



**PROFHISTÓRIA**

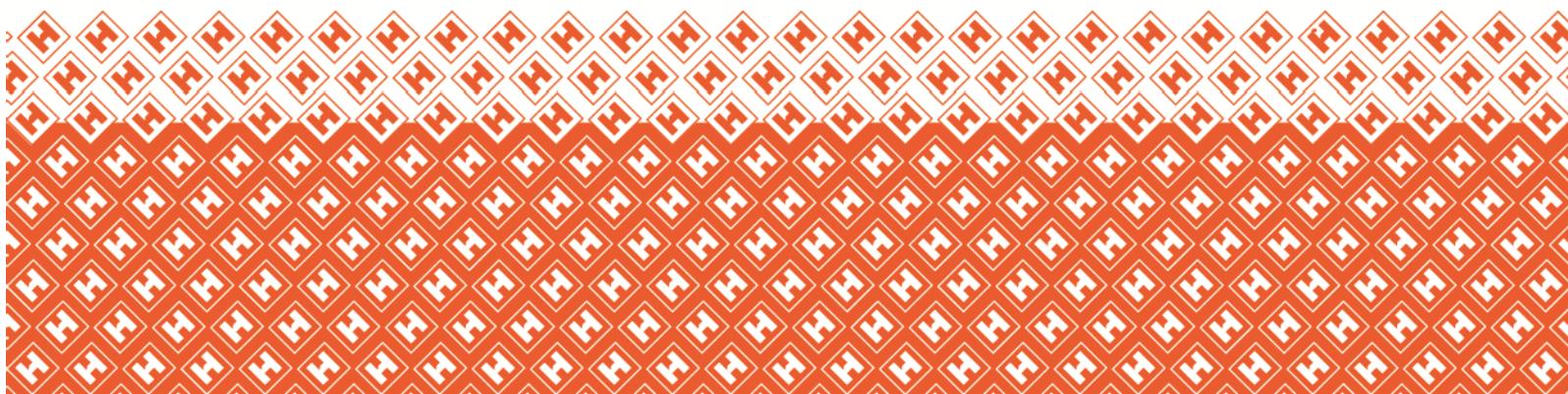
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**BARBARA BELANDA BENEVIDES DA SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA TURMAS DE SEGUNDO CICLO EM NOVA  
OLÍMPIA – MATO GROSSO (1998 – 2018)**

**CÁCERES – MT  
2020**





**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**BARBARA BELANDA BENEVIDES DA SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA TURMAS DE SEGUNDO CICLO EM NOVA OLÍMPIA –  
MATO GROSSO (1998 – 2018)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Regiane Cristina Custódio**

**Linha de pesquisa:** linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

**CÁCERES**

**2020**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio – UNEMAT/Orientadora

---

Prof. Dr. José Pereira Filho – UNEMAT

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Auxiliadora de Almeida – UNEMAT

---

Prof. Dr. Carlos Ednei de Oliveira – UNEMAT (Suplente)

Data de Aprovação

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CÁCERES – MT



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte às 14 horas, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mestrado de Bárbara Belanda Benevides, com a produção intitulada **O ENSINO DE HISTÓRIA PARA TURMAS DE SEGUNDO CICLO EM NOVA OLÍMPIA – MATO GROSSO (1998 – 2018)**. A defesa ocorreu de forma remota, a distância via Google Meet. A Comissão Examinadora foi composta pela Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio (Orientadora), Professor Dr. José Pereira Filho, Examinador Externo (UNEMAT), Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida e Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira (Suplente). Concluída a exposição e a arguição da candidata, a Comissão Examinadora considerou a candidata **Aprovada**. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Examinadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória no prazo de sessenta dias, a partir da data da defesa. A dissertação e o Produto deverão ser entregues em PDF e uma versão em capa dura. O exemplar definitivo será homologado pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional ao aprovado. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pela presidente da Comissão Examinadora.

### Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio – UNEMAT (Presidente da Banca)

Prof. Dr. José Pereira Filho – Examinador Externo (UNEMAT – Participação a distância)

Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida – Examinadora Interna (UNEMAT)  
(Participação a distância)

Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira (Suplente)

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

S586o	<p>SILVA, Barbara Belanda Benevides Da. O Ensino de História para Turmas de Segundo Ciclo em Nova Olímpia-Mato Grosso (1998-2018) / Barbara Belanda Benevides da Silva - Cáceres, 2021. 116 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021. Orientador: Regiane Cristina Custodio</p> <p>1. Profhistória. 2. Educação. 3. Ensino de História. 4. História Local. 5. Segundo Ciclo. I. Barbara Belanda Benevides da Silva. II. O Ensino de História para Turmas de Segundo Ciclo em Nova Olímpia-Mato Grosso (1998-2018): . CDU 94(07)(817.2)</p>
-------	---

## DEDICATÓRIA

### **Dedico este trabalho**

Para minha **mãe Mirtes Benevides da Silva,**

Para meu **pai Eliezer Rodrigues da Silva,** pois, “se a memória coletiva retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” ele ainda vive.

Para **Ana Luiza, Elias Miguel e Elisa Maria** que dão sentido à minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha família, minha mãe Mirtes, minhas irmãs Amélia Cristina e Gláucia Maria, minha madrinha Cândida, meu esposo Elias José, que nos momentos mais difíceis ao meu lado estavam.

Aos meus filhos, por compreenderem as ausências necessárias.

Ao meu sobrinho Pedro Arthur e às minhas sobrinhas Sophia Maria e Dorothy Mariana, por me animarem nos dias tristonhos.

Para Professora Regiane Cristina, a gratidão pela paciência e dedicação com que sempre me orientou.

Ao Professor Irio Priebe e à Professora Sandra Antônia Rodrigues Pederiva, gestores da escola na qual trabalho, pelo apoio.

Aos meus companheiros de jornada: Ana Claudia Lemes de Moraes, Gregório Cícero Correia, Irio Priebe, Laurentino Bernardes Vieira, Léia Brizola de Camargo, Sandra Antônia Rodrigues Pederiva, pela paciência com que ouviram minhas dúvidas e se dispuseram a colaborar com este trabalho.

Aos diretores e secretárias das Escolas Municipais, funcionários da Câmara Municipal de Vereadores, por permitirem acesso aos arquivos, pela disposição em receber e auxiliar.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História, pela oportunidade de crescimento como profissional e como pessoa.

As Professoras e Professores da Rede Municipal e Estadual de Educação, que a mim confiaram suas memórias e suas vozes, construindo este trabalho em conjunto com a teoria do ensino de história, a mesma história que ensinam.

Aos Professores que aceitaram compor a banca examinadora: Professor Doutor Carlos Edinei de Oliveira, Professor Doutor José Pereira Filho e Professora Doutora Marli Auxiliadora de Almeida, pela leitura e contribuição para a melhoria qualitativa do presente trabalho.

Gratidão a Deus, por tudo.

## Resumo

Esta dissertação de mestrado foi produzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso e tem sua motivação na minha atuação como professora na Escola Municipal de Educação Básica Deputado Renê Barbour. Tem por objetivo geral compreender como o ensino de história vem ocorrendo na educação básica no município de Nova Olímpia, Mato Grosso. E como objetivos específicos, conhecer o modo como os professores de História de Nova Olímpia falam sobre o ensino de história e sua prática docente, o que dizem sobre a profissão de professor, e principalmente, de professor de História no século XXI. A pesquisa foi realizada sobre o ensino de história na educação básica em Nova Olímpia, Mato Grosso, considerando a importância de se pensar esse ensino no Segundo Ciclo (1ª Fase, 2ª Fase e 3ª Fase) uma vez que a compreensão da História, do ser e se ver como sujeito histórico, começa antes da criança ingressar nos últimos anos de escolarização do Ensino Fundamental ou Médio. A metodologia utilizada foi a análise de documentos encontrados nos arquivos escolares, mantidos nas unidades escolares, tais como: diários escolares, planejamentos escolares, grades curriculares, revistas, dentre outros. Foram realizadas entrevistas com professores da educação básica que atuam na rede municipal e estadual, com turmas do 2º Ciclo e para todos os entrevistados foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Informado e Esclarecido, com informações sobre a pesquisa. O recorte temporal (1998 a 2018) teve como critério tomar o período compreendido entre 1998-2018, período posterior à aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, a LDB 9.394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No âmbito da estrutura estadual de educação, destacamos a opção pela Escola Ciclada, implantada no ano de 1999, já em âmbito local ressaltamos a ampliação da oferta da escolarização básica na rede municipal, com a criação de três das atuais quatro unidades de Ensino Fundamental existentes, atualmente, no município. O período pesquisado está inscrito na história do tempo presente que se preocupa com temáticas de um tempo cronologicamente próximo da atualidade. Foram fundamentais para compreendermos a história do ensino de História no Brasil, currículo de história e livro didático, a literatura já produzida pelas pesquisadoras Bittencourt (2009) e Fonseca (2011). A História Oral constituiu-se como metodologia que estabeleceu e orientou os procedimentos de trabalho na realização das entrevistas com os professores que concordaram em participar da pesquisa. Esta pesquisa se inscreve no campo do Ensino de História e lança mão, na realização das análises, do constructo teórico da História Cultural.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de História. História local. Segundo Ciclo. Profhistória.

**Abstract:**

This master thesis was produced in the area of the Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História (Professional Master Program in History Teaching), from the University of the State of Mato Grosso and it is motivated by my work as a teacher at the Municipal School of Basic Education Deputado Renê Barbour. The thesis' general objective is to understand how the teaching of History has been occurring in the Basic Education in the town of Nova Olímpia, Mato Grosso. And its specific objectives are to focus on how the History teachers of Nova Olímpia talk about teaching History and their teaching activities, what they say about the profession of a teacher and especially about the one of a History teacher in the 21st century. The research was carried out on the teaching of History in the Basic Education in Nova Olímpia, Mato Grosso, considering the importance of structuring this teaching in the Second Cycle (1st Phase, 2nd Phase and 3rd Phase) since the understanding of History, of the being and of seeing oneself as a historical subject begins before children enter the last years of schooling in Elementary or High school. The methodology used was the analysis of documents found in school files that were kept in school units, such as: school diaries, school plans, curricula, magazines, among others. Interviews were carried out with teachers of Basic Education who work in the municipal and state schools with classes of the 2nd Cycle and all interviewees were asked to sign the Informed Consent Form, with informations about the research. The time frame (1998 to 2018) had as a criterion to consider only the period between 1998 and 2018 which is the period after the approval of the Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Law of Guidelines and Basis of the Brazilian Education), LDB 9.394 / 96 and after the publication of the National Curriculum Parameters. Within the scope of the state structure of education, we highlight the option to go to the Cycled School, implemented in 1999. On the other hand, in the local level we emphasize the expansion of the offer of basic schooling in the municipal network thanks to the creation of three of the current four existing Elementary Schools in the town. The researched period is inserted in the history of the present time, which is concerned with themes from a time chronologically close to it. It was fundamental to our understanding of the history of History teaching in Brazil, the History curriculum and its textbook the literature produced by the researchers Bittencourt (2009) and Fonseca (2011). The Oral History was designed as a methodology that established and guided the work procedures while we were conducting the interviews with the teachers who agreed to participate in the research. This research is part of the field of History teaching and it makes use of the theoretical construct of Cultural History in the realization of the analyzes.

**Keywords:** Education. History teaching. Local History. Second Cycle. Profhistória.

## EPÍGRAFE

### O primeiro poema:

O menino foi andando na beira do rio  
e achou uma voz sem boca.  
A voz era azul  
Difícil foi achar a boca que falasse azul.  
Tinha um índio que diz-que  
falava azul.  
Mas ele morava longe.  
Era na beira de um rio que era longe  
Mas o índio só aparecia de tarde.  
O menino achou o índio e a boca era  
bem normal.  
Só que o índio usava um apito de  
chamar perdiz que dava um canto  
azul.  
Era que a perdiz atendia ao chamado  
pela cor e não pelo canto  
A perdiz atendia pelo azul.

Manoel de Barros (2010, p. 93)

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO – PALAVRAS PRIMEIRAS</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	22
1.1 O ensino de história e as reformas .....	26
1.3 O ensino de história nos primeiros anos da educação básica ou o ensino de história para os anos iniciais.....	40
1.3.1 Saber histórico e saber histórico escolar .....	43
1.3.2 O tempo histórico.....	45
1.3.3 O fato histórico.....	46
<b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NOVA OLÍMPIA</b> .....	50
2.1 Conhecendo um pouco mais a cidade de Nova Olímpia .....	53
2.2 A educação em Nova Olímpia .....	57
2.3 A formação dos professores .....	61
2.4 O ensino de História em Nova Olímpia.....	64
2.5 A avaliação e a criação do SAGA.....	68
<b>CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA QUE ENSINAMOS: O CHAMADO AZUL DA PERDIZ</b> .....	77
3.1 O ensino da História local na rede de ensino de Nova Olímpia.....	77
3.2 O que dizem os professores sobre o ensino de História e da História .....	79
3.3 História local, identidade e memória.....	82
3.4 História local e patrimônio .....	82
3.5 A organização da rede municipal para o Segundo Ciclo .....	84
3.6 Uma contribuição ao ensino de história local .....	86
<b>4-CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>5-APÊNDICE</b> .....	95
<b>6-REFERÊNCIAS</b> .....	115

## 1. INTRODUÇÃO – PALAVRAS PRIMEIRAS

Esta dissertação tomou forma a partir de uma pesquisa sobre como o ensino de História vem sendo realizado nas turmas de 2º Ciclo da Educação Básica de Nova Olímpia, Mato Grosso. A questão principal da pesquisa está formulada a partir da seguinte indagação: o que dizem os professores da educação básica de Nova Olímpia sobre sua prática docente no que diz respeito ao ensino de História para as turmas de segundo ciclo? Neste sentido, analisamos como a formação de professoras e professores que atuam no ensino de História orienta o trabalho em sala de aula, uma vez que na educação básica nem todas/todos que ensinam História possuem a formação acadêmica (graduação) nesta disciplina curricular.

Importante retomar o tema sobre o processo histórico de profissionalização de professores, apresentado por António Nóvoa (1999, p.16) em que o autor considera que a Era Moderna consagrou ao porvir da infância e da intencionalidade educativa e aí teve lugar um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. O autor aponta que o referido corpo de saberes e de técnicas “[...] foi quase sempre produzido no exterior do "mundo dos professores", por teóricos e especialistas vários”.

No que se refere à profissão docente, Nóvoa esclarece que:

A profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este "fundo comum" é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p. 19)

Posteriormente, durante os anos 1920, o Movimento da Educação Nova ilustrou na história do ensino e da própria profissão docente a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais. Sob tal perspectiva, o Movimento da Educação Nova foi a consequência de um desenvolvimento cultural lento que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das "novas" ciências sociais e humanas (nomeadamente as ciências da educação), mas também representou uma expressiva contribuição para a

configuração do modelo do professor profissional, ou seja, o professor “ideal”. Já no século XXI, quando falamos, especificamente, do trabalho de professores de História nos anos iniciais em Nova Olímpia, nos referimos a um contexto diverso daquele conhecido pela maioria dos professores com formação para lecionar a disciplina. São professores formados, em sua maioria, em Pedagogia, que trabalham em regime de unidocência<sup>1</sup>, isto é, um único professor ministra aulas de todos os conteúdos. O professor unidocente<sup>2</sup> é responsável por aulas de Português, Matemática, Ciências e Geografia. A faixa etária das turmas sob sua responsabilidade está em geral entre os 6 e os 11 anos de idade. Esses profissionais são geralmente rodeados por cobranças para que seus alunos aprendam com excelência a leitura, a escrita e o cálculo.

Antes de prosseguir, considero pertinente uma pausa para inserir um pouco de minha história de vida e explicar como eu, professora de anos iniciais, estou cursando um Programa de Mestrado Profissional em História.

De acordo com o Edital do Programa, poderiam participar do Exame Nacional de Acesso os candidatos que atendessem aos seguintes pré-requisitos:

- a) ser portador de diploma de curso superior de licenciatura, devidamente registrado no Ministério da Educação; b) atuar como professor de História em qualquer ano da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). (Edital de Acesso, 2018, p. 2)

Ao receber o Edital de seleção para o ProfHistória<sup>3</sup>, vislumbrei a possibilidade de ser selecionada para que assim, como mestranda, eu pudesse pesquisar o ensino de História na educação básica em Nova Olímpia.

A profissão de professora veio até mim pela via de aprovação em um concurso público que admitia candidatos com o certificado de Ensino Médio Magistério, contudo eu já possuía a Licenciatura Plena em História.

---

<sup>1</sup> Sistema de trabalho adotado nas escolas onde, um único professor, trabalha todas as disciplinas com a turma na qual leciona.

<sup>2</sup> Professor que leciona todas as disciplinas para a turma com a qual trabalha. Na rede municipal de Nova Olímpia a exceção ocorre com as aulas de Educação Física, que são ministradas por um professor com graduação na área.

<sup>3</sup> Mestrado Profissional em Ensino de História, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso no campus de Cáceres, programa de pós-graduação ofertado em rede.

A possibilidade de unir minha atuação nos anos iniciais à minha formação de nível superior e realizar uma pesquisa capaz de fazer com que eu e meus colegas de profissão pudéssemos melhorar a nossa prática docente foi algo que me motivou a concorrer a uma vaga no ProfHistória.

Deixei minha cidade natal, Cáceres-MT, e me mudei para o município de Nova Olímpia para tomar posse em vaga de concurso público em fevereiro de 2007. Tudo novo, tudo diferente. A família que ficou em minha cidade de origem e principalmente a saudade de minha filha mais velha, que permaneceu com a minha família materna, fizeram-me pensar inúmeras vezes “em dar meia volta”.

Ao fazer minha inscrição para o cargo de Professor I/Magistério, confesso que imaginei que trabalharia como auxiliar do Professor Regente da turma uma vez que fazia tempo que eu não tomava conhecimento de concurso público com vagas destinadas a candidatos portadores do certificado do Ensino Médio Magistério, e, devido à minha formação, a de ter licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso, não haveria possibilidades legais já que a licenciatura permite atuar somente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica. Assumi a vaga do concurso há 12 anos, no ano de 2007.

Busquei sempre trabalhar os conteúdos de História em minhas aulas, confesso, porém, que não é muito confortável ouvir para deixar tais conteúdos para depois. A expressão “quando a turma souber ler e escrever com fluência, você se preocupa com isso” é recorrentemente ouvida nas escolas em que atuo.

Ao encontrar o livro “Fazer e Ensinar História nos Anos Iniciais”, de Selva Guimarães Fonseca (2009), me deparei com um parágrafo que chamou a minha atenção:

Frente à pergunta de muitos professores – se é possível ensinar História sem antes alfabetizar (leitura e escrita) – respondo com outra pergunta, similar àquela feita por Castrogiovani (1998) em um texto inspirador, intitulado “É possível alfabetizar sem os ‘Estudos Sociais’?": É possível alfabetizar sem História? E como ensinar História alfabetizando crianças, jovens e adultos?" (FONSECA, 2009, p. 89)

A partir de então comecei a buscar elementos que pudessem auxiliar no estudo do meu objeto: entender como o ensino de História vem ocorrendo em Nova Olímpia na rede onde atuo, que é a Municipal e que serve de extensão à rede Estadual.

Entendemos que o tempo destinado à pesquisa não nos permitiria realizá-la com toda a Rede, por isso, optou-se por observar como o ensino de História acontece no Segundo Ciclo, daí a necessidade de incluir a Rede Estadual, uma vez que o 6º ano, ou 3ª Fase do 2º Ciclo, retornou à rede Estadual no ano de 2014.

O interesse pelo tema da pesquisa ocorreu em 2009, ano em que Secretaria Municipal de Educação lançou o concurso “Meu município tem história”, em comemoração ao aniversário da cidade: seriam escolhidos os melhores desenhos nas turmas de Educação Infantil e as melhores frases e redações nas turmas de 1º e 2º Ciclos respectivamente. O objetivo era conhecer melhor a história do município e incentivar a produção de bons textos entre o alunado. Na busca por esta história, pouca coisa registrada e disponível para ser trabalhada em sala de aula foi encontrada. Enfim, havia mais perguntas que respostas. Surgiu então a vontade de conhecer melhor tanto a História de Nova Olímpia quanto a forma como meus colegas de profissão ensinam a disciplina, porém a ideia ficou na gaveta. A aprovação para o ProfHistória permitiu retomar essa ideia e finalmente colocá-la em prática.

