem a partir do confronto pontual entre as ideias de Lutero e Calvino e as reformas da Igreja Católica. A discussão sobre guerras religiosas, os simbolismos e as questões políticas envolvidas não são bem evidenciados. Sente-se a falta de discussões como a realizada por Natalie Davis, que, em *Culturas do Povo* (1990), apresenta uma ampla discussão do movimento protestante na França do século XVI, apontando discussões interessantes, como aquela sobre os ritos de violência, que, segundo Davis, não eram gratuitos e nem violentos por si mesmos, mas a violência possuía um sentido, já que era parte da cultura da época.

O Antigo Regime, em muitos casos, é tratado somente pela via do Absolutismo, sendo a figura do rei e do Estado praticamente os únicos agentes da história. A história, nesse caso, narra a dinâmica das grandes monarquias nacionais, como a francesa e a inglesa, entretanto, nem sempre se questionam aspectos importantes para a discussão, como a natureza do Estado e sua complexidade. Para tanto, algumas inquietações poderiam contribuir para ampliar o entendimento do ponto de estudo em tela: será o Estado absolutista tão absolutista assim? A priori, se pensa que a ideia de Estado absolutista, enquanto representação da burguesia durante a Idade Moderna, seria fruto de uma percepção geral do materialismo histórico, mas como explicar a tese de um autor marxista como Perry Anderson, que aponta, em seu livro *Linhagens do Estado Absolutista*, que o Estado moderno ainda possuía fortemente características feudais?

Além disso, como as diversas matrizes historiográficas pensaram no Estado absolutista? Neste ponto, recomenda-se uma leitura do clássico *A fabricação do Rei: a construção da imagem pública de Luís XIV* (1994), de Peter Burke. Ainda pode se indagar sobre a natureza do referido Estado: feudal ou capitalista? Que imagens mais representam esta entidade política? Entre outras perguntas, sem esquecer a discussão sobre as cortes

europeias à época do Antigo Regime, sobretudo mediante a leitura do clássico *A Sociedade de Corte*, de autoria de Nobert Elias (2001).

Ademais, outro debate que perpassa o Estado absolutista é justamente sobre a natureza da ideia de monarquia, visto que para além das explicações gerais baseadas na compreensão de um Estado absoluto, outras noções ou conceitos são fundamentais para compreender o tema, sobretudo a partir dos conceitos de monarquia compósita e monarquia pluricontinental. Para o primeiro caso, Elliot destaca que “estaba formada por distintos reinos y dominios com sus propias tradiciones y formas de gobierno distintas, aunque sujetas a um monarca común y único”, especialmente no que concerne à Espanha e à Inglaterra (ELLIOTT, 2006, p.190). O conceito de monarquia pluricontinental diz respeito à complexidade da repartição do poder e da dinâmica da monarquia polissinodal portuguesa, composta de um só Reino. Assim, para o primeiro caso, observa-se a reunião de vários reinos, com certos graus de autonomia; por outro lado, o segundo caso revela a existência de um único reino com domínios ultramarinos.

As Grandes Navegações são tratadas como evento-chave de entrada para a Idade Moderna, embora tradicionalmente apenas sejam datadas e narradas suas histórias de feitos e aventuras de nações ibéricas e seus representantes. Sente-se a falta de um trabalho que, em vez de apresentar esta narrativa, apresente fontes para o estudo de tais acontecimentos, ponto pelo qual um possível trabalho, com a obra *Os Lusíadas*, de Camões, poderia ofertar uma compreensão de como se construiu uma história “grande” das grandes navegações. Outros temas pouco aparecem, como a Inquisição moderna, visto, que por um olhar tradicional, parece não ter existido inquisição nos tempos modernos.