A partir do que foi dito, o presente trabalho se ocupa da temática referente à história do ensino de História e adota como cenário a cidade de Nova Olímpia (município com 33 anos de emancipação político-administrativa) no estado de Mato Grosso e destaca a importância de se pensar o ensino de História na Educação Básica nos anos iniciais conforme orienta Selva Guimarães Fonseca, uma vez que a constituição do sujeito histórico se dá desde a infância. Para a autora:

O “foco na alfabetização” não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo (Freire, 2001); logo, não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da história, da geografia, das experiências humanas construídas nos diversos tempos e lugares. Isto requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. À pergunta de muitos professores — “é possível ensinar História sem antes alfabetizar?” —, respondemos com outra questão e uma assertiva: “é possível alfabetizar sem a História”? (Fonseca, 2009). É possível, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos. (FONSECA, 2010, p. 6)

Bem como destacou Fonseca (2010), não é possível aprender a ler palavras sem compreender o mundo das experiências humanas, e, concordando com o que afirmou

Freire (2001) de que ler é ler o mundo, se pode, então, seguir a reflexão que o autor nos apresenta: se “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, também a compreensão da História, do ser e de se ver como sujeito histórico começa antes da criança ingressar nos últimos anos de escolaridade do Ensino Fundamental ou Médio.

O recorte temporal envolve o período entre 1998 e 2018, período posterior à aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, a LDB 9.394/96, e à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No âmbito da estrutura estadual de educação, destacamos a opção pela Escola Ciclada<sup>4</sup>, implantada no ano de 1999. Já em âmbito local ressaltamos a ampliação da oferta da escolarização básica na rede municipal, com a criação de três das atuais quatro unidades de Ensino Fundamental existentes no município. Ainda em contexto local, destacamos a efetivação do grande número de professores por meio de concurso público, fato que contribuiu para a estabilidade destes profissionais, o que permitiu a eles, entre outras conquistas, a busca pela qualificação em cursos de nível superior, e atraiu profissionais de outras regiões do estado.

A respeito de nosso objeto (de pesquisa) podemos elencar como indagação: Como os professores de História de Nova Olímpia falam sobre o ensino de História? O que dizem sobre a profissão de professor e, principalmente, de professor de História no século XXI? Como as abordagens teórico-metodológicas aprendidas durante o percurso de sua formação na Universidade embasam a sua atuação?

Nosso objetivo central foi o de realizar uma pesquisa sobre o ensino de História na Educação Básica em Nova Olímpia, Mato Grosso, considerando a importância de se pensar esse ensino no Segundo Ciclo (1ª Fase, 2ª Fase e 3ª Fase) uma vez que, tal como dito anteriormente, a compreensão da História, do ser e da ação de se ver como sujeito histórico começa antes da criança ingressar nos últimos anos de escolarização do Ensino Fundamental ou Médio.

---

<sup>4</sup> A **Escola Ciclada** de Mato Grosso foi pensada como uma proposta com o objetivo de enfrentar o que era considerado como fracasso escolar presente no sistema de ensino por conta da evasão escolar e reprovações. Considerando os ritmos diferenciados, os ciclos propõem uma flexibilização dos tempos escolares para as aprendizagens. A Resolução 262/02-CEE-MT sedimentou a proposta dos ciclos de formação em Mato Grosso e incorporou tudo o que já vinha sendo trabalhado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Não houve reformulação do ponto de vista teórico. A Resolução sedimentou a Escola Ciclada e outros projetos de apoio à escola, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e fortaleceu, segundo o olhar da Secretaria de Educação, a articulação das escolas com a SEDUC. Informações disponíveis em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/cee-mt-publica-resolucao-sobre-escola-ciclada> Acesso em: 30 nov. 2020.

Para nos auxiliar a compreender o ensino de História na Educação Básica de Nova Olímpia, formulamos como objetivos específicos: 1) Conhecer as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, que atuam nos anos iniciais da rede pública de Nova Olímpia, no tocante ao ensino de História; 2) Identificar as características que marcam a relação: ensino de História, formação acadêmica e prática docente e; 3) Conhecer a representação dos professores participantes da pesquisa sobre o ensino de história.

Para compreendermos a história do ensino de História no Brasil, subsidiaram-nos a literatura produzida pelas pesquisadoras Bittencourt (2009) e Fonseca (2011); estudos realizados por essas autoras também referendaram nosso trabalho quanto ao estudo sobre o currículo de história e livro didático.

A disciplina História continua sendo parte do currículo escolar de todos os níveis da Educação Básica, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Cada sistema de ensino estabelece os conteúdos mínimos obrigatórios dentro daquilo que orienta os documentos oficiais do Ministério da Educação e das particularidades de cada estado e/ou município.

No entanto, antes de ser efetivamente parte do currículo obrigatório, a oferta do ensino de História possuía caráter facultativo, sendo mais comum encontrá-la nas últimas séries da “escola primária complementar”. O conteúdo ensinado e trabalhado pelos professores confundia-se ou limitava-se à chamada história do sagrado em que as aulas mais se assemelhavam à catequese religiosa; se limitava, também, a conhecer os grandes personagens fundadores da nação (BITTENCOURT, 2006).

No que se refere ao método e às fontes empregadas para a realização da pesquisa, a História Oral constituiu-se como metodologia que estabeleceu e orientou os procedimentos de trabalho na realização das entrevistas com os professores que concordaram em participar da pesquisa, tornando-se, desde então, colaboradores. Assim, mediante a concordância das professoras com assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido, as narrativas foram gravadas e, em seguida, transcritas.

E ainda no que se refere à História Oral como metodologia que orienta os procedimentos a serem adotados no trabalho com as entrevistas, as autoras Ferreira, Freitas, Machado e Menezes (2013) propõem que as transcrições de entrevistas sejam

apresentadas de modo a diferenciar-se de outras citações bibliográficas. Assim, o procedimento adotado ao organizar as transcrições dos excertos das entrevistas nesta dissertação teve em vista ocupar toda a extensão da lauda.

Importa dizer que a pesquisa se inscreve no campo do Ensino de História e lança mão, na realização das análises, do constructo teórico da História Cultural, para o qual interessa pensar os modos como as vivências de determinado contexto social são historicamente pensadas, construídas, narradas pelos atores sociais a ele pertencentes.

A intenção é, com esta dissertação, contribuir na construção de uma história do ensino de História em Nova Olímpia pela via dos documentos oficiais (planos de ensino, avaliações, e outros que estão arquivados nas escolas e que possam ser consultados) e as narrativas das/dos participantes da pesquisa, fundamentais colaboradoras/colaboradores.

No que diz respeito às narrativas, os procedimentos adotados foram guiados pelo método de realização das entrevistas (História Oral) e os pressupostos teóricos decorreram da História Cultural, seguindo o que observam Ferreira e Amado (2002) de que “as soluções e explicações devem ser buscadas onde sempre estiveram: na boa e antiga teoria da história” (FERREIRA; AMADO; 2002, p. xvi).

Foram realizadas entrevistas com professores e professoras que ministram aulas de História na Educação Básica de Nova Olímpia, e, para a realização das entrevistas, os procedimentos de trabalho ligados à coleta dos depoimentos, duração da entrevista, procedimento de transcrição, dentre outros que foram necessários, emanaram das orientações da História Oral, compreendida no contexto desta dissertação como metodologia.

Como aporte teórico também referente à História Oral, buscamos apoio na publicação dos autores Meihy (2007) e Holanda (2007). Esses pesquisadores compreendem a História Oral como “uma das alternativas para a afirmação da democracia” (2007, p. 111). Ainda nas palavras dos autores, o silêncio imposto pelo regime político já ocorrido no Brasil entre os anos de 1964 e 1985 fez da História Oral uma narrativa vibrante, contestatória e valiosa por aqueles que a consideram uma contra história. Além disso, ela contribui significativamente em casos em que não se tem outra maneira de estudar uma história que envolva uma comunidade, uma cidade, ou mesmo um fenômeno.

Em relação à entrevista, os autores acima mencionados a consideram um ato de colaboração que apenas se justifica em regimes democráticos. Durante a ditadura militar, entrevistas eram evitadas, uma vez que a censura, ou até mesmo a autocensura, terminavam por limitar a liberdade de informação e o ato de lembrar das/dos entrevistadas/entrevistados.

No que se refere ao estado de Mato Grosso, há uma especificidade na proposta pedagógica que está organizada em Ciclos de Formação Humana. Tendo em vista ser esta uma característica do ensino em Mato Grosso, o termo Ciclos de Formação Humana é mais comumente encontrado nos documentos oficiais.

O termo “anos iniciais” tornou-se, atualmente, recorrente em bibliografia específica, em documentos oficiais e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contudo, a Rede Municipal de Ensino é organizada conforme orientação da Escola Ciclada. Assim, o Segundo Ciclo, com suas três fases<sup>5</sup>, coloca-se como foco desta pesquisa, abrangendo o 4º ano, 5º ano e 6º ano do Ensino Fundamental.

Conforme consta no documento “Escola Ciclada de Mato Grosso”, o objetivo ao implantar-se o ciclo de formação humana como proposta pedagógica do estado seria superar os problemas já considerados históricos, como a evasão escolar, a reprovação e o analfabetismo funcional, bem como consolidar a escola como lugar de construção de uma nova prática educativa em que o aluno é “considerado sujeito sócio-histórico, e não apenas um sujeito cognitivo” (DOCUMENTO ESCOLA CICLADA DE MATO GROSSO, 2000, p. 21)<sup>6</sup>.

Para conhecer a literatura já produzida sobre a educação e o ensino de História no município de Nova Olímpia, utilizamos como suporte documental os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) do curso de Pedagogia, bem como os de pós-graduação *latu sensu* disponibilizados pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (FAEST/Uniserra) anteriormente denominada Instituto Tangaraense de Educação/ITEC, instituição de ensino superior na qual se formou um considerável número de professores da rede municipal. Visitas aos arquivos das escolas municipais foram feitas para a realização de pesquisa documental. Mediante autorização dos diretores das escolas e acompanhada pelas secretárias dessas mesmas escolas, observamos caixas que

---

<sup>5</sup> Para melhor entendermos a correspondência entre as turmas: 1ª Fase do 2º Ciclo-4º ano; 2ª Fase do 2º Ciclo-5º ano; e 3ª Fase do 2º Ciclo-6º ano.

<sup>6</sup> RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 262/02 CEE-MT Ciclos de Formação.

continham planejamentos, provas finais, diários de classe, fichas individuais de alunos. Se une a este material as narrativas de professores e professoras que trabalham com o Segundo Ciclo na rede municipal e estadual.

Para a composição desta dissertação optou-se por uma estrutura em três capítulos: “O ensino de História”; “Ensino de História na Educação Básica de Nova Olímpia” e; “A História que ensinamos no Segundo Ciclo: o chamado azul da perdiz”.

O primeiro capítulo, sob o título: “Ensino de História”, apresenta considerações a respeito do ensino de História e apresenta os conceitos nele presentes, além de falar sobre os métodos de ensino e os principais recursos utilizados em sala de aula.

O segundo capítulo intitulado “O ensino de História na Educação Básica de Nova Olímpia” foi destinado a um panorama de como o ensino de História nos anos iniciais vem ocorrendo em Nova Olímpia, uma vez que temos a compreensão de que a criança desta fase do Ensino Fundamental, guardadas as devidas adequações de conteúdos e metodologias, possui plenas condições de aprender História.

O terceiro capítulo traz como título: “A História que ensinamos no Segundo Ciclo: o chamado azul da perdiz” apresenta as entrevistas realizadas com professores da rede municipal e estadual de ensino, apreciação de documentos que orientam o ensino na Educação Básica em Nova Olímpia encontrados durante pesquisas feitas em arquivo das escolas e conhecer sistema de avaliação da Rede Municipal de ensino.

Além de compreender como o ensino de História tem sido trabalhado na rede pública de educação de Nova Olímpia, especificamente no segundo ciclo, nosso objetivo também é que esta dissertação contribua com o ensino de História local na rede Municipal, para isso, propomos a elaboração de um caderno pedagógico. Caderno este que deverá conter atividades envolvendo as disciplinas de História, Geografia e um pouquinho de poesia.

Considero que a realização da investigação que propomos para construir esta dissertação está diretamente relacionada à minha história de vida e à minha formação, vinculando-se à formação acadêmica, institucional, humana e à minha atuação profissional nesse processo de construção de sujeito que sou, fazendo-me e refazendo-me cotidianamente.

Na sequência, tem início o primeiro capítulo desta dissertação.

## **CAPÍTULO 1**

### **O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos. (FONSECA, 2011, p. 7)

## CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste primeiro capítulo, procuramos entender a trajetória histórica do ensino de História, também buscamos entender como este ensino tem se desenvolvido em Nova Olímpia na rede Municipal, extensiva à rede Estadual uma vez que a 3ª Fase do 2º Ciclo atualmente nela é ofertado.

Sobre o ensino de História nos anos iniciais, buscamos referenciar nossas leituras na literatura já produzida por Selva Guimarães Fonseca (2010). Em seu livro “Ensinar e Fazer História nos Anos Iniciais”, Fonseca relata que iniciou sua carreira profissional como alfabetizadora na rede pública e que muito a incomodava e preocupava, naquele momento, uma jovem dedicada (estudante e professora), “a absoluta prioridade dada por zelosas diretoras e supervisoras de ensino ao processo de ensino e aprendizagem da Leitura, Escrita e Matemática” (FONSECA, 2010, p. 86). A autora descreve causar-lhe estranhamento a pouquíssima atenção dada ao ensino de História no currículo da Educação Básica.

Conforme Fonseca (2010) o “foco na alfabetização” não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve uma vez que:

O lugar ocupado pelo ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental (nas diversas versões), durante décadas da educação brasileira, foi marcadamente caracterizado por uma concepção pedagógica que separava rigidamente a transmissão de saberes, do processo de alfabetização da criança. Essa concepção inibia o processo de compreensão do conhecimento histórico como uma elaboração, uma possibilidade de permanente reconstrução do saber articulada ao processo global de alfabetização da criança. (FONSECA, 2010, p. 43)

No contexto histórico do ensino da disciplina História no Brasil, Bittencourt (2009) considera que foi durante o período do século XIX que História como disciplina configurou-se como objeto de estudos, mas, ainda assim, eram estudos pouco expressivos, uma vez que nas escolas responsáveis pela alfabetização o essencial estava em ensinar a ler, escrever e fazer contas. À medida em que a oferta da escolarização básica era ampliada, ampliava-se também a oferta dos estudos ligados à História. Em seus estudos, a autora menciona a utilização da Constituição do Império e de História do Brasil no ensino da leitura nas escolas primárias elementares. Segundo suas palavras:

“O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual” (BITTENCOURT, 2008, p. 60).

Para Bittencourt, a ampliação da oferta dos estudos ligados à História, advinda a partir dos anos 70 do século XIX, ocorreu principalmente pelo fato de a disciplina constituir-se como um “instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional” e veiculadora de uma história nacional” (BITTENCOURT, 2009, p. 60).

Fonseca (2011), por sua vez, considera que é difícil pensar o ensino de História antes das primeiras décadas do século XIX. No decorrer desse século várias discussões ocorreram em torno da disciplina, mudanças foram realizadas nos programas destinados às escolas elementares, secundárias e profissionais. O papel da disciplina seguia a direção de ordenar e civilizar.

Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. Desde a lei educacional de 1827, alguns dos pressupostos dessa formação moral e política já ficavam evidentes. Aconselhava-se que ela ocorresse por meio dos “princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica” e que para as leituras dos meninos fossem utilizadas a Constituição do Império e a História do Brasil. (FONSECA, 2011, p. 47)

Com o advento da República e do direito ao voto para os analfabetos era preciso aumentar o número de pessoas com acesso à educação. A escola primária precisava integrar os setores historicamente marginalizados. O ensino de História novamente aparece como responsável por difundir entre o alunado valores como o sentimento patriótico, a preservação da ordem, a obediência à hierarquia; além de, evidentemente, consolidar a ideia de uma identidade nacional.

O conceito de cidadania, também trabalhado nas aulas de História, serviria para posicionar o cidadão em seu lugar na sociedade, assim, sentar-se no banco da escola, não significava, para as camadas populares, sua emancipação. Ao trabalhador restava votar e esperar que as elites governassem, e seguir passivo, trabalhando, dentro da ordem estabelecida. O ensino de História deveria incluir esta nova camada social, libertos, trabalhadores livres, “sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação

deles na construção histórica da Nação” (BITTENCOURT, 2008, p. 63).

A exceção a este modelo de cidadania difundido nas escolas foram as Escolas Modernas, inspiradas na pedagogia de Francisco Ferrer y Guardia, criadas por grupos de trabalhadores do movimento anarquista que discordavam dessa visão de cidadania, questionavam o conceito de civilização imposto pela maioria dos europeus e se opunham às guerras.

O ensino de História da pátria se tornou optativo nas escolas de primeiras letras, embora, segundo Bittencourt (2009), sempre estivesse presente nas orientações que os inspetores forneciam aos professores.

Fonseca (2011) descreve que o advento da República não alterou significativamente o ensino de História naquilo que se refere às concepções predominantes neste campo do conhecimento. Ressalta, ainda, que a preocupação óbvia incidia sobre os métodos empregados. Enfatiza o grande número de textos, com orientação sobre esses métodos, publicados nos livros didáticos destinados aos professores e aos estudantes.

Em relação ao método de ensino aplicado nas aulas de História, o mais utilizado foi o chamado método mnemônico, proposto pelo historiador francês Ernest Lavis (1842-1922) que consistia em “desenvolver a inteligência da criança por intermédio da capacidade de memorização, sendo esta construída ao se estabelecer a relação entre a palavra escrita e as imagens” (BITTENCOURT, 2008, p. 69). O objetivo de tal prática era estabelecer a memorização histórica. Efetivamente, o resultado se reduziu ao recitar de nomes, datas e eventos presentes nos textos didáticos e lições das cartilhas.

O método mnemônico proposto por Lavis parece, então, marcar a lembrança de muitos egressos de nossas salas de aula, que enfatizam o quanto se dedicavam para decorar tantas datas e nomes. Este método de ensino da História foi ao longo do tempo objeto de críticas em virtude de sua natureza reducionista.

A crítica ao aprender “de cor”, que não podemos confundir com memorização consciente, tem sido, portanto, constante desde o fim do século XIX. Chama-nos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda nos dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem. (BITTENCOURT, 2009, p. 70)

Para entendermos se esta prática descrita por Bittencourt “o saber de cor” também se fez presente nas escolas em Nova Olímpia, acrescentamos o item avaliação final na busca realizada nos arquivos das unidades municipais. Nesses arquivos encontramos diários, planejamentos, fichas individuais e os exames finais, provas finais ou provas de recuperação final.

A prova final era uma nova oportunidade recebida pelo aluno para conseguir sua aprovação; ao realizá-la, atingindo a média de 6,0 pontos estava aprovado naquele ano letivo. Do contrário, estaria reprovado.

É importante destacar que entendemos que uma avaliação final não explica toda uma prática metodológica, no entanto, fez-se a escolha de constituí-las como dados da pesquisa por serem documentos que ficam arquivados permanentemente nas pastas do aluno.

Foi encontrado um total de quatro provas de avaliação final da disciplina de História em três dos quatro arquivos visitados. Em breve observação, foi possível notar que tais avaliações parecem confirmar a afirmação de Bittencourt (2009) de que ainda persiste nas escolas do século XXI a prática do “saber de cor”. Indagamos: o que explicaria essa permanência? A autora nos diz que essa era uma realidade do século XIX, entretanto, no século XXI o que a justificaria? Sobre as provas encontradas nos arquivos das escolas, no capítulo 2 desta dissertação, dedicamos um momento para a análise desses documentos.

Sobre a história do ensino de História, Fonseca aponta para o fato de que “à primeira vista, a história da disciplina no Brasil não parece interessar, de forma especial, os professores, e poucos são os historiadores da educação que a ela se dedicam” (FONSECA, 2011, p. 29). Para a autora isso contribui para que as pesquisas relativas ao ensino se concentrem em temas como currículo, práticas escolares para o ensino de História e o estudo dos livros didáticos, este último com grande percentual de trabalhos a ele dedicados. Uma apreensão da autora é a não caracterização dessas pesquisas como uma história do tempo presente.

Quanto ao recorte dos períodos pesquisados, existe um predomínio do período republicano, seguido pelo período imperial; quanto às pesquisas referentes ao século XX destacam-se a Era Vargas, o regime militar e as décadas de 80 e 90 do século.

Com a criação do Ministério da Educação na década de 30 do século XX, ocorreu uma organização mais centralizada do sistema escolar: os conteúdos passaram a ser mais rígidos e gerais.

### **1.1 O ensino de história e as reformas**

No decorrer do governo do Marquês de Pombal a reforma educacional foi elemento prioritário. Adotou-se uma educação pragmática, que visava a formação de quadro capacitado para atuar na administração estatal, uma padronização dos programas através da utilização dos manuais e livros didáticos. A Companhia de Jesus, principal controladora do sistema educacional, organizava um currículo voltado para seus objetivos evangelizadores de cunho moral e difusor das virtudes cristãs uma vez que o governo português pouco atuava no espaço da educação escolar.

As divergências entre o governo português e a Companhia de Jesus tornaram-se mais acirradas na medida em que a educação escolar ganhava aspectos leigos; a secularização ganhava forças, a administração estatal buscava formação de quadros que pudessem garantir autonomia frente às potências europeias daquele momento. Essas divergências resultariam na expulsão dos jesuítas do território português, não apenas no Brasil como também de outros territórios de Portugal em outras partes do mundo.

Mesmo com essa reforma, o acesso à escolarização continuou limitado às elites e os estudos de História eram ofertados somente a nível superior. “A administração pombalina, na segunda metade do século XVIII, ilustra bem a compreensão, por parte do Estado, influenciado pelo Iluminismo, do papel da educação no processo de modernização e de desenvolvimento”. (FONSECA, 2011, p.38)

Em 1931 outra reforma educacional foi proposta pelo Estado brasileiro: a Reforma Francisco Campos.

A Reforma Francisco Campos, de 1931, promoveu a centralização no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino. Isso retirava das escolas a autonomia para a elaboração dos programas, que passavam a ser de competência exclusiva do Ministério. Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e metodologias, em detrimento de interesses regionais. (FONSECA, 2011, p. 52)

A partir da Reforma Francisco Campos, estabeleceu-se a História da América e a História do Brasil como centrais no ensino da disciplina, fato que gerou críticas severas por parte de alguns professores. Para eles, a História da Pátria havia perdido espaço por estar diluída no curso de História da Civilização.

Segundo Bittencourt (1990), estudos realizados por Guy de Hollanda e Amélia D. de Castro sobre a Reforma Francisco de Campos presentes na obra “Pátria, civilização e trabalho”, da referida autora, apontam que uma reforma educacional não pode ser considerada como obra da ação exclusiva e isolada do Estado, mas precisa ser compreendida como uma operação que articula o poder entre as diversas classes sociais capazes de “se fazer ouvir”. A autora destaca que os estudos dos autores citados explicam que nesta reforma o “agente de transformação estava centralizado em torno do Estado, autor da legislação que diferentemente das anteriores, atuou com eficiência [...]” (BITTENCOURT, 1990, p. 33- 34).

Já a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, reestabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou seu objetivo como formadora da moral e do espírito patriótico. Nas palavras de Fonseca, os programas curriculares, as orientações metodológicas pautadas pela ideia de construção nacional através dos estudos sobre nação, família, tradição e nação, formariam na população o espírito do patriotismo e despertaria a participação consciente da população na sociedade. (FONSECA, 2011, p.54)

Fonseca analisa que, ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, essas reformas “reafirmaram o estudo da História Universal e dividiram a História do Brasil em duas séries: o primeiro conjunto, que ia até a Independência, e o segundo abrangendo a História do Brasil do 1º reinado até aquele momento, o Estado Novo”. (FONSECA, 2009, p. 17)

Para a autora, a Reforma Educacional de 1971 – a Lei de nº 5.692/71 – consolidou medidas que já vinham sendo tomadas durante os anos de 1960 tais como o estabelecimento de diretrizes educacionais em consonância com o projeto de educação do Estado brasileiro e a criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais:

Durante os anos 60 e a partir da Reforma Educacional de 1971, conhecida como Lei 5.692/71, ocorreu a consolidação do processo de fusão dos conteúdos de História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais; bem como a criação do curso de Estudos Sociais, no formato de licenciatura curta, para a formação de

professores que trabalhariam as disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC), Geografia e a disciplina de História. (FONSECA, 2009, p.17)

Fonseca (2011) e Fonseca (2009) em seus escritos assinalam a criação dessas disciplinas – Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política do Brasil (OSPB) –, como difusoras dos valores e ideais do regime militar instaurado em nosso país a partir de 1964.

Conforme diz Fonseca (2011), as determinações do Conselho Federal de Educação para a disciplina de Estudos Sociais estabeleceram como sua finalidade “ajustar o aluno ao seu meio” preparando-o para a colaboração e futuras responsabilidades enquanto cidadão cumpridor dos seus deveres com sua comunidade e sua nação. Desta maneira, o ensino de História, preocupado com a localização e reflexão dos fatos históricos, perdia espaço para o ensino da história construída pelos grandes vultos, evidentemente representantes do regime estabelecido.

Sobre o ensino de Estudos Sociais na Educação Básica de Nova Olímpia, veremos o relato dos professores, importantes colaboradores da pesquisa que possibilitou a dissertação. Antes, porém, segue uma breve apresentação de cada colaborador<sup>7</sup>.

Iniciemos com a professora Zenaide, nascida em Mato Grosso do Sul no ano de 1952, migrou para o Mato Grosso em 1972 acompanhando seu esposo. Iniciou sua carreira profissional em 1992, ano em que chegou a Nova Olímpia, quando já tinha o 2º grau Propedêutico. Coursou Pedagogia em Tangará da Serra no Instituto Tangaraense de Educação (ITEC), tendo concluído o curso em 1998. Atuou em praticamente todas as fases da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Bastante comunicativa, a professora Zenaide narrou, com especial ênfase, o início de sua carreira, as dificuldades desse início, inclusive financeiras, uma vez que os contratados demoravam meses para receberem seus pagamentos. Efetivou-se no ano de 2002 na rede Municipal, onde está até os dias atuais.

Em seu relato, a professora Zenaide falou bastante sobre a colaboração entre os colegas de profissão, da ajuda de sua família para a aquisição de livros que serviriam como suporte de seu trabalho. É muito interessante a sua revelação de que, mesmo sendo originada de uma família de professores, não tinha intenção de lecionar.

---

<sup>7</sup> Por questões éticas, os nomes que escolhemos para os professores são fictícios.

A seguir, o Professor Mariano nasceu em Mato Grosso em 1971. Sua família migrou para o Mato Grosso em 1962, deixando Campo Grande/MS. Iniciou sua carreira trabalhando na secretaria de uma escola enquanto fazia o curso de Letras em Tangará da Serra na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. No ano de 1999 deixou a secretaria e passou a trabalhar em sala de aula, atuando na rede Municipal desde então. Efetivou-se na rede Municipal no ano de 2002 onde, assim como Zenaide, ainda atua. Pontual em suas respostas, o professor Mariano comentou que é fotógrafo amador e que possui muitas fotos da cidade, fotos estas que gentilmente concordou que fossem utilizadas nesta dissertação.

A Professora Edite, por sua vez, é natural do estado da Bahia mas chegou ainda criança ao Mato Grosso, no ano de 1983, com sua família. Passou a residir em Nova Olímpia no ano de 2007, o mesmo ano em que assumiu sua cadeira na rede municipal. É graduada em História pela Universidade de Cuiabá/UNIC. Na rede municipal assumiu uma vaga disponibilizada para professores com nível médio de Magistério, e em 2013 assumiu a cadeira de História na rede Estadual, atuando nas duas redes de ensino público. Iniciou sua carreira profissional após cursar o Magistério em Arenópolis/MT. De início, ela falou pouco durante a conversa, porém, ao falar sobre a sua prática docente com o ensino de História, animou-se.

A Professora Lurdes, outra colaboradora da pesquisa, é natural de Minas Gerais e nasceu no ano de 1964. Chegou a Mato Grosso no ano de 1995 onde iniciou sua carreira profissional trabalhando como contratada na rede Estadual, e, em 2013, assumiu cadeira em concurso público na mesma rede. Graduada em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Presidente Venceslau-SP em 1994, posteriormente fez a complementação em História em Tangará da Serra no Instituto Tayano de Educação. A Professora Lurdes falou muito sobre as dificuldades do início de sua carreira profissional, especialmente sobre as dificuldades pedagógicas, seu trabalho com sala multisseriada e sobre a ausência de livros. Relatou que chegou a fazer resumos de seus livros da época da faculdade e “ver para qual sala deveria passar esses resumos”. Quando perguntei a ela sobre o que pensa sobre ser professora de História, seu tom de voz mudou e sua expressão facial revelou sua satisfação pessoal em trabalhar a disciplina.

Considero pertinente registrar que no roteiro das entrevistas não havia perguntas sobre o ensino da disciplina “Estudos Sociais”: ela surgiu durante a entrevista com a

professora Zenaide quando foi indagada a respeito do uso do livro didático e respondeu que não tinha e sim de Estudos Sociais. A partir da entrevista com ela, a pergunta sobre ensinar ou não a disciplina de Estudos Sociais passou a fazer parte do roteiro geral de entrevistas.

À professora Zenaide se perguntou o seguinte: na sua opinião, qual é a metodologia mais adequada para o ensino de História para as crianças do 2º Ciclo? Havia livro didático de história? A professora respondeu:

Eram Estudos Sociais. Eu primeiramente trabalhei Estudos Sociais, que envolvia tudo, né? A História, a Geografia. (Professora Zenaide. Entrevista realizada em: 26/01/2020)

Neste trecho de sua entrevista, a professora Zenaide, ao relatar que trabalhou a disciplina Estudos Sociais, revela que o ensino desta matéria continuou ocorrendo mesmo após o retorno de História ao currículo escolar.

Sobre o ensino da disciplina Estudos Sociais nas escolas da rede municipal de ensino, fichas individuais, boletins e o item “resumo de conteúdo ministrado” em diários, encontrados nos arquivos visitados, indicam que ele ocorreu até o ano de 2001. A grade curricular para ano letivo de 2001 revela que a disciplina de História se configurava como conteúdo a ser trabalhado no item “Conteúdos Específicos” no interior do que se convencionou chamar de “Matérias”, conforme pode ser observado na imagem a seguir.

Prefeitura Municipal de Nova Olímpia - MT  
Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte Turismo e Lazer  
Escolas Municipais - Nova Olímpia - MT

Ano: 2001                      Nível: I a IV                      Turnos: Matutino e Vespertino

GRADE CURRICULAR

Matérias	Conteúdos Específicos	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série	
		S	A	S	A	S	A	S	A
Com. E	Língua Portuguesa	08	320	08	320	06	240	06	240
	Educação Artística	02	80	02	80	02	80	02	80
Expr.	Língua Estrangeira Moderna ( Inglês )	-	-	-	-	02	80	02	80
	Educação Física	02	80	02	80	02	80	02	80
Estudos Sociais	História	02	80	02	80	02	80	02	80
	Geografia	02	80	02	80	02	80	02	80
Iniciação A Ciências	Matemática	05	200	05	200	05	200	05	200
	Ciências Programa de Saúde	03	120	03	120	03	120	03	120
	Ensino Religioso	01	40	01	40	01	40	01	40
	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>

Duração da Aula : 45 Minutos  
Nº de Aulas Diárias: 05 Dias Letivos Anuais - 203  
Carga Horária: 25 Hs

Carga Horária Anual: 1000 Hs.  
Semanas Anuais: 40

FLORISVALDO LÓPES FERNANDES  
Secretário Municipal de Educação Cultura  
Esporte Turismo e Lazer

ELIENE DE SOUZA RONDA  
Supervisora Escolar

(fonte: Documento encontrado no arquivo da EMEB “Dep. Renê Barbour”, pesquisa realizada em junho/2020).

No livro intitulado “Estudos Sociais: uma proposta para professores” e organizado por Pannuti (1987) seus autores destacam que a área de Estudos Sociais não é a soma de História e Geografia, e explicam:

[...] Estudos Sociais constitui uma área de conhecimento, para os educandos do Ensino Fundamental e Colegial, que se beneficiam de todos os conhecimentos elaborados por todas as Ciências Sociais. (PANNUTI, 1987, p. 11)

Assim sendo, a área de Estudos Sociais demandaria um maior preparo por parte do professor e uma organização pedagógica apropriada por parte da escola para que esta pudesse propor atividades e oferecer apoio adequado ao profissional docente e aos educandos.

Sobre o objeto de estudo da História, seus autores afirmam que ela estuda o “arcabouço cultural da humanidade” através dos tempos e que o faz de forma crítica, “visando uma presença eficiente de cada homem em seu tempo” (PANNUTI, 1987, p.18).

Também nessa obra “Estudos Sociais: uma proposta para o professor”, Panutti (1987, p. 19) apresenta o objetivo da área de Estudos Sociais na LDB 5.692/71, a “integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos”. Para os autores, o educando integrado ao seu meio social não é aquele que adapta ou ajusta seu comportamento a este: estar integrado ao meio social significaria ter o seu comportamento transformado pela compreensão deste mesmo meio social.

Permanecendo naquilo que nos apresenta o livro organizado por Pannuti (1987), seus autores afirmam que trabalhar conceitos com tempo histórico, continuidade/ruptura com as turmas anteriores à 5ª série (3ª Fase do 2º Ciclo), seria uma tarefa bastante difícil para os educadores que trabalham com as turmas de 2º Ciclo uma vez que as crianças desse período escolar não teriam a capacidade de formular conceitos a partir de abstrações. Essa capacidade apenas seria possível se as crianças recebessem o auxílio de materiais concretos, reais.

Panutti (1987), tendo por referência os estudos de Jean Piaget, considera que é importante levar em consideração os aspectos relacionados às etapas de desenvolvimento da criança. Segundo a autora:

Em termos sempre aproximados, temos que o primeiro período é o denominado sensório-motor que vai dos 0 a 2 anos; o 2º período é o pré-operatório que vai dos 2 aos 7 anos; o 3º o das operações concretas, de 7 a 12 anos; o 4º e último é o período lógico-formal que vai dos 12 anos até o final da adolescência. (PANUTTI, 1987, p. 34)

Na perspectiva apresentada pela autora, a criança que frequenta o 2º Ciclo se encontra no período das operações concretas pois é capaz de trabalhar em grupo visto que “[...] já compreende e respeita o ponto de vista do outro, procura justificativas para a própria afirmação e consegue passar de premissas a conclusões” (PANUTTI, 1987, p, 39). A criança nesse período precisa de elementos concretos que estão na sua realidade próxima para auxiliá-la a pensar e a refletir. Assim, os conteúdos escolhidos a partir daquilo que está ao seu redor permitiria a ela uma aprendizagem significativa por meio da apropriação do conhecimento histórico.

Os estudos desenvolvidos por Piaget influenciaram não apenas a área de Estudos Sociais, História e Geografia. É possível encontrar essa influência em praticamente todas as áreas de conhecimento da educação. No Brasil, pode-se citar os estudos ligados à alfabetização e ao letramento, por exemplo.

Durante os anos de 1980, foi registrado nos municípios e estados o desmembramento das disciplinas de História e Geografia. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), aprovada em 1997, e com publicação dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o “processo de autonomização das disciplinas foi consolidado em nível nacional” (FONSECA, 2009, p. 16). A História passa a ocupar um novo lugar no currículo do ensino fundamental.

No ano de 1997 chegou às escolas de todo país o documento intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais”, organizado por áreas de conhecimento, e com objetivos específicos para cada um dos Quatro Ciclos de Formação. Foi construído para servir como referência ao trabalho dos professores de todos os níveis da Educação Básica, sejam elas públicas ou privadas.

Em relação ao saber histórico, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais a seguinte definição:

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar como conhecimento

produzido no espaço escolar. Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. (BRASIL, 2001, p. 35)

Tendo por referência o excerto citado acima, o ensino de História nas escolas assume características próprias que envolvem o conhecimento produzido nas próprias escolas: o saber histórico escolar.

Com o objetivo de disseminar o saber histórico escolar é importante levar em consideração a metodologia a ser empregada, as fontes a serem utilizadas para auxiliar a criança na compreensão dos conteúdos e os recursos didáticos disponíveis para o trabalho do professor. É importante enxergar a necessidade de uma linguagem adequada para que a criança tenha acesso ao conhecimento histórico produzido por pesquisadores para que compreenda tal conhecimento, além de entender aquilo que acontece ao seu redor – na sua escola, no seu bairro e na sua cidade.

Prosseguindo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o fragmento anteriormente destacado (BRASIL, 2001) nos remete ao conceito de “transposição didática”, desenvolvido por Chevallard, e ao conceito de disciplina escolar como “entidade epistemológica relativamente autônoma”, defendida por Chervel e que estão presentes na obra de Circe Bittencourt (2009).

Por transposição didática compreende-se:

[...] Uma abordagem que considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual para chegar à escola e para vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a transposição. (CHEVALLARD, apud BITTENCOURT, 2009, p. 36)

A considerada “boa didática” deveria evitar o distanciamento entre a produção científica e o que é ensinado nas escolas, bem como desenvolver metodologias que garantissem a aprendizagem adequada dessa produção.

Para Bittencourt (2009), André Chervel é o crítico mais contundente da concepção de “transposição didática” já que o autor sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente e que o papel exercido pela escola deve ser contextualizado em

cada um dos momentos históricos da disciplina. Segundo a autora, para Chervel a escola não é apenas um lugar onde se transmite conhecimento, mas também um lugar em que um saber próprio é produzido. Saber esse que envolve outros agentes nos quais há um complexo interesse de valores e intencionalidades.

A respeito do conceito de transposição didática, vejamos o que nos apresenta Monteiro:

O conceito de transposição didática permite, então, que o campo específico da didática se constitua, pois, além de definir uma ruptura, ele cria um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que comece a ser desvendada a caixa-preta em que tem estado inserido o ensino. (MONTEIRO, in FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 220)

Para Monteiro (2019), o “saber ensinado” é uma produção da/na cultura escolar, produção da qual participam professores e alunos que reelaboram o conhecimento a partir do saber acadêmico desde que este esteja de acordo com a cultura própria que é característica da escola.

Retornando aos Parâmetros Curriculares Nacionais, devemos recordar que estes estabelecem objetivos gerais para o ensino de História e para cada um dos Quatro Ciclos. Lembramos que tais objetivos devem ser alcançados pela criança ao final do Ciclo, como cada um dos Ciclos está composto por duas fases, a criança dispõe desse tempo para construir, ampliar ou consolidar cada um deles. Abaixo os objetivos organizados para o Segundo Ciclo:

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder estabelecida entre sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas; valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades. (BRASIL, 2001, p. 62)

É possível observar que os conteúdos de História para o segundo ciclo, a partir dos objetivos acima mencionados, devem focar as diferentes relações que se estabelecem

entre a localidade do aluno e outras coletividades de outros tempos e espaços. Os conteúdos devem estabelecer um diálogo entre o hoje e o ontem, entre o local, o nacional e o mundial, permitindo aos alunos a ampliação de sua capacidade de construir e reconstruir conceitos, criando possibilidades para que apontem mudanças, permanências e outros elementos que só podem ser notados quando o ensino de História é feito de forma crítica e reflexiva.

O estudo da História, a partir da história local, orienta o trabalho dos professores e assim é justificada no documento:

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e em grupos sociais presentes na realidade vivida [...]. (BRASIL 2001, p.43)

A opção de iniciar os estudos partindo da realidade local não significa permanecer apenas nos acontecimentos locais: é necessária a elaboração de atividades que possibilitem aos alunos estabelecer relações entre os acontecimentos, de modo que possam ter condições de identificar desdobramentos desses mesmos acontecimentos tanto a nível de sua localidade, como em outros espaços. Para isso, faz-se necessário um bom planejamento, definindo conteúdos, estratégias, fontes a serem pesquisadas/utilizadas, e selecionando textos apropriados tanto em relação a qualidade de seu conteúdo, quanto em relação à linguagem, que deve ser acessível para a fase com a qual se trabalha.

Por se tratar de crianças que cursam o segundo ciclo, elas possuem um maior domínio da leitura e da escrita e isto permite que o professor trabalhe a leitura de obras com conteúdo histórico como jornais, documentos, entre outros.

Em se tratando de suporte ao trabalho dos professores de História, destacamos, também, a utilização dos livros didáticos. Como registrado anteriormente, esse recurso didático esteve – e ainda está presente – em praticamente todas as salas de aula do Brasil. No entanto, o livro didático detém particularidades que devem ser observadas. Assim, sobre o livro didático Reznik (2004) considera o seguinte:

[...] Para começar, o público é outro, definindo outra chave para o discurso. A narrativa pretende-se objetiva e sintética. As amarrações conceituais, quando são explícitas, devem ser diretas. Não há interpretações variadas e contrastantes, mas um fio condutor que leve o aluno ao desenrolar da História. A linguagem precisa ser compatível com as idades escolares, e a parte gráfica agradável aos olhos dessas crianças televisivas, hoje internautas. (REZNIK, 2004, p. 339)

Para Reznik (2004), o livro didático “ainda não se livrou de sua sina de ser o guardião da memória nacional”. Mesmo com a possibilidade de se conhecer a História através de outros suportes como a mídia, é através dele que as crianças no Brasil são apresentadas aos estudos históricos.

Continuando a falar do artefato livro didático, vejamos as contribuições de Bittencourt (2017) acerca deste tema:

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado (BITTENCOURT, 2017, p. 71).

Sendo, então, um produto comercializável, o livro didático sofre influência do mercado editorial, das mudanças que ocorrem nas diretrizes curriculares (as edições revisadas e atualizadas) e dos vários profissionais envolvidos em sua elaboração.

Como depositário dos conteúdos, o livro didático realiza a transposição didática, permitindo que a história produzida na Universidade chegue às escolas e se converta na história ensinada; como instrumento pedagógico, possui manuais que trazem não apenas os conteúdos a serem trabalhados, como também o modo como devem ser trabalhados.

Para Bittencourt (2009, p. 72) o livro didático “é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Conceitos, valores também podem ser transmitidos através dele. Destaca ainda que: “[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado”. O trabalho do professor é que fará de seu uso uma ferramenta adequada e eficiente na aprendizagem do aluno.