Todavia, os estudos de Anita Novinsky, em *A Inquisição* (1992), e Carlo Ginzburg, em *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (1976), evidenciam que o tema é, sim, pertinente à Idade Moderna. Em termos de temas pouco contemplados, deve-se lembrar da cultura popular na Idade Moderna, pois sobre a influência da cultura erudita do Renascimento italiano, pouco se discute os valores e atitudes de camponeses e artesãos no período, sobretudo seus atos contestatórios. É sobre este prisma que Peter Burke discute, em *Cultura Popular na Idade Moderna* (2010), uma perspectiva de descoberta do povo.

## **ABORDANDO OS MATERIAIS DIDÁTICOS**

As questões acima evidenciadas são apenas uma amostra da complexidade desta área de estudo. O que merece neste ponto ser ventilado é que estes conteúdos são, em

grande parte, apresentados ao público escolar por meio de materiais didáticos, mais especificamente através dos livros didáticos. Objeto cultural complexo, o livro didático faz parte da tradição escolar, sendo atualmente também um objeto de mercantilização do ensino, o que implica pensar em tipo de suporte para o ensino advindo da indústria cultural, portanto, nem sempre considera as especificidades de áreas de conhecimento e contexto dos estudantes. Por isso, grande parte das questões colocadas acima é diagnosticada nos livros didáticos de história, já que estes, embora venham passando por renovações, principalmente em função de que as coleções que eles integram, passam por uma avaliação do Governo Federal, notadamente via Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, no caso dos livros adquiridos e distribuídos pelo Poder Público. Desse ponto de vista, pode-se conceituar o livro didático como um veículo de ideologias, instrumento pedagógico e mercadoria, daí a sua complexidade. Conforme Seal (2011, p.5), o livro didático seria um artefato cultural:

[...] pois produz significado, significação e sentido. Desta forma, assumimos o entendimento de que um livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), mas um evento discursivo, materializando práticas discursivas plurais. Ele é, portanto, um integrante do mundo da cultura, possuindo um circuito cultural que o singulariza.

Nesse sentido, cabe perguntar como os livros didáticos de história, adotados pelas escolas e professores, abordam a História Moderna. Ainda se observa que, frente ao modelo de organização dos conteúdos, como linear etapista, integrado e temático, indaga-se sobre como a história moderna é situada e relacionada enquanto conjunto de temas históricos remetidos a um passado. Deve-se ainda pensar como os diferentes projetos gráficos interferem na abordagem dos conteúdos. Também não se perde de vista os possíveis manuais do professor, como estes tratam a história moderna? Outra inquietação remete-se a que tipo de matriz ou matrizes historiográficas os livros didáticos, que serão analisados nesta pesquisa, possuem ênfase. Assim, será que em tais materiais a história moderna é trabalhada de maneira factual, com prevalência de fatos políticos e heroísmos?

Também se situa no campo de inquietações acerca do livro didático o papel desempenhado pelas imagens, pois, naquilo que diz respeito ao Renascimento Cultural, a abordagem do livro didático de História tende a apresentar e possivelmente trabalhar com imagens. Neste caso, uma análise do uso de imagens pode revelar uma integração das imagens ao texto, a imagem como fonte e a imagem como apenas descanso visual, o que ocorre com certa frequência, tornando a imagem um elemento sem aproveitamento na narrativa. Uma das intenções desta pesquisa também é contribuir para pensar nas possibilidades de ampliação do ângulo de visão acerca dos textos não verbais no livro didático para além da ideia de ilustração.

Além disso, o trabalho com as imagens como fonte (no ensino) não se direciona para a formação de um aluno/historiador, mas para realização de entradas e problematizações que contribuam para o saber-fazer histórico na sala de aula, retratando uma situação histórica, reforçando determinadas ações de tempos e pessoas, servindo para introduzir temas de estudos e verticalizando discussões.

Os materiais didáticos, principalmente os livros didáticos, podem ser tomados como fontes históricas, já que há certo tempo a historiografia ampliou a concepção de fonte histórica, oportunidade em que documentos oficiais cederam espaço aos mais variados tipos de registros humanos. Com a renovação da historiografia a partir da adoção de novos problemas, novas abordagens e novos objetos ainda na década de 1970, o campo da pesquisa histórica tem se servido de uma variada gama de fontes, permitindo compreender que o traço comum que identifica tantas coisas como fonte histórica seja o “[...] interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises” (Janotti apud Pinsky, 2014, p. 10).