Na sequência, apresentar-se-á algumas considerações acerca da História e da memória.

## 1.2 História e memória:

Le Goff em sua conhecida obra “História e memória” considera que:

Estamos quase todos convencidos de que a história não é uma ciência como as outras - sem contar com aqueles que não a consideram uma ciência. Falar de história não é fácil, mas estas dificuldades de linguagem introduzem-nos no próprio âmago das ambiguidades da história. (LE GOFF, 1998, p.17)

Para nós, falar de História também não é tarefa fácil: somos professores de História, mas, quando nos perguntam “o que é História”, parece que nossa cabeça “dá um nó” em si mesma. Não é por desconhecermos a resposta, é que aos nossos olhos a resposta está evidente. Ela é uma ciência, uma ciência do vivido; está presente naquilo que nossos olhos podem ver, que nossos ouvidos podem ouvir e nossas mãos, tocar – na criança, no idoso, no hoje, no ontem. Está presente até onde dizem que não há História. Mas essa ciência precisa das evidências e precisa de indícios, de sinais. Ela carece, no que se refere às pesquisas nesse campo de conhecimento, do rigor metodológico que toda ciência exige.

Stephanou e Bastos (2009) por sua vez consideram que à exceção do passado como elemento que lhe é geral, História e memória diferem em operação, embora mantenham relações estreitadas. Em relação à História, as autoras consideram o seguinte:

[...] Por História estamos considerando um campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço. É um trabalho de pensamento que supõe o estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia. (STEPHANOU, BASTOS, 2009, p. 417)

A História é compreendida pelas autoras como campo de conhecimento e como tal possui uma linguagem que lhe é peculiar. A partir de uma operação específica desse campo – uma operação intelectual –, o historiador/pesquisador, mediado pela cultura, por sua subjetividade, pela teoria e pelo espaço de verdade de seu tempo, constrói os “dados

de pesquisa” tendo por referência os indícios que encontra ou encontrou em seu percurso. Assim, é possível dizer que todos os documentos localizados em Nova Olímpia ao longo do processo de perambulação pelos arquivos foram constituídos como “dados” a serem analisados na perspectiva de compreender como se deu (e tem se dado) o ensino de História para turmas de segundo ciclo no período que compreende os anos de 1998 a 2018.

Ainda segundo Stephanou e Bastos (2009) a memória, por sua vez, difere da História. A memória é indício, é o documento do qual o historiador se serve para produzir leituras ou para produzir escritas sobre o passado: sobre o que foi vivido, sobre o que foi sentido e experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, “a um só tempo”. A memória é diferente da História porque ela não tem “compromisso com o trabalho de crítica”, afirmam as autoras. A História é produção discursiva, a memória não é história por si, é apenas um vestígio, uma pista.

Sobre a memória Le Goff (1998) explica o seguinte:

[...] a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que representa como passadas. (LE GOFF, 1998, p. 48)

Para além da compreensão da memória no aspecto psíquico, Le Goff (1998) apresenta outras várias definições para a memória: memória escolar; memória individual e coletiva; a memória étnica e dos mortos; a memória medieval ocidental. O autor destaca o valor da memória coletiva e como esta é alvo de disputas por parte do Estado e daqueles que desejam controlar o poder nas sociedades.

Para Le Goff (1998) a memória coletiva mais que rememorar o passado serve para construir a identidade de uma sociedade, de uma nação, e, assim, conclui que a memória é algo não abstrato, mas sim concreto, social, e a História, por sua vez, é a forma científica da memória coletiva.

Parece pertinente, no contexto desta dissertação, trazer a definição do pesquisador Levy S. Vygotsky (2007) para memória exatamente pelo fato de que esta se voltou para o ensino de História considerando o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental.

Na obra “A formação social da mente”, Vygotsky escreveu sobre os tipos de memória que para ele consistem em dois tipos fundamentalmente diferentes daquilo que Le Goff (1998) apresenta. Uma delas, que aqui nos interessa profundamente, diz respeito à memória dominante no comportamento de povos iletrados. Ela se caracteriza pela impressão não mediada de materiais pela retenção das experiências reais como base dos traços mnemônicos. Ele a chama de “memória natural” (VYGOTSKY, 2007, p.32). Esta memória natural pode ser compreendida como o resultado dos estímulos externos que o ser humano recebe, caracterizada pelo imediatismo. Falar e andar são exemplos de memória natural, mas que são aprendidos pela criança quando esta é estimulada por um adulto.

O outro tipo de memória, em conformidade com Vygotsky (2007), é “produto das condições específicas de desenvolvimento social”. Para ele, atividades simples como “atar um nó” modificam a estrutura psicológica da memória. Tais atividades estendem a operação da memória “para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano” (VYGOTSKY, 2007, p. 32).

Para Vygotsky (2007, p. 34), a memória pode ser considerada como uma “característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo”, portanto vai além do pensamento abstrato. Se para uma criança pequena pensar significa lembrar, então é possível ajudá-la a lembrar dos fatos com o auxílio de signos?

Sob tal perspectiva, podemos indagar: as fontes históricas podem se equiparar aos signos?

Para Vygotsky, o uso de signos “conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (2007, p. 34). Levando em consideração que estes signos agem sobre os indivíduos e não sobre o ambiente. Para este autor a fala e a memória estão no campo das funções psicológicas superiores que surgem e são modificadas conforme as condições socialmente construídas. Embora o autor use a expressão “cria”, considero que é possível dizer que a estrutura específica do comportamento gera novas formas de processos psicológicos.

Ainda sobre a memória e os signos, Vygotsky (2007, p. 50) explica:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. [...] Tem sido dito

que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos para não esquecer fatos históricos.

Vygotsky (2007) na obra “A formação social da mente” aponta ser a memória da criança diferente da memória do adolescente. Argumenta, ainda, que enquanto para a criança pequena o ato de lembrar é determinado por suas lembranças concretas, para o adolescente ele se limita a reduzir e encontrar relações lógicas (2007). Em ambos os casos, ao lembrar-se de algo simples ou mais complexo se está fazendo uso da memória em níveis de complexidade diferentes com ou sem o auxílio de estímulos exteriores.

Na medida em que entendemos que existem diferentes tipos de memória, entendemos também que a criança dos Anos Iniciais pode e deve aprender História. Seja com o auxílio dos signos (considerando aqui as fontes históricas), seja lendo e discutindo sobre assuntos que exigem maior capacidade de abstração. Como já foi dito anteriormente, na perspectiva de Vygotsky (2007), a memória é o primeiro estágio do pensamento cognitivo.

### **1.3 O ensino de história nos primeiros anos da educação básica ou o ensino de história para os anos iniciais**

As várias reformas aplicadas pelo Estado alteraram os programas curriculares da disciplina de História, contudo, não alteraram e até reafirmaram o seu caráter formador da identidade nacional, do civismo e transmissor das tradições nacionais.

A criação em 1837 do Colégio Pedro II, primeiro colégio de ensino secundário do país, esteve densamente ligada à constituição da História como disciplina escolar. Desde a sua inclusão nos programas escolares, a disciplina esteve fortemente articulada às tradições europeias: construía-se um currículo em que se privilegiava o ensino da disciplina a partir da história da Europa – o chamado “europocentrismo” (FONSECA, 2009; PCNs 2001).

Bittencourt (2008) e Fonseca (2009) entre outros pesquisadores do ensino de História apontam a década de 30 do século XX como marco para a introdução da proposta do ensino dos Estudos Sociais em substituição à História, à Geografia e ao Civismo para as escolas primárias.

Segundo Fonseca (2009), a publicação da proposta de ensino de Estudos Sociais, elaborada pelo educador Anísio Teixeira e inspirada no modelo americano dos Estudos Sociais, contribuiu para os debates acerca da implantação dos Programas de Estudos Sociais nos currículos escolares.

O primeiro estado a adotar o ensino de Estudos Sociais na escola primária em substituição à História e à Geografia foi o estado de Minas Gerais no final da década de 1950 com o amparo do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE). Durante a década seguinte, os Estudos Sociais passaram a ser considerados como disciplinas obrigatórias na escola primária e optativas no Ensino Médio, e assim permaneceram até os anos 90 do século XX.

Posteriormente ao Golpe Militar de 1964, cresceu a importância dada à disciplina de Estudos Sociais, que teve a sua consolidação no currículo escolar dos primeiros anos da escola básica obrigatória; os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados (ou diluídos), “ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no Brasil a partir de 1964.” (BRASIL, 2001, p. 26)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontra-se a forma como a proposta curricular para os Estudos Sociais estava organizada, através dos chamados “círculos concêntricos”.

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais em círculos concêntricos tinha como pressuposto que os estudos sobre a sociedade brasileira deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Assim iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país, o mundo. (PCN, 2001, p, 26)

Para Pereira (2019), a instituição dos círculos concêntricos nos anos iniciais, se baseava na psicologia cognitiva de Piaget, e nesta concepção o estudante passa por estágios que partem do concreto para o abstrato, do mais simples para o mais complexo. Desta forma os estudos deveriam ser organizados do mais próximo para o mais distante, conforme explica o autor: “partindo do mais específico para o mais geral, de espaços menores e menos inclusivos para espaços maiores e mais inclusivos” (PEREIRA, in FERREIRA; OLIVEIRA, p.39).

Pereira (2019) assinala ao menos dois efeitos para o ensino de História centrado nos círculos concêntricos, além de destacar que o ensino a partir daquilo que é familiar ao aluno limita suas experiências *apenas* ao que lhe é familiar. A seguir, apresentam-se os efeitos, segundo Pereira (2019), para o ensino de História centrado nos círculos concêntricos:

O primeiro efeito a se destacar diz respeito a uma lógica linear de pensar o tempo histórico, uma vez que cada elemento do círculo não se comunica com o seguinte. Desse modo, se desconhecem as possibilidades de incidência do global no local. A linearidade da proposta dificulta à criança, perceber a sincronia de acontecimentos, bem como as relações entre diversas dimensões temporais [...]. O segundo efeito é decorrência do primeiro e diz respeito ao tema da alteridade no ensino de história. Na medida em que o aluno é o centro a partir de onde se pensa o tempo e o espaço, tudo o que se estuda está necessariamente relacionado com sua experiência pessoal e limitado por ela [...]. (PEREIRA, 2019, p. 40)

Cabe aqui ressaltar a dinâmica da proposta curricular dos círculos concêntricos, em que os conteúdos estudados durante os anos finais do Ensino Fundamental reaparecem durante o Ensino Médio com maior complexidade.

Percebe-se, pelo destaque citado anteriormente, que o ensino de História deveria partir daquilo que chamamos de história local, contudo, pesquisadores da área do ensino de História ressaltam que esse ensino, especificamente nesta proposta, serviu antes para acentuar as diferenças regionais e justificar o desenvolvimento econômico de algumas em detrimento de outras.

A concepção que orienta o ensino de História a partir da história local, nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica, está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que tem como por objetivo ordenar o trabalho dos professores da rede pública ou privada.

Mas qual a importância de se trabalhar o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Por que iniciar os estudos a partir do cotidiano do aluno? Como resposta à primeira pergunta apresenta-se, a seguir, um excerto extraído dos autores Fermiano; Santos (2014, p. 10):

[...] a importância do ensino de História no nível fundamental 1 ultrapassa o âmbito do aluno individual, já que afeta também a sociedade, sendo uma forma de educar para a cidadania. Entendemos que a educação é um desafio contínuo que vai além das competências relacionadas aos conteúdos escolares e abrange a questão dos direitos e deveres e a convivência social.

Na perspectiva dos autores, ensinar História contribui para que o aluno compreenda a sua própria história articulada à história de seu grupo social para que compreenda que possui direitos, mas também que necessita cumprir deveres, e que possa exercitar a alteridade ao se colocar no lugar do outro para entender como este se sente ao ser elogiado ou magoado, para que entenda que o seu presente é o resultado das escolhas que outras pessoas, em outros tempos, realizaram. Por fim, pra que ele possa entender que é possível elaborar soluções para problemas comuns que afetam o seu individual e também o seu coletivo.

As palavras de Paulo Freire de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” reforçam a convicção de que o pensamento histórico pode ser desenvolvido desde o momento em a criança ingressa na Educação Infantil e que deve continuar sendo construído por toda a sua escolarização.

Não é necessário esperar que a criança chegue à 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental para iniciar os estudos sobre tempo histórico, continuidades, rupturas, cidadania: é possível fazer isso antes.

Parece ser consensual entre pesquisadores do ensino de História e professores que a proposta pedagógica mais apropriada para se trabalhar a disciplina nos anos iniciais é aquela contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vamos então relembra-la à luz daquilo que dizem pesquisadoras e pesquisadores do Ensino de História.

### **1.3.1 Saber histórico e saber histórico escolar**

Para se ensinar História no Ensino Fundamental faz-se necessário diferenciar o saber histórico, como campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, do saber histórico escolar, este produzido por alunos e professores, concebido como conhecimento originado no espaço escolar e que reelabora o conhecimento produzido pelos historiadores (PCN, 2001).

O material didático e a comunicação escolar do processo pedagógico constituem este saber histórico escolar. Nas palavras de Fermiano; Santos (2014):

O contexto escolar não tem por objetivo fazer o mesmo trabalho do historiador. O que se espera como resultado das aulas de História é a constituição de *outro* tipo

de saber: o que surge do estudo e da compreensão infantil dos resultados obtidos pelos historiadores e, também, do resgate de informações e representações sobre o passado que os próprios alunos são capazes de empreender [...] Também faz parte do saber histórico escolar o resultado dos exercícios em que os alunos produzem seus próprios documentos, narrativas e representações. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 30)

Entendemos que o trabalho do historiador é questionar as fontes e analisá-las sempre com base na historiografia, e o trabalho do professor de História exige a mesma postura questionadora com base na historiografia e com atenção para os procedimentos metodológicos, uma vez que crianças com idades diferentes necessitarão de intervenções pedagógicas diferentes. Ao professor cabe, ainda, selecionar as fontes com as quais pretende trabalhar.

A respeito do conhecimento histórico, Fonseca (2009, p. 52) reitera que este é “temporal, parcial, limitado”. Não está pronto e acabado, mas em construção, em movimento. É um conhecimento aberto a múltiplas leituras e interpretações.”

Na perspectiva apontada por Fonseca (2009), o conhecimento produzido na escola por professores e alunos nas aulas de História também pode ser considerado como conhecimento histórico, guardadas, certamente, as particularidades que este adquire ao ser reinterpretado pelas crianças.

Sobre as correntes historiográficas mais adotadas em sala de aula, Fonseca (2009) afirma que a “história tradicional” e a “história nova” são as mais recorrentes no ensino da disciplina para os anos iniciais. Destaca também que essas duas correntes possuem diferenças e que tais diferenças são notadas no trabalho pedagógico dos professores: na escolha da metodologia, das fontes, na seleção de conteúdos e até mesmo na escolha do livro didático.

Para a “história tradicional” importavam as datas, os eventos, os documentos escritos, e assim, os sujeitos históricos eram sempre as grandes personalidades – reis, governadores, lideranças religiosas – e a história era resultado dos feitos dessas personalidades, quase sempre realizados individualmente. A “história tradicional” privilegiava o estudo dos fatos do passado em uma sequência linear, deixando a impressão de que todas as sociedades passaram pelos mesmos processos históricos e de maneira progressiva.

A “história nova”, por sua vez, ensinou que é possível estabelecer o diálogo com outras disciplinas, e que é necessário acrescentar novos conceitos, reelaborar a forma de pesquisar e estudar a História. Sob tal constructo teórico, os sujeitos são agora homens, mulheres, crianças e trabalhadores. As fontes não se restringem a documentos escritos e oficiais: imagens, obras de arte, a memória, todos são reconhecidos como fontes. O estudo da História não se concentra apenas no passado, o historiador interroga, analisa e os professores conversam com a produção historiográfica na perspectiva do ensino.

### **1.3.2 O tempo histórico**

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico. Assim “[...] o tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, tempo biológico, tempo psicológico interno dos indivíduos [...] E precisa ser compreendido, também, como um objeto social construído pelos povos [...]”. (BRASIL, 2001, p. 36)

Os níveis das durações estão associados à percepção das mudanças ou das permanências humanas. Assim, o PCN de História classifica o tempo dos acontecimentos como sendo pontuais, durações mais longas e longuíssimo tempo; identificando a velocidade em que os acontecimentos ocorrem. São apresentados, então, três tempos: o tempo do acontecimento breve, o tempo da conjuntura e o tempo da estrutura.

A respeito das concepções de tempo presentes no PCN, Luporini; Urban (2015, p. 62) enfatizam que “sobre as concepções de tempo, o documento aponta que não deve haver uma preocupação com uma perspectiva de tempo, mas sim com as diferentes construções culturais sobre o tempo”.

Sob a perspectiva apontada pelos autores acerca das diferentes construções culturais sobre o tempo há que se considerar a realidade cultural da criança e entender como essa construção do tempo nela se faz presente. Por exemplo, uma comunidade do campo certamente tem uma vivência de tempo diferente de uma comunidade urbana, que por sua vez se difere da vivência de um povo indígena.

A própria criança possui uma compreensão de tempo diferente da de um adulto. Fermiano; Santos (2014) consideram que o professor tem um papel fundante para identificar o modo como as crianças conhecem a noção de tempo:

[...] o professor, antes de mais nada, deve observar como o aluno entende o passado e compreende o significado da passagem do tempo, em outras palavras, deve conhecer qual a noção de tempo das crianças para poder introduzi-las (por meio de estímulos, discussões, questionamentos, reflexões) no entendimento específico de tempo histórico. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 31)

O trabalho do professor pode iniciar por entender como a criança compreende a passagem do tempo e qual a noção de passado que a criança trouxe consigo. Para as crianças que frequentam as fases do segundo ciclo, a noção do tempo cronológico já está mais definida – compreendem a ideia de sucessão temporal como ontem, amanhã – e entendem que os acontecimentos podem ser localizados em um ano ou uma década. Compreendem com maior clareza os eventos classificados como pontuais ou de breve duração e os eventos da conjuntura ou durações mais longas.

Fermiano; Santos (2014, p. 33) afirmam que “apesar do tempo ser matematicamente mensurável, ele também é relativo, pois o marco de referência é o observador e suas vivências.” Assim sendo, não é difícil ouvir das crianças marcadores de tempo apoiados em momentos como férias e datas de aniversário, por exemplo. É comum ouvirmos de crianças com 6 ou 7 anos que seu aniversário vai demorar porque é depois das férias, que irá passear na casa do amigo depois que dormir e acordar por duas vezes, e que o brinquedo é muito antigo pois foi de sua mãe ou de seu pai.

Para que a criança seja capaz de avançar em sua compreensão sobre o tempo histórico, o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula precisa seguir a perspectiva de um método que leve o aluno a pensar cognitivamente sobre como pensa e vive para além do tempo vivido, para além do tempo cronológico.

### **1.3.3 O fato histórico**

Um outro conceito presente no ensino de História é o fato histórico, aquilo que os nossos alunos estudam através dos livros didáticos, principalmente.

Pinsky (2018) afirma que fato histórico é tudo aquilo que pode ser analisado pelos historiadores, os “criadores do fato”. Os historiadores atribuem valor a cada um dos fatos por eles criados, seguem critérios rigorosos de metodologia, não fantasiam os fatos, sempre “mostram, com clareza, como os fatos históricos são construídos, por que e para

quê.” (PINSKY, 2018, p. 10) Aquilo que para um grupo ou para uma geração é relevante, para outro pode não ser, assim como pode haver diferenças sobre aquilo que é relevante dentro de um mesmo grupo.

Por aquilo que nos é apresentado por Fonseca (2009), o conceito de fato histórico presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais está diretamente ligado às correntes historiográficas da história nova e história tradicional:

**Os fatos históricos podem ser traduzidos**, por exemplo, **como sendo aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais**, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram. **Em outra concepção de ensino**, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. (BRASIL, 2001, p. 35, grifos nossos)

Tendo por referência o excerto acima, é possível pensar que, ao eleger uma ou outra corrente historiográfica, o professor possibilitará aos seus alunos que estes desenvolvam estudos críticos e reflexivos que contribuem para uma compreensão histórica significativa ou simplesmente reafirmar a ideia de que os fatos históricos são resultado de um pequeno grupo ou indivíduo “iluminado”.

De acordo com Cainelli (2010), alguns desses fatos/conteúdos, como o “descobrimento” e a “independência do Brasil”, são vistos como fundadores da História do Brasil e estão presentes nos currículos escolares desde o momento em que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB definiu quais conteúdos de História deveriam ser ensinados.

Analisando os documentos encontrados nos arquivos pesquisados, verificamos que nos planejamentos escolares estes conteúdos, por Cainelle (2010) apresentados como fundadores, também se fazem presentes. É possível observar no conteúdo registrado, em diário de classe, pelos professores de uma turma de 3ª série e de 4ª série no ano de 2001:

4ª série-turma A:

- As grandes navegações portuguesa e espanhola; o descobrimento do Brasil, os períodos da história do Brasil, Brasil colônia, a Independência e as mudanças ocorridas, Brasil República.

3ª série-turma A:

- Bandeiras dos séculos XVII e XVIII, Inconfidência Mineira, Independência do Brasil, A escravidão no Brasil, Tráfico de escravos, Abolição dos escravos, Datas comemorativas.

Os conteúdos trabalhados nas escolas são muito parecidos, indícios que, ao serem analisados, sugerem a existência de uma padronização na rede municipal a partir do ano de 2001. Ainda tendo como referência os conteúdos acima apresentados, ponderamos que o ensino de História, em 2001, era realizado na perspectiva do ensino de Estudos Sociais. Assim como podemos notar os conteúdos sugeridos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB, sendo que na turma de 4ª série os conteúdos “Independência e descobrimento do Brasil” aparecem em dois dos quatros bimestres anuais.

No capítulo seguinte apresentaremos um pouco mais detida e atentamente o locus de pesquisa e trabalharemos o ensino de História na Educação Básica de Nova Olímpia.

## **CAPÍTULO 2**

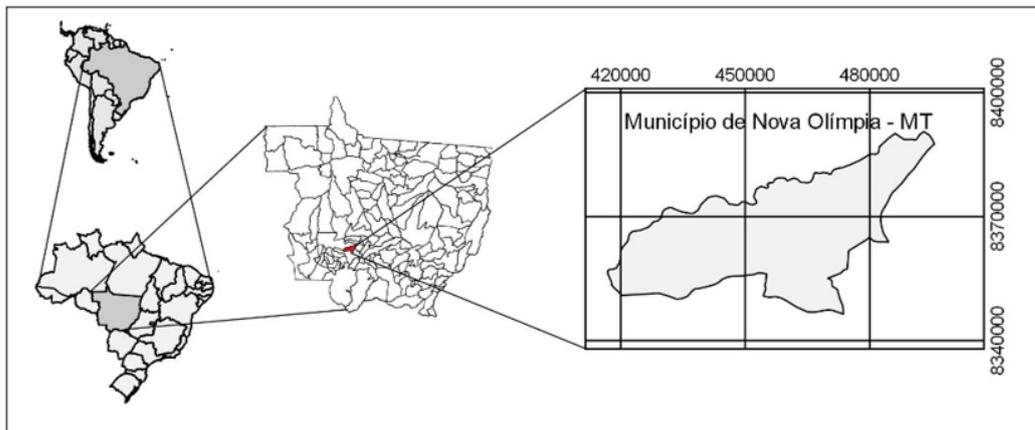
Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua Inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. (FREIRE, 1996, p. 33)

## CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NOVA OLÍMPIA

Nova Olímpia, local do estudo, está localizada a 198 Km de Cuiabá, a capital de Mato Grosso, e foi fundada em 19 de março de 1954 por atores sociais originários de Olímpia, São Paulo. Tornou-se município por meio da Lei 4.996 de 13 de maio de 1986. Segundo o que consta no Plano Diretor de Nova Olímpia: “O município está localizado na mesorregião Sudoeste mato-grossense e na microrregião de Tangará da Serra, com uma extensão territorial de 1.449 km<sup>2</sup>, altitude média 220 metros acima do nível do mar” (Plano Diretor, Nova Olímpia, 2015, p.22). Com uma área de 1.568 km<sup>2</sup> e uma população de 20.034 habitantes, segundo estimativa do IBGE/2018 faz fronteira com os municípios de Barra do Bugres e Tangará da Serra.

A seguir, o mapa de localização de Nova Olímpia.

**Imagem 1** – Mapa de localização do município de Nova Olímpia – MT



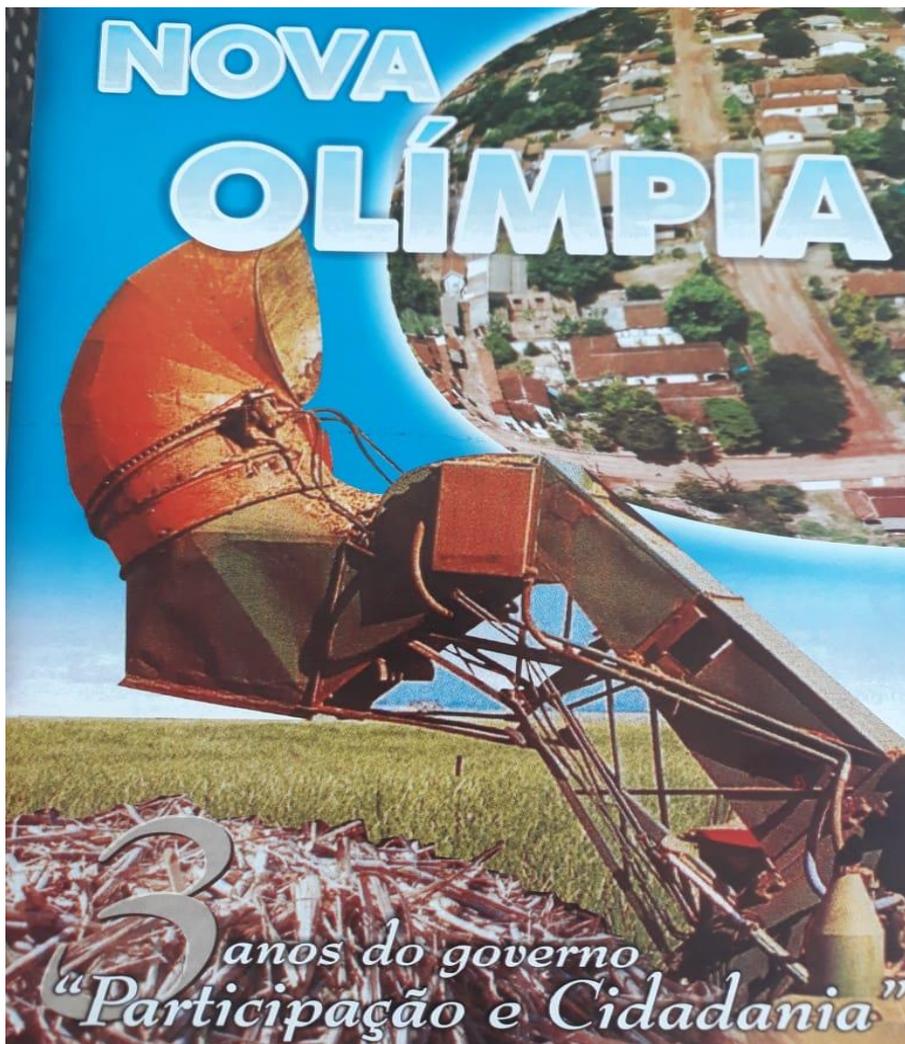
Fonte: IBGE. Elaboração: Laurentino Vieira

O poder público municipal, em geral, preocupa-se em representar os municípios como um lugar atrativo e convidativo para se instalar<sup>8</sup>. Em Nova Olímpia não foi diferente,

<sup>8</sup> Como é o caso do município de Sorriso, em Mato Grosso (CUSTÓDIO, 2005) e também Primavera do Leste (FIORAVANTI, 2019), Tangará da Serra (OLIVEIRA, 2004; 2009).

uma vez que parece ser uma estratégia comum às gestões municipais enaltecerem suas práticas e as ações realizadas durante esta ou aquela administração.

A seguir, a imagem da capa de uma revista produzida pela gestão municipal no período de 2001-2004 em que é destaque o tema da “Participação e Cidadania” em 3 anos de governo. Tal reportagem parece demonstrar o aspecto ligado à representação da cidade como altamente atrativa.



(Gestão municipal 2001-2004, capa de revista)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Revista encontrada no arquivo da Escola Municipal de Educação Básica “13 de maio”. Alusiva ao encerramento do terceiro ano da gestão 2001-2004. O material procura enaltecer a população de Nova Olímpia, os programas sociais, educacionais e de infraestrutura que promoveram melhorias para a cidade. Algumas imagens são utilizadas para reforçar a mensagem dos textos. A contracapa traz uma mensagem de fim de ano.

Após apresentar a imagem da capa, citamos o texto de apresentação da revista que tem o título: “Nova Olímpia a capital do açúcar e do álcool está promovendo qualidade de vida para a população” (GESTÃO 2001-2004, p. 01).

Nova Olímpia é rica em belezas naturais. Com nove belas cachoeiras, o município se destaca na região pela sua potencialidade turística [...] A gestão atual está investindo na melhoria das condições de vida da população, por isso, vem trabalhando maciçamente com programas sociais de geração de emprego e renda. A administração está voltada para a construção de uma sociedade mais justa, que inclua o cidadão e que forneça as condições necessárias para o seu desenvolvimento. (GESTÃO 2001-2004, p. 01)

No texto em destaque, o município de Nova Olímpia é apresentado como “capital do açúcar e do álcool”, e seus autores fazem referência ao fato de a usina instalada na cidade possuir aproximadamente 60% de suas vagas de emprego ocupadas por seus moradores.

Percebe-se que os autores da revista procuram ressaltar as ações da gestão municipal naquilo que tange às melhorias que esta promoveu durante os três primeiros anos de governo, especialmente na geração de emprego e renda. A preocupação da gestão é a construção de “uma sociedade mais justa” para todos os cidadãos, segundo a gestão municipal.

Nas demais páginas da revista, seus autores destacam trabalhos realizados por outras secretarias municipais. Nas páginas finais eles voltam seu olhar para os apoios políticos de secretários de estado, deputados, senadores e do governador do estado de Mato Grosso naquele período.

Ainda nesta revista, um destaque especial é oferecido às ações da Secretaria Municipal de Educação, enfatizando a infraestrutura das escolas, a qualidade da merenda escolar, a garantia de vagas para todas as crianças em idade escolar e a capacitação profissional dos professores da rede municipal.

Destacamos abaixo a fala do Secretário de Educação da Gestão 2001-2004:

Nunca o professor foi tão valorizado como nessa administração. Além de toda a preocupação com a qualificação profissional, a prefeitura investiu no aumento do salário dos professores e, ainda deu a tão sonhada hora atividade. (GESTÃO 2001-2004, p. 30)

Anterior a esta gestão, a jornada de trabalho dos professores da rede municipal era de 40 horas semanais, esta jornada de trabalho fazia com que os professores realizassem as atividades pedagógicas, como o planejamento e correção de provas, em suas casas. Nas unidades escolares os professores se dedicavam apenas a ministrar aulas.

A jornada de 30 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas para a hora atividade, é considerada pela categoria como um ganho bastante significativo, tanto para os professores quanto para os alunos, que podem ter suas dificuldades trabalhadas nas aulas de reforço escolar. Nestas 10 horas destinadas à hora atividade, além de atividades envolvendo os alunos, os professores também realizam a Formação Continuada destinada à formação docente através de cursos oferecidos pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação.

Durante sua entrevista, a Professora Zenaide<sup>10</sup> ao responder à pergunta: “A senhora trabalhou com a escola seriada?” Explica que sim, e em sua narrativa é possível observar o modo como acredita que deva ser o comportamento de pais e professores. Neste item, encontramos referência à hora atividade:

Os pais têm que ver o caderno, saber o que aprendeu, o que deixou de aprender e ir à escola conversar com os professores, ver se o caderno está corrigido ou não, porque muitos pais gostam de ver o caderno corrigido. Sim, é muito aluno 25, 28 alunos, mas para isso o professor tem a hora atividade, nós temos a hora atividade. (Professora Zenaide, entrevista realizada em: 26/01/2020)

O tópico hora atividade apareceu apenas na entrevista concedida pela Professora Zenaide.

## **2.1 Conhecendo um pouco mais a cidade de Nova Olímpia**

Nova Olímpia foi fundada em 19 de março de 1954 por Belizário de Almeida, também conhecido como Tio Bile, que deixou Olímpia, em São Paulo, e migrou para Mato Grosso atraído pela possibilidade de adquirir terras para comercialização. Sobre o início da ocupação o professor Irio Priebe registrou em seu livro o seguinte:

---

<sup>10</sup> Professora Zenaide nasceu em Mato Grosso do Sul, em 1952. Migrou para o Mato Grosso em 1972, acompanhando seu esposo. Iniciou sua carreira profissional em 1992, ano em que chegou a Nova Olímpia, quando já tinha o 2º grau Propedêutico.

Na época, demorava-se segundo informações dos pioneiros da região, até uma semana para chegar a precária Barra do Bugres-reduto de poaieiros; dali até Assari, existia uma picada e a linha telegráfica implantada pelo Marechal Cândido Rondon. De lá ao local desejado, Tio Bile precisou abrir sua própria picada na mata intocada. Tarefa esta auxiliada por alguns índios que estavam na região. (PRIEBE, 1999, s.p)

Segundo Priebe (1995), entre os anos de 1954 a 1960 poucas foram as famílias que se estabeleceram na futura cidade de Nova Olímpia. As dificuldades como transporte, alojamento, a infraestrutura precária, contribuíram para que os interessados em adquirir um lote e fixar moradia demorassem a fazê-lo. Estes lotes que deram origem ao povoado faziam parte da gleba “Encanto” de propriedade do senhor José Marcelino de Almeida.

A respeito da poaia, apresentamos o texto de Silva (1993) citado no artigo de Oliveira (2013):

A poaia é da família da *Rubiácea*, seu nome científico é *Cephaelis Ipecacuanha*. Sua ação: modificadora das secreções, cardíaca, emética, expectorante, sedativa, diaforética, hemostática, anti-hemorragica, antiparasitária. Pode ser usada contra hemoptise, hematúria, leishmaniose, dispneia, difteria, envenenamento, catarro crônico intestinal, cólica, tenesmo, infecção intestinal, disenteria amebiana, irritação da garganta, irritação dos brônquios, irritação dos pulmões, febre gástrica e febre biliosa (SILVA, 1993 apud OLIVEIRA 2013)

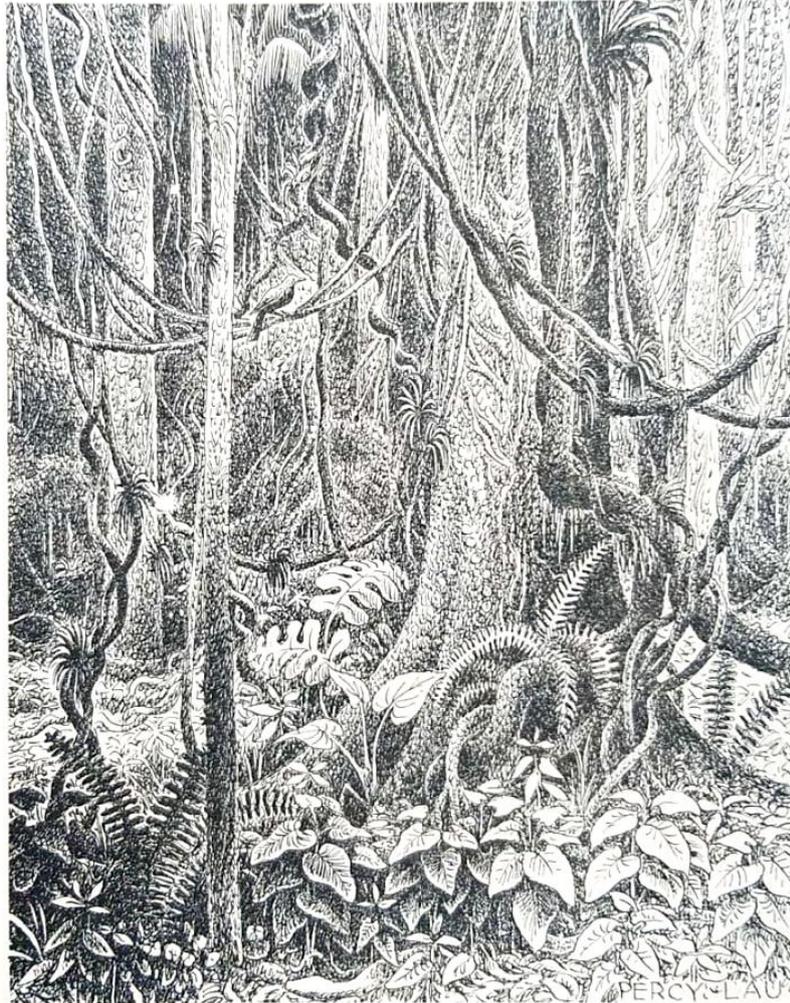
Ainda segundo Oliveira (2013), a chegada dos primeiros não-indígenas na região de Barra do Bugres, município-mãe de Nova Olímpia, data do final do século XIX, e, juntamente com a extração da poaia, desenvolveram a agricultura de subsistência.

Nessa sociedade, desenvolvida a partir da extração da poaia, destacam-se duas figuras principais: o poaieiro, pessoa responsável pela extração, e o patrão de poaia, que era o arrendatário e comerciante das raízes extraídas da mata pelo poaieiro. Nas palavras de Oliveira (2013), esse processo extrativista acabou por criar uma sociedade desigual, marcada pela exploração capitalista entre esses sujeitos.

A respeito da economia poaieira é interessante destacar que em Cáceres/MT, outra cidade onde a extração da poaia também fora significativa, nesse período entre 1954-1960, a extração das raízes da planta encontrava-se em declínio. Enquanto que

em Barra do Bugres e Nova Olímpia a extração poaia ainda contribuía de forma considerável para a sociedade economia e locais.

A MATA DE POAIA



E o homem de Cáceres  
 Nas ensombradas matas descobriu  
 A esquiva e preciosa Ipecacuanha.

(fonte: MENDES, 1973, p.33)

Ao informar que o fundador de Nova Olímpia, tio Bile, para andar entre as picadas abertas na região necessitou da ajuda de índios que nela viviam. Priebe (1995) indica o contato entre os não-índigenas e o povo Umutina, originário dessa região.

Para Oliveira (2013), o universo da Poaia também está diretamente relacionado ao povo indígena Umutina. Para o autor:

A exploração da poaia em Barra do Bugres, no século XIX, causou a quase completa extinção dos Umutina. A destruição desse povo indígena foi patrocinada por comerciantes que tinham grande interesse pela exploração da poaia, nesta época uma mercadoria valiosa em especial para o comércio de exportação.

O povo Umutina teve sua reserva demarcada na década de 1960 com uma extensão aproximada de 24.625 hectares e vigilância constante dos Umutina para evitar invasões.

A respeito do povo Umutina e de sua chegada à região de Barra do Bugres, Oliveira (2013) esclarece:

Esse povo era denominado anteriormente de Barbado, segundo Jesus (1987) é uma ramificação da nação Bororo, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e à família Otukê. Não se sabe quando se deu a separação dos povos Bororo, no entanto, a hipótese mais aceita, foi a dispersão dos Bororo quando vieram da Bolívia procurando o rio Paraguai, desta forma, os Umutina perderam o contato com o corpo principal dos Bororo. O povo Bororo desceu o rio Paraguai e ocupou os vales do rio Cuiabá, do rio São Lourenço e também do rio Araguaia, estes últimos denominados de Bororo Orientais. Os Umutina fixaram nas regiões do rio Bugres, e do rio Sepotuba, na região do Alto Paraguai e nas proximidades do município de Jangada – MT.

A reserva Umutina está a 10km distante do núcleo urbano de Barra do Bugres, cercada pelos rios Bugres e Paraguai, e compreende a área de transição entre o pantanal e a floresta Amazônica.

Voltando a falar sobre o início do município de Nova Olímpia, a sua população buscava apoio nos assuntos concernentes à saúde, à aquisição de mantimentos e suas demais necessidades, junto ao município de Barra do Bugres. Melhorias para a população ocorreram, segundo o que está constado no Plano Diretor (2005), quando o fundador Belizário de Almeida foi eleito vereador e um de seus filhos foi eleito prefeito de Barra do Bugres. Esta informação, conforme a bibliografia consultada, permitiu o fortalecimento no apoio dado ao povoado, bem como o apoio a uma reivindicação dos moradores: a elevação da vila à condição de município.

**Em 15 de maio de 1960 o povoado é elevado a condição de Distrito de Paz de Olímpia**, através da Lei 2.153. [...] Criou-se então, em 13 de maio de 1986, através da Lei Estadual nº 4.996 o município com denominação alterada para Nova Olímpia, afim de diferenciá-lo da cidade paulista. (PLANO DIRETOR, 2005, p, 21 grifos nossos)

A respeito do nome Nova Olímpia, tanto em Priebe (1995), quanto no Plano Diretor (2015) encontramos a explicação de que este foi uma homenagem prestada pelos “pioneiros” à cidade de Olímpia – SP, uma vez que considerável número desses “pioneiros” eram naturais daquela cidade.

## **2.2 A educação em Nova Olímpia**

Sobre a educação em Nova Olímpia no período de constituição do povoado, no livro organizado por Moraes (2012) encontramos a informação que as aulas eram ministradas na casa do senhor Anselmo Eduardo Passarelo por sua filha Rosa Passarelo, ambos pertencentes a uma das primeiras famílias a chegar ao povoado. Com o desenvolvimento do povoado e o crescimento da população, foi criada a primeira escola, com prédio próprio, sob o nome de Escolas Reunidas de Nova Olímpia.