Sendo assim, especificamente com os livros didáticos, temos um aporte possível a partir da perspectiva da história do livro e da leitura visando refletir a ideia de autor, os modos de apropriação de conteúdos e as representações acerca do que é veiculado pelo escrito. O trabalho com os livros didáticos ainda se justifica porque “[...] não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (Chartier, 2002, p. 127).

Assim, pretende-se pensar no modo como os autores e a equipe editorial dos livros didáticos operam um sistema de representação para mediar a relação do estudante com o passado em estudo, ou seja, que figurações e elementos são apresentados aos alunos como representação da Idade Moderna, ocasião em que os signos são apresentados em lugar de objetos ausentes. No lastro dessa percepção, também é possível manusear os referidos livros compreendendo que estes são objetos de saber e poder e que por isso “o livro sempre visou instaurar uma ordem, fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação” (Chartier, 1998a, p. 7). Nesse processo, intenta-se perscrutar as aproximações e distanciamentos com o campo de reflexões e entendimentos da cultura histórica e historiográfica sobre a Idade Moderna.

O autor Daniel Precioso, no artigo *A História Moderna nos livros didáticos Interações entre Saber Acadêmico e Saber Escolar* (2021), lançou uma série de interrogações pertinentes ao ensino deste recorte, colaborando para um melhor entendimento das problemáticas que envolvem a época Moderna:

Desse modo, questionaremos: em que medida as explicações marxistas perderam campo para as revisionistas em conteúdos de História Moderna presentes nos manuais didáticos? A infraestrutura econômica perdeu espaço para explicações baseadas na análise de aspectos culturais? O recurso às biografias amenizou as rigidezes de uma perspectiva estruturalista? As explicações teleológicas das revoluções inglesa, industrial e francesa perderam força? Como os livros didáticos abordam a transição da Idade Média para a Idade Moderna? Quais são os marcos cronológicos da Idade Moderna? Os manuais didáticos abarcam diferentes visões sobre o mesmo assunto? (Precioso, 2021, p. 81).

O autor problematiza estas questões analisando alguns livros didáticos de matrizes e autorias diferentes, constatando que há um diálogo precário entre saber acadêmico e saber escolar e que, por exemplo,

O rompimento de “ortodoxias” nas visões dos manuais didáticos se dá, portanto, lentamente, o que implica na convivência de orientações distintas (escola metódica, marxismo, *Annales*) em um mesmo manual. Desse modo, os manuais de Vinci, Arruda & Pilletti e Vicentino & Dorigo, publicados entre 2001 e 2009, apesar de dialogarem – em maior e menor grau – com a Nova História Francesa, inserindo temas culturais (inclusive dando protagonismo ao Renascimento como movimento percussor da Idade Moderna), não rompem com o determinismo econômico e com a ênfase em protagonistas políticos e grandes acontecimentos (Precioso, 2021, p. 92).

Ou seja, embora tenha se presenciado a presença de evidentes inovações historiográficas no campo da produção do material didático de História, sobretudo acerca da época Moderna, a presença das tradicionais abordagens deste recorte ainda persistem demandando a atenção dos docentes de História para tal questão.

Outro exemplo de questão importante sobre a época Moderna foi identificado por Michele Borges Martins e Júlia Silveira Matos, no artigo *Representações dos gêneros: o ensino de História Moderna no livro didático* (2016). As autoras refletem sobre as formas de representação dos gêneros e estereótipos presentes no conteúdo e imagens referentes ao período nos livros didáticos de História. Ao abordarem alguns manuais, suas conclusões podem ser aferidas pela análise de uma dessas obras:

Como uma resposta inicial podemos mencionar que novamente o gênero masculino é apresentado como “o motor da ação na história”. O passado se desenvolve a partir da liderança desses grandes homens, enquanto que para as mulheres cabia a reclusão do lar, cumprindo seu papel de esposa, filha e irmã. Ainda, a leitura do manual possibilita o entendimento de que a carreira profissional deve ser preocupação dos homens, visto que são os indivíduos desse sexo que são mencionados como atuantes nas profissões abordadas (Martins e Matos, 2016, p. 279).