No ano de 1958, essa mesma escola, através do decreto nº 523/58 de 22 de agosto de 1958 passou a ser uma Escola Estadual levando o nome de um dos fundadores da cidade, “Escola Estadual de I Grau Incompleto Wilson de Almeida”. Mais tarde no ano de 1978 através do decreto nº 1421/78 de 7 de julho, foi elevada a nível de 1º grau completo e um ano mais tarde, através do decreto 66/79 foi elevada a nível de segundo grau completo. (PRIEBE, in MORAIS, 2012, p.17)

Com o crescimento da população, cresceu também a necessidade de aumentar o número de escolas, e assim, durante o ano de 1990 foi criada a Escola Estadual João Monteiro Sobrinho, que também recebeu o nome de um dos fundadores da cidade. Nesse período dos anos 90 do século XX, as escolas municipais encontravam-se na zona rural. Em 2018, no entanto, apenas duas turmas de Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Básica Dep. Renê Barbour funcionam no prédio da Escola Estadual Reinaldo Dutra Vilarinho.

Abaixo apresentamos as escolas municipais rurais que funcionaram até os anos 90 e que se encontram desativadas: Escola Municipal de 1º Grau Santa Rosa, criada pela Lei Municipal nº 179/94; Escola Municipal Olavo Bilac, na comunidade Riozinho; Escola Municipal Norte-Sul, na fazenda Teatram e Escola Municipal Castro Alves, na Fazenda Paulista.

A respeito das escolas municipais urbanas, Priebe, em obra organizada por Moraes (2012) apresenta a criação da atual Creche Municipal como primeira unidade educacional construída pelo governo municipal:

Na zona urbana os registros trazem no ano de 1990 a criação da Creche Municipal através da Lei Municipal nº 071/90 de 16/04/1990. O nome da mesma foi dado em homenagem a uma das nossas mais antigas professoras, que não media esforços para levar adiante a educação de Nova Olímpia, a professora Maria Aparecida Portilho Bento de Azevedo. (PRIEBE, in, MORAIS, 2012, p. 18)

Na sequência, Moraes (2012) apresenta o ano de criação das primeiras Escolas Municipais Urbanas, bem como os projetos de lei e decretos que a elas deram origem: O Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo, criado em 1 de janeiro de 1994 através da Lei Municipal nº 197/94, originária do projeto de lei nº 046/94, seu nome é uma homenagem ao senhor Eusébio; Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, criada através da Lei Municipal nº 179/94 em 17 de fevereiro de 1.994, também originária do projeto de lei nº 046/94; Escola Municipal de 1º grau 13 de maio, criada através da Lei Municipal nº 207/95, vinda do projeto de lei nº 075/95, m 23 de fevereiro de 1.995.

Com crescimento da população, cresceu também a demanda educacional, e durante o ano de 1998 são criadas mais três unidades escolares, sendo elas: Escola Municipal Professora Maria Aparecida Cavalini Soares Mozar – esta, que era particular, foi adquirida pelo governo municipal e tem este nome em homenagem à Professora Maria Aparecida, que faleceu naquele ano – criada pelo Decreto Municipal nº 005/98 em 2 de fevereiro de 1.998; Escola Municipal de Educação Básica Deputado Renê Barbour<sup>11</sup>: criada pelo Decreto Municipal nº 040/2000 no dia 1 de janeiro de 2000 foi a última

---

<sup>11</sup> A Escola Deputado Renê Barbour foi a única que, desde sua criação, ofertou a modalidade Educação Infantil para a comunidade escolar. A esta escola também estavam vinculadas as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental mantida pelo município e que funcionavam nas dependências da EE Reinaldo D. Vilarinho (extensão do/no campo). As turmas de Educação Infantil são as únicas que permanecem nesta extensão.

unidade de ensino fundamental regular criada pelo município de Nova Olímpia; Escola Municipal de Educação Especial Dante Martins de Oliveira, criada em 2005 de acordo com Decreto nº 017/2005, em 1 de março de 2005.

A escola especial Dante Martins de Oliveira atende alunos do Ensino Fundamental, adultos e crianças da Educação Infantil. Também recebe alunos com necessidades especiais em período contrário ao período em que eles frequentam as escolas regulares.

Como dito anteriormente, atualmente as escolas municipais rurais não mais funcionam, isto faz com que crianças, adolescentes e jovens moradores das comunidades rurais (sítios e fazendas) utilizem o transporte escolar para se deslocarem até as escolas localizadas na cidade, desde crianças que estão nas turmas de Educação Infantil até os jovens que cursam o Ensino Médio.

A Escola Estadual Reinaldo Dutra Vilarinho<sup>12</sup> é, atualmente, a única escola localizada no campo e atende estudantes oriundos dos assentamentos Riozinho, Rio Branco, Vale do Sol (também conhecido como Paloma) e Jatobá. Anterior a criação desta escola, as crianças desses assentamentos precisavam acordar às 2 horas da manhã para tomarem o transporte escolar e retornarem às suas casas por volta das 14 horas.

Em 2016, o Centro de Educação Infantil foi desativado e as turmas que nele eram atendidas foram remanejadas para as demais unidades escolares que não ofereciam a Educação Infantil, fazendo com que todas as unidades escolares, a partir do ano letivo de 2017, atendessem crianças desde as turmas de Pré I (4 anos) até a 2ª Fase do 2º Ciclo.

De acordo com o que foi dito anteriormente, a rede municipal de ensino de Nova Olímpia, assim como os demais municípios de Mato Grosso, orientava-se pela escola seriada, atendendo crianças a partir de 7 anos de idade, que ingressavam na 1ª série. E, assim como em vários municípios de todo o país, enfrentava problemas de evasão e reprovação escolar, além do chamado analfabetismo funcional.

Nos anos de 1997 a 1999, o governo de estado iniciou o processo de implementação do Ciclo de Formação com as turmas de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), sendo considerado o seguinte:

[...] o Programa CBA favoreceu a flexibilidade na organização do ensino, sucesso escolar, revisão da prática pedagógica, garantia do direito de aprender e implementação de uma nova prática avaliativa resgatando, no Ensino

---

<sup>12</sup> A EE Reinaldo Dutra Vilarinho é resultado da luta de assentados da reforma agrária que, junto à conquista da terra, efetivaram, para suas filhas e seus filhos, o direito a uma escola com qualidade que fosse próxima às suas casas.

Fundamental, um trabalho pedagógico de qualidade, eficiência e de inclusão. (DOCUMENTO ESCOLA CICLADA, 2201, p.13)

Em Nova Olímpia, a experiência com o Ciclo Básico de Alfabetização iniciou-se durante o ano 2000 recebendo matrículas para o CBA e mantendo o sistema seriado para os alunos que já se encontravam regularmente matriculados na Rede Municipal.

A justificativa de mudança da escola seriada para a escola ciclada foi a seguinte:

A mudança de uma escola seriada para a escola ciclada justifica-se pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre o desenvolvimento e a democracia. (DOCUMENTO ESCOLA CICLADA, 2001, p. 16)

A mudança de estrutura provocou discussões dentro das escolas, especialmente entre os professores.

Em conversas com professores com os quais trabalho – todavia estes não estão entre os entrevistados –, pude notar que eles se recordam das calorosas conversas que a mudança provocou entre a categoria. Alguns não acreditaram na nova proposta de escola e enxergaram-na apenas como “mais um modismo” por parte dos governos; outros entendiam que a nova proposta se mostrava interessante, porém questionavam se de fato as escolas teriam os requisitos necessários para desenvolvê-la.

Durante entrevista com a professora Zenaide, lhe foi perguntado se ela trabalhou com a escolha seriada e, como resposta, ela disse:

Eu trabalhei com as duas. Olha eu gosto da seriada, me parece assim, no que vivi antes e hoje, os pais tinham mais participação. (Professora Zenaide, entrevista concedida em 26/01/2020)

A professora Lurdes, ao responder a pergunta sobre o início de sua carreira profissional, também informou que trabalhou com escola seriada e também com as salas multisseriadas.

Começou aqui na escola João Monteiro. Comecei como contratada, trabalhei 18 anos como contratada. Nesse período trabalhava com todas as turmas, com várias turmas e aconteceu de trabalhar

várias disciplinas também. Desde as iniciais até os maiores, eu trabalhei com 2ª Série até o Ensino Médio. (Professora Lurdes, entrevista concedida em 23 de julho de 2020)

Ainda a respeito do processo de mudança da escola seriada para a escola ciclada na Rede Municipal de ensino, Morais (2012, p. 23) apontou o seguinte:

Para seguir parâmetros estaduais e também melhorar a qualidade da educação seria necessário prosseguir com implantação do Ciclo Básico de Formação, iniciado ainda em 2005, gradativamente. O processo efetivou-se a cada ano, onde uma turma seriada entrava no ciclo, orientados e acompanhados pela SEMECETEL E SEDUC, denominado mais tarde como Ciclo de Formação Humana.

Atualmente toda a Rede Municipal de ensino está organizada de acordo com as orientações da escola ciclada, apesar disto, ainda são comuns questionamentos a respeito desta forma de organização. Mais uma vez sobre o período de transição da escola seriada para escola ciclada: exigiu-se do município a suavização dos índices de distorção idade/série/ciclo, para tanto o governo estadual ofertou aos municípios programas de correção de fluxo em programas complementares. Deste modo, Morais (2012) explica que Nova Olímpia fora contemplada com programas do Instituto Ayrton Sena: o SE LIGA<sup>13</sup> e o ACELERA (2007)<sup>14</sup>, ambos com objetivos de corrigir o fluxo escolar e ao mesmo tempo colocar alunos em situação de atraso escolar junto aos demais de mesma idade.

### **2.3 A formação dos professores**

Nova Olímpia contava no ano de 2012, com um total de 138 professores. Deste total, 137 possuíam formação em nível superior, estando 1 professor ainda em processo de conclusão. Deste grupo de 138 profissionais nem todos possuíam graduação em Pedagogia.

---

<sup>13</sup> SE LIGA: destinado à alfabetização de alunos que estavam matriculados em séries correspondentes à sua idade, porém ainda não eram alfabetizados.

<sup>14</sup> ACELERA: destinado aos alunos que já estavam alfabetizados, porém estavam defasados em idade/série. O professor, juntamente com o supervisor da turma, avaliava o processo percorrido pelo aluno e indicava para qual série este deveria ser "acelerado". O aluno poderia progredir uma ou duas séries. Ambos eram organizados por projetos, ao final de cada um, ocorria uma avaliação.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) em seu artigo 61 (redação dada pela Lei nº 12.014/2009) estabelece o seguinte em seu artigo 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (LDB 9394/96)

Com base na legislação, o governo municipal realizou concursos públicos para o provimento de cargos da função de professor, ofertando vagas para professores portadores de diploma em nível médio, com Habilitação para o Magistério de I a IV, e para professores portadores de diploma do curso de Pedagogia. O último concurso foi realizado no ano de 2006 e foram ofertadas 20 vagas para professores que possuíam o nível médio Magistério.

O corpo docente da EMEB Deputado Renê Barbour, escola onde sou lotada, é um exemplo dessa realidade: o seu quadro de professores efetivos é composto por 17 profissionais, 12 professores que possuem graduação em Pedagogia, 2 em História, 1 em Matemática, 1 em Geografia e 1 em fase de finalização do curso de Letras.

Nova Olímpia caracteriza-se pelo aspecto sazonal de sua economia. Há muitos trabalhadores que migraram especialmente da região Nordeste, mas que não fixaram moradia, enquanto outros ali permaneceram. Com a categoria dos professores não foi diferente: muitos são migrantes e trouxeram consigo sua cultura e as marcas das instituições de Ensino Superior que frequentaram. Desta forma, considero importante dizer que nesta pesquisa não identificamos todas elas, apenas as instituições de Ensino Superior nas quais se formaram os colaboradores.

A todos os entrevistados foi feita uma pergunta sobre a formação em nível superior: se eles acreditavam que sua prática docente mudou após a conclusão da graduação. Todos foram unânimes ao dizer que sim. Em seguida, falaram sobre qual aspecto mais evidenciava essa mudança. Vejamos as considerações de cada entrevistado:

Professora Zenaide:

Sim. Antes, quando entrei na EE João Monteiro Sobrinho, eu ficava muito triste por ouvir as pessoas falarem “Eu tenho Magistério”, e falava comigo, pensava “eu não tenho o Magistério, como vou dar aula?”

Eu comecei a dar aulas e ficava observando os outros professores, estava sempre perguntando “o que é isso? Como faço isso também?” Eu ficava indagando para ver se estava no caminho certo, caminhando diretamente para os alunos, né? E eu gostei e gosto até hoje do que eu faço. Então aí eu fui percebendo que deveria estudar a Pedagogia e entrar nesse ramo, por isso entrei tarde, já estou com 68 anos e não me aposentei, comecei bem tarde. (Professor Zenaide, entrevista concedida em 26/02/2020)

Professor Mariano:

Sim, mudou porque ela melhorou é claro. Quando eu fui para a graduação eu fui buscar melhoria, buscar conhecimento. Esse conhecimento veio transmitido em sala de aula, então me ajudou e muito, com certeza. (Professor Mariano, entrevista concedida em 01/03/2020)

Professora Edite:

Bastante, viu? A gente tem uma visão totalmente diferente. É porquê com o conhecimento, com os estudos a gente enxerga bem, digamos assim uma realidade bem diferente daquilo que a gente tinha antes. O conhecimento faz bastante diferença. (Professora Edite, entrevista concedida em 07/06/2020)

A professora Zenaide, o professor Mariano e a professora Edite realizaram sua formação em nível superior e já ministravam aulas, ou seja, a formação se deu em serviço. A professora Lurdes, entretanto, ao iniciar sua carreira profissional, já possuía a formação em nível superior.

Em parceria com municípios como Tangará da Serra e Diamantino, Nova Olímpia firmou convênio junto à Universidade Federal de Mato Grosso e, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância desta universidade, ofertou o curso de Pedagogia aos professores que ainda careciam de formação em nível superior. O curso de Pedagogia teve início no dia 01 de janeiro de 2004 com data de encerramento no dia 24 de novembro de 2008.

A professora Léia Brizola de Camargo, que foi aluna do curso de Pedagogia, informou que as aulas eram realizadas de maneira semipresencial. Em Nova Olímpia ficavam as orientadoras e, uma vez por semana ou quando houvesse necessidade, os alunos se dirigiam a estas para receber orientações e esclarecer quaisquer dúvidas. Para algumas atividades, como seminários, os professores/cursistas se deslocavam ora para a sede da UFMT, em Cuiabá, ora para a sede do polo, localizado, à época, na cidade de Diamantino.

A respeito da formação docente Guimarães, Silva (2012, p. 26) consideram que:

A formação é um direito do trabalhador e um dever do Estado, condição indispensável para garantir o direito universal dos cidadãos à educação escolar de

qualidade. A formação está intimamente imbricada ao conceito de profissionalização. Além de significar um direito e um dever, a formação inicial e a continuada constituem um tempo e um espaço de aprendizado, de produção de conhecimentos e identidades, de reflexão e ação, de trabalho coletivo de sujeitos históricos, professores e alunos dos diferentes níveis de ensino.

Ao responderem afirmativamente que a formação em nível superior contribuiu para a melhora de sua prática pedagógica, os professores entrevistados foram unânimes ao dizer que a formação acadêmica possibilitou melhoras no desenvolvimento de como trabalhavam com seus alunos, tanto no aspecto da qualidade daquilo que ensinavam (por conhecerem melhor os conteúdos), como também em saber como ensinavam (por conta da metodologia), confirmando aquilo que fora dito por Guimarães, Silva (2012).

## **2.4 O ensino de História em Nova Olímpia**

Conforme fora dito na introdução desta dissertação, o ensino da disciplina de História retornou aos currículos escolares na década de 90 com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.396/94 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Entretanto, na rede municipal de ensino de Nova Olímpia, continuava a oferta da disciplina de Estudos Sociais e as disciplinas de História e Geografia apareciam compondo conteúdo específico desta. É o que nos apontam os planejamentos para o ano letivo de 2002:

### **ESTUDOS SOCIAIS**

#### **3º BIMESTRE**

#### **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

- 1- A Indústria
- 1.1- O Comércio
- 1.2- Os Meios de Transporte
- 1.3- Os Meios de Comunicação
- 1.4- O Homem e a Terra
- 1.5- Orientação

#### **Temas Transversais**

- Ética
- Cidadania
- Pluralidade Cultural
- Saúde
- Educação Sexual
- Étnica

### Objetivos Específicos

1- Conhecer a indústria através de visitas e entrevista para ampliar os conhecimentos a respeito do trabalho mecanizado e entender a hierarquia do ambiente de trabalho para valorizar a cidadania entendendo como se dá a ética e a étnica.

1.1- Caracterizar o sistema de comércio em nosso município e no país para distinguir as dimensões econômicas, sociais e culturais através de levantamento e pesquisas que visem comparar os elementos comerciais bem com preços e qualidade.

1.2- Identificar os meios de transporte e a maneira de melhor conduzi-los para prevenir acidentes de trânsito, conhecendo também os cuidados que os pedestres e ciclistas devem tomar através de informações que ressaltem a influência dos meios de transportes na vida e na sociedade rural e urbana bem como, a questão dos combustíveis poluentes condições de tráfego para garantir a aquisição de conhecimentos quanto a segurança.

1.3- Conhecer a história dos meios de comunicação, bem como a criação das múltiplas relações entre os lugares através de visitas experimentos e

(Planejamento anual para o ano letivo de 2002, turma de 3ª série, disciplina de Estudos Sociais, documento encontrado no arquivo da EMEB Deputado Renê Barbour, pesquisado em junho de 2020).

### PLANEJAMENTO ESCOLAR DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA 3ª SÉRIE - 3ª BIMESTRE

#### GEOGRAFIA

- Paisagem natural:  
Paisagem brasileira, estadual e municipal.
  - Clima
  - Relevo
  - Vegetação
  - Hidrografia.
- O homem modificando a natureza:
- Atividades Econômicas:  
Brasileira, Estadual e municipal.
  - Quem fabrica? O que fabrica?
  - A indústria e suas inovações.
  - A formação do espaço geográfico.
  - Agricultura e Pecuária.
  - Outros tipos de Criações.
- O extrativismo animal, vegetal e mineral.
- Recursos Naturais:
  - Água, solo, ar, luz e calor do sol.
  - Os seres vivos
  - Os minerais
- Transformação Modificação e Conservação da Natureza

## HISTÓRIA

- Governos Gerais
- Independência do Brasil
- Proclamação da República
- O nosso Estado e o nosso Município.

(Planejamento anual para o ano letivo de 2002, turma 3ª série, disciplinas de História e Geografia, documento encontrado no arquivo da EMEB Deputado Renê Barbour, pesquisado em junho de 2020).

A respeito dos planejamentos, foi perguntado aos entrevistados se nos dias atuais (no ano de 2020) o Planejamento Pedagógico é organizado pela Secretaria Municipal de Educação e como o Planejamento era feito no período em que iniciou a carreira. A seguir, as respostas dos colaboradores da pesquisa:

Professor Mariano

Eram feitos pela Secretaria de Educação, ela reunia todos os professores por Ciclo e nós planejávamos em conjunto. Depois a Secretaria distribuía esses planejamentos, cada um na sua escola seguia aquele planejamento, aquele conteúdo, que seria o mesmo conteúdo para todos. Cada um usava sua estratégia, que melhor se encaixasse naquele conteúdo. Teve um ano que nos reunimos por disciplinas. Eu sempre fiquei no grupo de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mas na Língua Inglesa os professores são a minoria. Então nós planejamos, escolhemos os conteúdos eu achei até interessante essa estratégia. Eu fiquei na área de linguagem porque é a minha formação; os outros professores também se reuniram em outros grupos de acordo com sua formação. (Professor Mariano, entrevista realizada em 01/03/2020)

Considerando os documentos encontrados nos arquivos escolares e as falas dos colaboradores é possível deduzir que não havia um currículo para a disciplina de História; o que havia – e ainda há – na Rede Municipal de ensino, naquilo que tange ao currículo, limitava-se ao planejamento realizado pela Secretaria de Educação. Os professores alternaram entre momentos em que se reuniam para fazer o planejamento de forma conjunta e momentos em que recebiam estes planejamentos já elaborados pela Secretaria Municipal de Educação.

As professoras Edite e Lurdes, que atuam na Rede Estadual de ensino, informaram em suas entrevistas que o planejamento nesta rede pode ser feito atualmente tanto por disciplina como por área de conhecimento. Neste caso da área de conhecimento, reúnem-se os professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, e fazem um único

planejamento para a área levando em consideração aquilo que orienta o PPP<sup>15</sup> da escola, os conteúdos que devem ser ministrados para cada turma e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A respeito dos currículos de História se faz pertinente apresentar o que diz Bittencourt (2008):

No Brasil, as reformas curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para a formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. (BITTENCOURT, 2008, p.102)

Para a autora, ao mesmo tempo em que havia a discussão e a necessidade de se pensar um currículo que atendesse às camadas populares, essas discussões acerca do currículo também eram resultado da realidade histórica do momento. O pensamento neoliberal e o novo modelo econômico que submeteu os países emergentes à lógica do mercado, juntamente com as reivindicações advindas da luta de classes, especialmente do setor universitário, contribuíram significativamente para que ocorressem as reformas que se sucederam na década seguinte – a década de 90 do século XX.

Bittencourt (2008, p.103) considera que as reformas educacionais ocorridas no Brasil durante os anos 90, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Superior, foram “parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal”, contudo não se deve desconsiderar a luta dos movimentos ligados à educação, seja universitária ou da Educação Básica, para que a escola se constituísse em um espaço produtor de conhecimento.

Tratando ainda do currículo, Fonseca (2009, p. 24) afirma que, por ser uma disciplina que lida com a realidade social, a História é certamente alvo do poder político.

Para a autora:

O Estado, por meio das políticas públicas, busca desde cedo formar nas crianças determinadas noções de homem, sociedade, política, etc. O Estado seleciona o que da cultura, da história e da sociedade deve ser transmitido às novas gerações.

---

<sup>15</sup> Projeto Político Pedagógico. Cada escola elabora seu próprio PPP, que deve ser revisado sempre que ocorre alguma mudança na legislação ou, quando necessário, no momento de renovação de credenciamento da instituição, por exemplo.

No sentido apontado pela autora, podemos depreender que o currículo não é algo neutro, pelo contrário: está carregado de intencionalidades, de aspectos políticos e culturais. Constitui-se em algo além de uma lista de conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula: envolve a vida da escola, da comunidade escolar, além de ser dinâmico e poder ser reformulado na medida em que a realidade educacional o exigir. Assim, os currículos deveriam se constituir não apenas nas oportunidades que a escola oferece aos seus alunos através do conhecimento, mas também na revelação de seu compromisso com os sujeitos e com a cultura e a história na qual se insere a escola e os grupos sociais que dela fazem parte.

Desse modo, uma lista de conteúdos com objetivos traçados observando o que o aluno deve aprender durante o ano letivo não pode configurar-se como currículo. Contudo, considerando os planejamentos observados, podemos inferir que o que ocorre na Rede Municipal de ensino de Nova Olímpia é a não existência de um currículo em si.

## **2.5 A avaliação e a criação do SAGA**

Existe no currículo um elemento que ainda provoca inquietações entre professores e alunos: a avaliação. Não é difícil ouvir de alunos e pais de alunos o quão estressantes ainda são os dias que antecedem as avaliações.

Indicamos na introdução desta dissertação que os métodos mais utilizados em sala de aula pelos professores, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, foram os métodos mnemônicos, caracterizados por uma série de atividades de memorização, tendo sido o método criado pelo historiador francês Ernest Lavissee o mais difundido.

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. (BITTENCOURT, 2008, p. 69)

Apesar da crítica ao “saber de cor”, Bittencourt (2008, p. 71) parece chamar-nos a atenção para o aspecto de que a crítica feita a estes métodos se refere à memorização puramente mecânica e não uma crítica ao que a autora identifica como o

“desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar”. Uma vez que, no caso do ensino de História, faz-se necessário que o aluno seja capaz de memorizar acontecimentos e referenciá-los no tempo e no espaço para que, desta forma, estabeleça outras relações de aprendizado.

Em relação às avaliações, estas seguiam a lógica do método mnemônico de ensino: os alunos “decoravam” os textos, as respostas, as regras, de maneira que, ao realizar a prova, pudessem obter o maior número de acertos possíveis.

A respeito da avaliação Fonseca (2009, p. 217) considera que:

Não podemos correr o risco de ter um olhar estreito e mecanicista a respeito da avaliação. [...] Assim concebo avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica, política e cultural inerente e necessária ao processo educativo. Uma prática pedagógica é diagnóstica das situações de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos professores e alunos a reorientação do trabalho realizado na escola, nas diferentes áreas do saber.

Compreendemos, assim como Fonseca, que a avaliação é o momento em que os professores podem repensar como ensinam e, para os alunos, o momento que os permite repensar a sua participação nas aulas. Também se pode refletir acerca dos pais já que é uma oportunidade para que estes possam reavaliar o modo como acompanham seus filhos nas atividades escolares – uma vez que os alunos que frequentam o 2º Ciclo têm entre 9 e 11 anos de idade.

Para saber se as práticas avaliativas aplicadas pelos professores, naquilo que se refere ao ensino de História na rede de ensino em Nova Olímpia, estavam mais próximas da técnica dos métodos mnemônicos ou se aproximavam desta concepção de reorientação do trabalho pedagógico proposto por Fonseca (2009), buscamos nos arquivos escolares pelo item “prova final” ou “prova de recuperação. Foram encontradas quatro provas de recuperação em três dos arquivos escolares pesquisados.

Reiteramos nosso entendimento de que uma única avaliação não resume toda uma prática pedagógica, porém, pode fornecer pistas acerca desta prática.

Antes de falarmos sobre as provas encontradas, relembramos que neste período – 2004 – a rede municipal de ensino encontrava-se em processo de implementação da proposta de escola organizada por ciclos de formação, desta maneira, todas as avaliações encontradas foram aplicadas para turmas organizadas pela escola seriada.

Prova número 1: Recuperação para turma de 3ª série, aplicada em 29/11/2004.

### Atividade de História

Que nome os franceses deram ao forte por eles construído?

Em que ano se deu a invasão dos franceses no Rio de Janeiro?

3. Associe corretamente:

( 1 ) Tomé de Souza

( 2 ) Duarte da Costa

( 3 ) Mem de Sá

( ) Primeiro governador-geral.

( ) Expulsou os franceses.

( ) Trouxe o jesuíta Manoel de Nóbrega.

( ) Terceiro governador-geral.

( ) Fundou a cidade de Salvador em 1549.

( ) Segundo governador-geral.

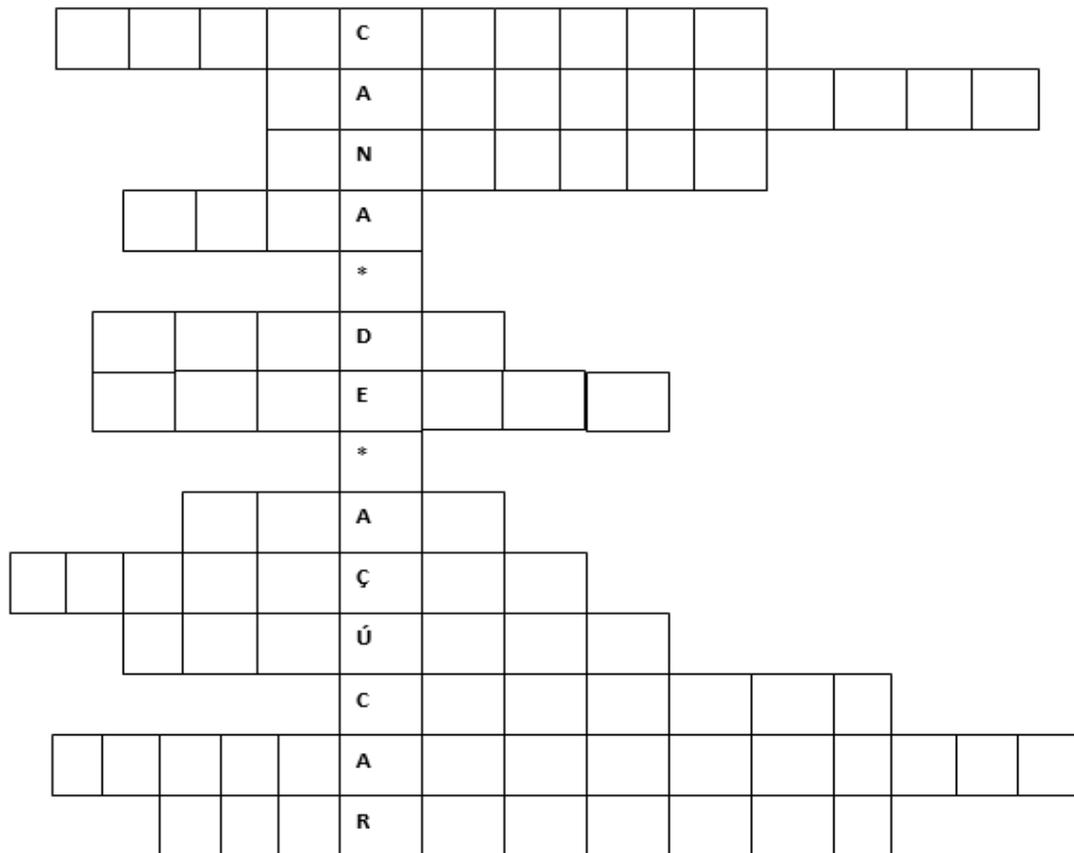
( ) Fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga, em 1554.

4. O que os franceses fundaram no Maranhão?

5. De que modo os franceses foram expulsos do Maranhão?

6. Complete a cruzadinha usando as palavras:

idades	engenho	Chuvas	quente	riqueza	clima
fabricação	fundação	Agricultura	São Vicente	úmido	criação de gado



Nesta primeira prova é possível notar que, ao estabelecer a relação entre o fato e quem por ele foi responsável, o professor reforça, junto ao aluno, a concepção de história realizada, nas palavras de Fonseca (2009, p.53), por “atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da história”.

A seguir, apresentamos a prova número 02, aplicada em dezembro de 2001.

Prova número 2: Recuperação para a 3ª série turma E, aplicada em 12/12/2001

#### Avaliação de História

1. Quem habitava a terra quando os portugueses aqui chegaram?
2. Cerca de quantas áreas indígenas existem hoje no Brasil?
3. Cite o nome de algumas tribos indígenas.
4. Quem foi o homem que protegeu os índios em 1900?
5. Em que dia, mês e ano foi criada a bandeira?
6. O que está escrito na faixa branca da bandeira?
7. Quem foi eleito o primeiro presidente da República? E quem é o atual?
8. O que é Constituição?
9. Em que dia foi proclamada a República?
10. O que é uma monarquia?

Esta segunda prova aparenta ter sido elaborada contendo perguntas sobre os conteúdos trabalhados durante todo o ano letivo. Sob tal perspectiva, é possível inferir que esta é a disposição dos conteúdos no livro didático adotado pelo professor e/ou escola e no planejamento anual para a disciplina.

Prova número 3: Recuperação para a 3ª série, não datada, a professora desta turma é a mesma professora da turma 3ª série B, da prova número 2.

#### EXAME DE HISTÓRIA

1. RELACIONE:

- ( 1 ) MONARQUIA
- ( 2 ) REPÚBLICA
- ( ) GOVERNO DIRIGIDO POR UM PRESIDENTE
- ( ) GOVERNO DIRIGIDO POR UM REI OU IMPERADOR

2. ASSINALE:

A) QUEM FOI O PRIMEIRO PRESIDENTE DO BRASIL?

- ( ) D. PEDRO I
- ( ) TIRADENTES
- ( ) MARECHAL DEODORO DA FONSECA

B) QUEM É O ATUAL PRESIDENTE DO BRASIL?

- ( ) FERNANDO COLLOR DE MELO
- ( ) FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
- ( ) TANCREDO NEVES

3. RESPONDA:

A) QUEM HABITAVA A TERRA QUANDO OS PORTUGUESES AQUI CHEGARAM?

B) O QUE ESTÁ ESCRITO NA FAIXA BRANCA DA BANDEIRA?

C) O QUE É UMA CONSTITUIÇÃO?

- ( ) CONJUNTO DE LEIS QUE GARANTE A ORDEM E A SEGURANÇA DOS CIDADÃOS.
- ( ) CONJUNTO DE COSTUMES DE UM POVO.

As provas número dois e número três são elaboradas e aplicadas pela mesma professora. Isto se deve ao fato de que mesmo atuando em regime de unidocência alguns professores “dividiam” as disciplinas entre si. Isto significa que esta professora trabalhava a disciplina de História com as turmas de 3ª série nessa escola. Para ter um total de 20 horas semanais, provavelmente, atuou com a mesma disciplina nas turmas de 4ª série ou até mesmo com outra disciplina da área de Ciências Humanas. Retornemos à prova.

A prova número três é muito parecida com a número dois em termos de conteúdo, já a sua elaboração permite que a criança tenha outras opções além da resposta dissertativa para obter acerto em suas respostas e, assim, atingir seu objetivo: média para aprovação.

Os três modelos de avaliação encontrados, em nosso entendimento, reproduzem uma concepção de tempo linear, uma história construída a partir dos grandes feitos de personalidades ilustres, que privilegia os fatos políticos e que reduz a aprendizagem histórica a um recitar de nomes e datas. São avaliações que se enquadram, a nosso ver, no modelo tecnicista, em que o aluno assimila e depois reproduz aquilo que lhe é ensinado, sem, no entanto, estabelecer relações com seu contexto social. Avaliação apenas com objetivo de mensurar o conhecimento do aluno.

A respeito da avaliação no Ciclo de Formação, Morais (2012, p. 49) considera que

Os primeiros estudos sobre o CBA levaram a interpretações equivocadas quanto às formas de avaliar. A princípio entendeu-se que com a nova proposta a avaliação não mais deveria existir junto aos processos de ensino-aprendizagem. O currículo fora suprimido em conteúdos básicos de pouca evolução, em algumas fases, resultando em poucos avanços no desempenho dos alunos.

Para a autora, as equipes escolares não escondiam a resistência quanto à nova proposta – o Ciclo – e as discussões mais polêmicas giravam em torno da avaliação. Após muitos estudos para entendimento da proposta, conseguiu-se enfim compreender que na “Escola Ciclada deveria sim existir a avaliação, o diferencial estava na promoção” (MORAIS, 2012, p.49). Isto significa que a avaliação não deveria servir apenas como quesito para a promoção do aluno, mas sim como uma forma de acompanhar o seu desenvolvimento.

Em 2009, movida pela necessidade de acompanhar os processos de avaliação, a Rede Municipal de ensino de Nova Olímpia criou o projeto SAGA. A professora Ana Claudia Lemes de Morais, uma das principais mentoras do SAGA, aceitou conceder uma entrevista para falar apenas sobre este tema. Abaixo apresentamos uma parte da entrevista.

Então, o SAGA<sup>16</sup>, que quer dizer: Sistema de Acompanhamento e Gerenciamento da Aprendizagem, nós pensamos nele quando entramos na Secretaria de Educação em 2009. Em 2005, tinha ocorrido a primeira Avaliação da Prova Brasil, e junto com a avaliação vieram os descritores, que era o mínimo que os alunos do 5º ano deveriam saber, e era uma forma de avaliar a aprendizagem até aquela Fase. E o que a gente pensou então, se o programa nacional o SAEB<sup>17</sup>, está exigindo que os alunos soubessem o mínimo até o 5º ano [...] a gente começou a se pautar nos descritores, a entendê-los, a trabalhar em cima deles, para compreendê-los e passar para os outros professores do Município. Então uma forma que a gente encontrou para fazer isso foi implantar esse Sistema de Avaliação e Gerenciamento da Aprendizagem. Esse gerenciamento, a questão está ligada a verificar se o aluno estava chegando com aquele conteúdo mínimo, se atingiu aquele aprendizado mínimo e fazer as possíveis intervenções. (Professora Ana Claudia Lemes de Moraes, entrevista concedida em 01 de setembro de 2020)

O objetivo do Sistema de Acompanhamento e Gerenciamento da Aprendizagem (SAGA), de acordo com professora entrevistada, não era classificar a escola ou o professor. O intuito era realizar as intervenções necessárias com o objetivo de verificar o que estava faltando para que o aluno chegasse ao nível de aprendizagem (nível de proficiência) necessário à fase.

Além da elaboração e aplicação das avaliações, a professora Ana Claudia Lemes de Moraes revelou outras ideias contidas no início do projeto, como ter uma equipe de colaboradores<sup>18</sup> para trabalhar apenas com os itens que são as questões.

Outra ideia que a gente tinha no SAGA, era de não deixar as outras áreas de fora. A gente também tinha uma ideia de tentar fazer no Português, não mais provas, mas tentar trazer para o Português avaliações interdisciplinares e é quando entra a Geografia, Ciências com Matemática, História com Português, até para ensinar o professor da sala de aula a trabalhar assim também, muitos não sabem (entrevista concedida em 01 de setembro de 2020).

Em relação à ideia de que avaliações bimestrais pudessem contemplar outras disciplinas, além da Língua Portuguesa e da Matemática, ou serem interdisciplinares

---

<sup>16</sup> A Lei Municipal nº 945 de 21 de dezembro de 2011, instituiu o Sistema de Acompanhamento e Gerenciamento da Aprendizagem com a finalidade de acompanhar, administrar e orientar as intervenções nos processos de aprendizagem do Município de Nova Olímpia/MT.

<sup>17</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala, da Educação Básica brasileira, aplicado a cada dois anos na Rede Pública e em uma amostra da rede privada.

<sup>18</sup> O grupo de colaboradores do SAGA é composto por professores da Rede Municipal de ensino, um de cada escola (no mínimo), coordenadoras pedagógicas e a equipe da Secretaria Municipal de Educação. Este grupo elabora as avaliações, estuda os resultados e encaminha as intervenções necessárias. Os membros do grupo realizam trabalho voluntário, todos têm direito à substituição nos dias em que se reúnem, e recebem certificação pela Secretaria Municipal de Educação.

como disse a professora Ana Claudia Lemes de Moraes: infelizmente, esta ideia não se concretizou.

O capítulo seguinte fala sobre a história ensinada em Nova Olímpia.

### CAPÍTULO III

[...] até no momento em que ela ficou naquela escola, vamos supor seis meses, nós professores temos que fazer que aquele tempo seja suficiente para elas conhecerem um pouco da história de onde estão tirando o seu sustento. Tanto faz ser o espaço geográfico do município como a cultura do município [...].

Professora Zenaide (entrevista concedida em 26/01/2020)

## **CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA QUE ENSINAMOS: O CHAMADO AZUL DA PERDIZ**

Para iniciar este terceiro capítulo, trazemos a contribuição de Fonseca (2011) que sintetiza aquilo que foi dito até o momento acerca do ensino da disciplina de História.

A disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Mas deve-se considerar que, neste tempo, ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, relacionados às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular, à organização escolar entre outras questões. (FONSECA, 2011, p. 71)

A nosso ver, todas essas transformações e permanências são elementos que possibilitam aos professores repensarem e, quando for o caso, reordenarem suas práticas docentes.

### **3.1 O ensino da História local na rede de ensino de Nova Olímpia**

O ensino de História a partir da história local para o ensino fundamental não é uma novidade como apontam estudos de Bittencourt (2008), Fonseca (2009) e Pereira (2019), por exemplo. O que há de novidade é a abordagem e o olhar sobre como ensinar História a partir do local.

Vamos relembrar o que diz o PCN sobre o ensino de História partindo da localidade do aluno presente na organização curricular de Estudos Sociais:

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais em círculos concêntricos tinha como pressuposto que os estudos sobre a sociedade brasileira deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Assim iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país, o mundo. (BRASIL, 2001, p. 26)

Segundo a referida proposta curricular, o que ocorria na prática era um limitar dos estudos históricos às personalidades ilustres do município, datas consideradas importantes para a localidade, festas cívicas e um distanciamento entre aquilo que acontece no local e aquilo que ocorre em nível nacional.

Para Pereira (2019), desta forma o ensino da história local estaria destinado a acontecer apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental – e é isto o que de fato acontece atualmente. No entendimento do autor, o ensino através dos círculos concêntricos transformava a história local em um “conjunto de dados informativos” possíveis de serem ensinados. Segundo ele:

Isto implica perder uma compreensão do local como *locus* de contradições e desenvolvimento histórico. A história das comunidades ficou desligada da história das estruturas da nação ou dos grandes sistemas econômicos-destituída, portanto, de história. (PEREIRA, 2019, p. 42)

Este distanciamento fomentou a ideia de que os lugares onde vivem os alunos são desprovidos de conflitos, de lutas, de trabalho, de cultura, ou são lugares de uma cultura inferior.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a opção por começar os estudos históricos a partir da história local assim se estabelece:

A opção por estudos que relacionam as problemáticas locais com outras localidades explica-se pelo fato de que, nos estudos históricos é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que dêem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas. (BRASIL, 2001, p. 64)

Estudar a História a partir do local permite ao aluno estabelecer relações entre aquilo que acontece no lugar onde vive e em outros tempos e espaços. O trabalho desenvolvido em sala de aula por professores e alunos não pode, por exemplo, limitar-se em saber que no início da ocupação da cidade de Nova Olímpia os primeiros moradores receberam ajuda de “índios” para caminhar entre as “picadas” por eles abertas e, assim, chegar ao povoado recém-começado. É preciso alargar o conhecimento a começar pelo conceito de povo indígena, ou refletir sobre quais foram as consequências desse contato.