O diagnóstico das autoras demonstra algo também presente em outros recortes históricos, com uma presença maior da presença masculina nas narrativas históricas. Em

muitos casos, quando as mulheres aparecem nas narrativas, a condição dessas mulheres é muito mais passiva, familiar e/ou do lar.

## CONCLUSÃO

Considerando que as periodizações são produções interessadas e que o saber histórico na sala de aula, por muito tempo, esteve influenciado por perspectivas de uma história linear, etapista e europeia, refletiu-se, neste texto, acerca de certos aspectos ligados à chamada História Moderna, capazes de fomentar uma maior revisão desta temporalidade enquanto periodização da História. As possíveis revisões caminham no encontro do ensino de história, posto que existe uma tradição da didática da história (conceitos, manuais, imagens...) que narra a Idade Moderna a partir de imagens canônicas do Renascimento, da ideia de Renascimento contraposta à “Idade das Trevas” e do temas canônicos (Reformas, Navegações, Absolutismo) com pouca reflexão e problematização no campo da História.

Ademais, nem sempre as atualizações historiográficas da Universidade são incorporadas aos livros didáticos de História, fazendo com que ainda permaneçam abordagens tradicionais da época Moderna. Logo, os professores e professoras de história precisam estar atentos aos lugares-comuns do ensino de História Moderna, buscando formas de atualização dos tradicionais debates da área.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. Tradução João R. Martins Filho, 2ª reimpressão da 3ª edição de 1994. São Paulo, Brasiliense, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter & HSIA, R. Po-chia (orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora da UNESP, 2009 [2007];

BURKE, Peter. **A fabricação do Rei: a construção da imagem pública de Luís XIV**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna Europa, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CHARTIER, Roger. **A aventura do Livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Editora da UNESP, 1998b.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa, Portugal: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da UNB, 1998a.

CUNHA, André. V. C. Seal. da. Reflexões de um Parecerista: experiências da análise de livros didáticos de História para o PNLD (2005-2010). In: Aline da Silva Medeiros; Kênia Sousa Rios; Meize Regina Lucena Lucas. (Org.). **Imaginário e Cultura**. 01ed. Fortaleza: Núcleo de Documentação Cultural da UFC/ Instituto Frei Tito de Alencar, 2011, v. 09, p. 157-17

DAVIS, Natalie Zemon. **História de Perdão e seus narradores na França do século XVI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DELLUMEAU, Jean. **A Civilização do Renascimento**, 1 vols., tradução Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da Realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELLIOTT, J. H. “La Corona y los Colonizadores”, in *Impérios del Mundo Atlántico: Espana y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Madrid: Taurus, 2006.

FALCON, Francisco José Calazans. **Mercantilismo e Transição**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 [1976].

GOODY, Jack. **Renascimentos: um ou muitos?** São Paulo: Unesp, 2011.

HUIZINGA, J. **O Declínio da Idade Média**. 2ª ed. Lisboa: Ed. Ulisseia, s/d.

KARNAL, Leandro. História Moderna: A História Moderna na sala de aula. In: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MARTINS, M. B.; MATOS, J. S. Representações dos gêneros: o ensino de história moderna no livro didático. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 25, n. 2, p. 269–284, 2016.

MICELI, Paulo. **História Moderna**. São Paulo: Contexto, 2013.

NOVINSKY, Anita. **A Inquisição**. Brasiliense, 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O Historiador e suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRECIOSO, Daniel. A História Moderna nos Livros Didáticos: Interações entre Saber Acadêmico e Saber Escolar. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 15, n. 29, p. 79-97, 30 jun. 2021.

SOUZA, Laura de Mello e. Idade Média e Época Moderna: fronteiras e problemas. **Signum**, n. 7, 2005.



## **SOBRE OS AUTORES**

**LUCILVANA FERREIRA DOS SANTOS BARROS:** Professora do Curso de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa. Professora do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST)/Unifesspa. Doutora em História Social da Amazônia-PPHIST-UFPA. Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Coordenadora de Estágio Supervisionado do Curso de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará IETU/Unifesspa. Líder do Núcleo de Estudos em História da Amazônia, História Regional e Ensino de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa. Tem interesse nas seguintes áreas temáticas: ensino de História; cultura e diversidade no espaço escolar; livros didáticos de história; gênero, história das mulheres, etnia e identidades; currículo; historiografia; história da Amazônia; história do Nordeste; História Local e Regional; história do Brasil republicano.

**ROBERG JANUÁRIO DOS SANTOS:** Possui graduação em Licenciatura plena em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, Mestrado em História pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG e Doutorado em História pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, lotado no Curso de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido - IETU, e professor do Programa de Pós-Graduação em História da Unifesspa. Tem experiência na área de História, com ênfase na docência em História Moderna e Contemporânea. Pesquisa no âmbito das seguintes áreas: História Regional do Brasil; história da Amazônia; e história dos sertões, atuando principalmente nos seguintes temas: história da Amazônia; Brasil Império; elites políticas; invenção e conceituação dos espaços; sertão; História Regional e Local; ensino de História.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Amazônia: 7, 8, 15, 25, 39, 50, 70, 82, 91, 100, 112

Amazônia Oriental: 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Arquivos: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

### B

Bibliografia: 110, 111, 112

### C

Cidade: 30, 31, 32, 33, 34, 35

Colonização: 54, 55, 56, 57

Conceitos: 106, 107, 108, 109

Currículo: 10, 11, 28, 29, 30

### D

Documentos: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

### E

Educação: 12, 13, 14, 27, 28, 29, 30, 31

Escolas: 27, 28, 29, 30, 31

Escravidão: 41, 42, 43, 44

### F

Floresta: 32, 33

Fontes Históricas: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

### G

Governos Republicanos: 70, 71, 72, 73, 74

### H

História: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 50, 70, 82, 91, 100, 112

História Local: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

### I

Identidade: 29, 32, 34, 35

Inquisição: 106, 107

### L

Legislação: 10, 11, 28

Linhagens: 110, 111

### M

Material Didático: 9, 10, 11, 27, 29, 30

### N

Narrativas Históricas: 110, 111, 112

### P

Pará: 7, 8, 9, 27, 28, 31

Percepções: 108, 109

Periodizações: 110, 111

Política: 50, 51, 52, 53

### R

Região: 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 27, 28, 29, 30, 31

Renascimento: 107, 108

Revoluções: 108, 109

### S

Sensibilidades: 8, 82, 83

Sertões: 111, 112

Sociologia: 106, 107

### T

Teoria: 108, 109

Trabalho Escravo: 41, 42, 43, 44

### U

Universidade: 7, 8, 27, 28, 31

# ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA E OUTROS ENSAIOS

Os capítulos aqui reunidos são frutos de alguns projetos de pesquisa desenvolvidos no Núcleo de Estudos em História da Amazônia, História Regional e Ensino de História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, criado em 2016. Neste núcleo de estudos, estes projetos se debruçaram sobre o ensino de História a partir das margens, sobretudo mediante experiências no interior da Amazônia, promovendo o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visto que se traduziram em atividades que envolveram estudantes e docentes da graduação em História; ações de pesquisa em arquivos, e atuações junto ao público escolar, considerando abordagens como a História Local e a História Regional. Alguns textos deste livro (outros ensaios) discutem questões ligadas à educação e ao ensino de História no Pará. Ainda se apresenta aqui textos que podem auxiliar os discentes e docentes acerca das discussões relacionadas à história das sensibilidades e ao ensino de História Moderna.

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
91985661194  
[www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)  
[adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)  
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,  
Belém - PA, CEP: 66045-315