Temos a compreensão de que ensinar história local não significa substituir o ensino de História do Brasil, ou da História Geral, e sim entender que as localidades possuem suas singularidades, suas histórias e que estas devem ser conhecidas, valorizadas e transmitidas.

No ano de 2015, começou a ser discutida uma nova proposta de currículo para a Educação Básica brasileira – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que inicialmente foi amplamente debatida entre governos, gestores, profissionais da educação e sociedade civil organizada. Alguns pontos nesta proposta ainda são alvo de discussões, no entanto, não iremos nos ater a eles neste momento.

No momento nos interessa saber como a Base Nacional Comum Curricular aborda as questões relacionadas à história local. Em seu texto encontramos a seguinte redação:

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 18)

Cada sistema de ensino deve fazer a adequação necessária para que seu currículo contemple os conteúdos comuns contidos na BNCC levando em consideração as realidades regionais e locais. Não é uma tarefa simples manter os temas regionais e locais nos currículos uma vez que os principais argumentos para que seja ensinado apenas aquilo que na BNCC é contemplado giram em torno das avaliações nacionais, seja a Prova Brasil ou o ENEM. Manter os conteúdos manteria a equidade.

### **3.2 O que dizem os professores sobre o ensino de História e da História Local**

Aos professores colaboradores da pesquisa indagamos a respeito do que consideravam ser a metodologia mais adequada para o ensino de História às crianças do 2º Ciclo. A seguir, as respostas:

#### Professor Mariano

Eu já trabalhei a partir do 2º ano até o 6º ano, então fica até um pouco mais difícil falar sobre isso, porque não sou professor específico de História. Mas a metodologia que nós usamos e o que nós temos ali (referindo-se à sala de aula) são livros. Mas no meu caso eu costumo trabalhar história, digamos assim, concomitante com outras disciplinas porque dá, por exemplo para trabalhar Geografia dá para você trabalhar a História, se você vai trabalhar a evolução da Geografia de Nova Olímpia, o local, você já está trabalhando História. Por exemplo, na Língua Portuguesa dá pra você trabalhar o início da língua portuguesa pegando a história. Você pega lá naquele tempo das escritas rupestres, aquelas linguagens, até hoje. Então eu vejo que a História dá pra juntar com outra disciplina. (Professor Mariano, entrevista concedida em 01/03/2020)

#### Professora Edite

Eu costumo trabalhar mais através de pesquisa, a gente trabalha o conteúdo em si e pede para os alunos que façam pesquisa também. E através da pesquisa poder aprofundar os conhecimentos que eles tiveram a respeito do assunto porque cada qual vai chegar à sala de aula com um conhecimento diferenciado, com conhecimento a mais, e aí as dúvidas que eles tiverem, a gente pode estar tirando, a respeito daquele assunto/ conteúdo (Professora Edite, entrevista concedida em 07/06/2020).

Por trabalhar nas redes Municipal e Estadual de ensino, a Professora Edite especifica nos trechos abaixo como trabalha em cada uma delas a História Local:

#### Professora Edite

Eu consigo trabalhar mais oralmente com os alunos, não costumo trabalhar por escrito ou no quadro. A gente faz um círculo em sala de aula e vai conversando sobre determinados assuntos. É assim que eu costumo trabalhar. No município, como os conteúdos são muitos e são várias disciplinas, não teria esse tempo disponível para estar trabalhando (no caso a história local (Professora Edite, entrevista concedida em 07/06/2020).

#### Professora Edite

Nesse caso (turmas da rede estadual), é complicado, porque você teria que trabalhar uma aula específica para trabalhar a História grega (conteúdo para a 3ª Fase), digamos que eu tivesse 2 aulas, teria que trabalhar separado, não conseguiria trabalhar os dois conteúdos juntos no mesmo assunto (Professora Edite, entrevista concedida em 07/06/2020).

Todos os professores entrevistados disseram que nas escolas em que trabalham já desenvolveram projetos com temas relacionados à História Local, contudo estes foram pontuais sobre o fato de que os projetos escolares, em sua maioria, privilegiam temas ligados à produção textual, ou seja, estão ligados à disciplina de Língua Portuguesa.

As professoras Edite e Lurdes, que atuam na Rede Estadual de ensino, expuseram que o trabalho com a História Local fica a critério do professor ou do grupo de professores, que lecionam a disciplina de História nas escolas.

No contexto da dissertação, podemos indagar: qual a importância de se trabalhar o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Por que iniciar os estudos a partir do cotidiano do aluno?

O trecho abaixo, retirado da obra de Fermiano & Santos (2014) nos ensina que:

[...] a importância do ensino de História no nível fundamental 1 ultrapassa o âmbito do aluno individual, já que afeta também a sociedade, sendo uma forma de educar para a cidadania. Entendemos que a educação é um desafio contínuo que vai além das competências relacionadas aos conteúdos escolares e abrange a questão dos direitos e deveres e a convivência social. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 10)

Há, então, uma importância significativa em ensinar História desde o Ensino Fundamental: é a importância de educar para a cidadania de modo que desde tenra idade, as crianças já comecem a aprender sobre o exercício de direitos e o cumprimento de deveres<sup>19</sup>.

Para desfazer possíveis dúvidas sobre por que trabalhar o ensino de História Local, trazemos as palavras de Fonseca (2009, p. 116):

O meio no qual vivemos traz marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas.

Nessa perspectiva, a criança deve ser capaz de partir da sua localidade, transitar por outros espaços e tempos e ser capaz de retornar ao ponto de partida, porém não mais com a mesma bagagem com a qual partiu. Deve ser capaz de estabelecer relações entre aquilo que acontece na sua localidade e aquilo que ocorre noutros lugares.

Fonseca (2009, p.118-119) ressalta que o trabalho com a História Local ainda se depara com algumas dificuldades:

[...] tais como a fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados, a naturalização e ideologização da vida social e política da localidade, o espaço

---

<sup>19</sup> Cidadania pode ser qualquer atividade cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva. (PINSKY, 2003)

reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos e as fontes de estudo, os documentos para que professores e alunos possam pesquisar.

Essas dificuldades podem limitar o trabalho dos professores e, aliada a tais dificuldades, encontramos também a dificuldade ligada à formação docente. O professor Mariano é prático ao afirmar que, por não ter a formação em História, considera difícil saber quais são as melhores metodologias para ensinar a disciplina. Ao explicar que aquilo de que dispõe é o livro didático, sugere que o trabalho pedagógico se restrinja ao próprio livro, mas, por saber que é necessário trabalhar a disciplina, e pela formação que tem, busca outras alternativas como o trabalho interdisciplinar.

### **3.3 História local, identidade e memória**

O ensino de História esteve sempre presente quando o objetivo é a contribuição para a construção de uma identidade, seja ela nacional ou local, seja pelos projetos de Estado ou mesmo em conversas informais entre professores e alunos.

Para Bittencourt (2008, p. 168) “A memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores como para o ensino”. É através da memória que se chega à história local, seja pela memória das pessoas na oralidade ou na escrita e através dos lugares de memória (nos diz a autora). Está nos muros, nas praças, nas palavras.

Para FERREIRA; FRANCO (2009, p. 86) “é possível definir identidade como o processo pela qual uma pessoa se reconhece e constrói laços de afinidade, tendo por base um atributo que o distingue dos outros, seja pelo local de nascimento, religião, origem familiar ou profissão, por exemplo.”

Neste sentido, o trabalho com a História Local colabora para construção da memória e da identidade, fazendo com que a História deixe de ser única, homogênea, e dê vida às múltiplas vozes de sujeitos históricos antes invisíveis.

### **3.4 História local e patrimônio**

O conhecimento histórico pode contribuir para que haja o fortalecimento entre as pessoas da comunidade e seu patrimônio cultural, que pode ser pautado pelo princípio da preservação das particularidades de cada lugar.

Oriá (2017) explica que não faz muito tempo que o patrimônio histórico era considerado como sendo seara acadêmica exclusiva dos arquitetos ou, quando muito, poderia envolver antropólogos e cientistas sociais. Para o autor, a preocupação com a preservação do patrimônio histórico vem aumentando e é possível encontrar iniciativas, tanto do setor público quanto do privado, em ações envolvendo revitalização de sítios urbanos, produção de memoriais, entre outras ações.

Em relação à política de preservação do patrimônio instituída pelo Estado Novo que deixou como legado no Brasil uma quantidade expressiva de bens preservados, Oriá (2017, p. 131) considera o seguinte:

O mais sério é que essa política preservacionista, levada a cabo pelo então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), desde sua criação em 1937, deixou um saldo de bens imóveis tombados, referentes aos setores dominantes da sociedade. Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços.

Oriá (2017) fala sobre o que ele considera ser “um jogo dialético” entre memória e esquecimento presente nos centros urbanos brasileiros com a perda dos referenciais históricos relacionados à memória das cidades. Para ele, não mais existem os elementos que nos unem às cidades.

Parece pertinente destacar que o ensino de história local contribui para dar visibilidade a estes outros patrimônios, de cal ou não, presentes em diferentes lugares, nas vivências das localidades e que não são, oficialmente, reconhecidos como lugares de memória.

Um caso singular sobre o elemento que provoca sentimento de pertencimento ao lugar é relatado por Oliveira (2004) em seu livro sobre colonização da cidade de Tangará da Serra:

As famílias, ao passarem pela serra, ocuparam-se de estabelecer outra referência para suas histórias. Esta referência é a Pedra Solteira, um grande fragmento de rocha, de, aproximadamente, sete metros de altura. Este marco referencial é motivo de várias histórias da população de Tangará da Serra, bem como da

cidade de Nova Olímpia, pois está na serra que é limite de disputa territorial entre os dois municípios [...] e sobre ela várias representações foram e continuam sendo constituídas. (OLIVEIRA, 2004, p. 65)

A Pedra Solteira é um marco geográfico na Serra do Tapirapuã, serra esta que estabelece limite territorial entre Nova Olímpia e Tangará da Serra, e, nesse sentido, é comum ouvirmos que o limite entre os municípios é a Pedra Solteira.

Para Oliveira (2004), a Pedra Solteira, para além de ser considerada um marco geográfico, tornou-se um lugar onde as pessoas estabelecem espaços territoriais para relatar suas histórias vividas na Serra do Tapirapuã e é, também, um destaque como símbolo dos hinos dos municípios de Tangará da Serra e Nova Olímpia.

Para os moradores da cidade de Nova Olímpia adeptos da religião católica a Pedra Solteira passou a ter uma simbologia ainda maior a partir do ano em que a paróquia passou a organizar caminhadas até o local por ocasião dos festejos religiosos. No alto da Pedra Solteira está uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, portanto, caminhar até a Pedra passou a representar um ato de fé.

### **3.5 A organização da rede municipal para o Segundo Ciclo**

No capítulo anterior informamos que no ano de 2005 a Rede Municipal de ensino adotou a Escola Ciclada como proposta pedagógica, ofertando à comunidade escolar a Educação Básica nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental contempla o 1º Ciclo e as duas fases do 2º Ciclo, a 3ª Fase deste Ciclo é ofertada pela Rede Estadual de ensino.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2015, o que ocorre é a adoção dos conteúdos nela contidos com a estrutura organizacional em ciclos.

Abaixo apresentamos a matriz curricular para o ano de 2018.



MATRIZ CURRICULAR - 2018

110

ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS ORGANIZADOS EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Ensino Fundamental de 09 Anos		Componente Curricular	1º Ciclo						2º Ciclo					
Fundamento Legal	Áreas do Conhecimento		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano			
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LEI FEDERAL Nº 9394/96 RESOLUÇÃO Nº 262/02 E 257/06 - CEE/MT	BASE COMUM NACIONAL	LINGUAGENS	Artes	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
			Educação Física	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
			Língua Portuguesa	07	280	07	280	07	280	07	280	06	240	
			Língua Estrangeira	-	-	-	-	-	-	-	-	01	40	
		CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	Ciências	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120	
			Matemática	05	200	05	200	05	200	05	200	05	200	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	Educação Religiosa	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
			Geografia	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
			História	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
		<b>Total Geral</b>			<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>
		Nº de Dias Letivos Anual: 200 dias Nº de Dias Letivos Semanal: 5 dias Nº de Horas Semanal: 20 horas Carga Horária Anual: 800 horas Turnos: Matutino e Vespertino Turmas <del>unidocentes</del> de acordo com RESOLUÇÃO N.262/02 -CEE/MT ART.10			CH S - Carga Horária Semanal CH A - Carga Horária Anual		 Secretário Municipal de Educação Cultura, Esporte, Turismo e Lazer Prof. WAGNER		 Cleber Luis Teófilo Pinheiro Presidente do Conselho Municipal de Educação Ata nº 096/2019					

(Matriz curricular constante nos planejamentos anuais disponibilizados aos professores)

A Rede Municipal de ensino assim apresenta a seguinte compreensão para a área de Ciências Humanas:

A Área de Ciências Humanas propicia trabalhar de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências dos estudantes em situações cotidianas relacionadas aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e contribuição para o estudo da diversidade cultural na perspectiva dos Direitos Humanos. (PLANEJAMENTO ANUAL, 2019, p. 52)

A área de Ciências Humanas na Rede Municipal de ensino está composta pelas disciplinas de História, Geografia e Educação Religiosa. As aulas são ministradas através da unidocência e o livro didático adotado para o período de 2019-2022 apresenta uma proposta de trabalho interdisciplinar.

Ainda sobre o Planejamento Anual (2018, p. 55) da Rede Municipal de ensino, destacamos o entendimento sobre a disciplina de História:

Nos Anos Iniciais, a BNCC de História contempla a construção do sujeito. O estudante deve ser compreendido como sujeito ativo e cognoscente, capaz de construir conhecimentos, integrando-se com outros na realidade sociocultural em que vive. No momento em que o estudante diferencia a existência de um “Eu” e de um “Outro”, inicia-se o processo de separação de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social.

O planejamento anual propõe que o trabalho pedagógico de professores e alunos seja organizado de maneira que o aluno tenha a compreensão de si e do outro, e, assim, que busque contribuir para a melhor inserção dele na comunidade.

### **3.6 Uma contribuição ao ensino de história local**

Temos dito até aqui que ensinar História a partir da história local não exclui nossos alunos dos estudos da História Nacional ou Geral, nos quais muitos professores esbarram por carência de formação, de fontes, ou não conseguem ver as possibilidades nas fontes disponíveis devido às cobranças que os cercam e que não se relacionam ao ensino de História. Uma alternativa para ampliar o estudo da disciplina são as atividades organizadas de maneira interdisciplinar como sugere em sua entrevista o Professor Mariano, ou ainda por meio de projetos envolvendo a área de conhecimento. Há, ainda, a possibilidade de trabalhar de maneira integrada, como sugere Fonseca (2009).

Neste terceiro capítulo apresentamos o produto pedagógico, contendo textos e atividades que contemplem a história de Nova Olímpia. O objetivo deste produto pedagógico é o de oferecer uma contribuição ao ensino da história local que possa ser utilizada em sala de aula por professores e aplicada aos alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Nova Olímpia-MT.

O propósito do caderno pedagógico é o de reunir elementos da história de Nova Olímpia a partir de documentos escritos, iconográficos, bem como elementos que surgiram durante as entrevistas que foram realizadas.

A expectativa é que o referido material seja utilizado por professores e alunos para que assim seja possível contribuir na consolidação de práticas pedagógicas que

propiciem a compreensão da criança e da escola “como sujeito produtor de história e saberes”, como destaca Fonseca (2010, p.63).

#### 4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recorrer às narrativas dos professores para compreender como vem ocorrendo o ensino de História nas redes Municipal e Estadual de ensino, especificamente nas turmas de Segundo Ciclo, a intenção era ouvir desses profissionais seus relatos, conhecer suas trajetórias profissionais e entender quais foram os elementos que contribuíram no processo de se tornarem professores. É evidente que essas trajetórias são o resultado das escolhas que cada indivíduo faz – e podemos dizer também que das oportunidades que lhe são apresentadas.

É necessário destacar que ao serem procurados para compor o grupo de entrevistados, demonstraram certo espanto: “Mas eu? Será que saberei falar alguma coisa?” Essas reações demonstram, em um primeiro momento, o não reconhecimento de si enquanto sujeito histórico ou o reconhecimento do outro como sujeito mais capacitado, qualificado ou conhecedor da história, quando a eles comparado.

Durante a entrevista com Professora Zenaide, ao ouvir que no ano de 1998, início de sua carreira profissional, trabalhara a disciplina de Estudos Sociais, despertou o questionamento: “como trabalhou com esta disciplina se a mesma já não mais fazia parte do currículo escolar?” Este questionamento fez nosso trabalho de pesquisa documental ser ainda mais necessário uma vez que as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do ensino de História utilizados nesta dissertação indicam que no ano de 1998 a disciplina de Estudos Sociais já havia sido substituída pelas disciplinas de Geografia e História nos currículos escolares. Como poderíamos informar que os professores trabalhavam tal disciplina sem algo que pudesse confirmar ou apontar para tal prática? Desta forma, os documentos encontrados ganharam maior importância, e, como afirmam KARNAL; TATSCH (2017) o documento atinge valor pela teia social que o envolve, e quando há a ampliação temas, também há a ampliação de documentos a serem utilizados.

Os documentos encontrados indicaram História e Geografia como sendo conteúdo específico para a disciplina de Estudo Sociais, sugerindo que o retorno dessas disciplinas ao currículo escolar na Rede Municipal de ensino de Nova Olímpia não ocorreu no mesmo período em que ocorrera no restante do país.

Chegamos até aqui com a clareza de que ensinar História a partir da história local não limita nossos alunos a conhecerem apenas a sua realidade próxima, transformando esse estudo em mera reprodução de datas comemorativas, memorizar nomes de seus

primeiros moradores. Para Fonseca (2009, p. 129), “o mundo está dentro de nossas casas, nas diferentes localidades. [...] O local e o global de mesclam, se articulam, se distanciam e se aproximam num movimento contínuo.” Como metodologia de ensino, a história local possibilita uma maior familiaridade de nossos alunos com o conhecimento histórico.

Para momentaneamente finalizarmos – mas não para colocarmos um final na compreensão do ensino de História para o segundo ciclo na Rede Municipal de Nova Olímpia – utilizamos as palavras de Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 110):

[...] a meu ver, é impossível alfabetizar a criança no sentido pleno, como defendido pelos mestres Freire e Soares, sem que ela tenha capacidade para ler o mundo. E é possível sim, desenvolver as competências linguísticas da leitura e da escrita de forma articulada ao desenvolvimento das noções de história, sociedade, cultura, trabalho, cidadania, tempo e espaço. Não é necessário primeiro ensinar a ler e a escrever para depois iniciar os estudos em História. Ao contrário, a história de vida da criança, de sua família, de sua escola, de sua cultura, é a base para a aprendizagem significativa!

Neste sentido, é fundamental apresentar aos alunos situações que os levem a exercitar o pensamento crítico lhes propondo atividades estimulantes. Aos professores cabe a tarefa de auxiliá-los a clarear seus caminhos.

## 5- REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **História: ensino fundamental/Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira**. Coleção Explorando o Ensino, vol. 21, 2010.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed., Brasília, 2001.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Sorriso de Tantas Faces: a cidade (re)inventada**. Mato grosso – pós 1970. 2005. Dissertação. (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. Conferência de abertura do VI Encontro Nacional de História Oral, 2003.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de, (coordenação) **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

FIORAVANTI Livia Maschio. **Concentração fundiária e dinâmica imobiliária em uma cidade que já surgiu como negócio: um estudo a partir de Primavera do Leste, Mato Grosso**. Geosul, Florianópolis, v. 34, n. 71- Dossiê Agronegócios no Brasil, p. 448-472, abril. 2019. <http://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v34n71p448>

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história, anos iniciais do Ensino**

fundamental. Belo Horizonte, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papyrus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3. ed – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

GONÇALVES, Marcia de Almeida (Org.) [et al] **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: editora FGV, 2012.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Gale. **A memória evanescente**. PINSKY, Carla Bassanezi e Luca, Tania Regina (orgs.). O Historiador e suas fontes. – 1. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017, pp. 9-27.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MATO GROSSO, Documento Escola Ciclada, SEDUC, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDES, Natalino Ferreira. História de Cáceres. Tomo I. História da Administração Municipal. Cáceres, [s.n], 1973.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória**. A cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2001.

MORAIS, Ana Claudia Lemes de. (org) **Educação de qualidade** e os desafios da esfera municipal. Nova Olímpia: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2012.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Famílias e Natureza**. As relações entre famílias e ambiente na colonização de Tangará da Serra – MT. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2004.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Migração e Escolarização**. História de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso – Brasil (1964-1976). 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Universo da Poaia e seu Patrimônio Cultural**: Marcas do Tempo de Rondon e da Coluna Prestes. In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22-26/07/2013.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato.** (autor e organizador). – 14. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PLANO Diretor de Desenvolvimento Integrado e sustentável, Nova Olímpia-MT, 2005.

PRIEBE, Irio. **História de Nova Olímpia-MT**, 45 anos 1954-1999. Obra não publicada.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III – Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, Levy S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole... [et al.] tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.-7ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007