



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA

Geraldo Magella de Menezes Neto

**Da “História do Pará” aos “Estudos Amazônicos”: os livros didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI)**

Belém-PA

2020

Geraldo Magella de Menezes Neto

**Da “História do Pará” aos “Estudos Amazônicos”: os livros didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda (PPHIST/UFPA)

Belém-PA

2020

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

---

M541h Menezes Neto, Geraldo Magella de  
Da “História do Pará” aos “Estudos Amazônicos”: os livros  
didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI) /  
Geraldo Magella de Menezes Neto. — 2020.  
467 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Franciane Gama Lacerda  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História,  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do  
Pará, Belém, 2020.

1. Ensino de História. 2. Estudos Amazônicos. 3. História  
do Pará. 4. Livros didáticos regionais. I. Título.

CDD 371.32098115

---

Geraldo Magella de Menezes Neto

**Da “História do Pará” aos “Estudos Amazônicos”: os livros didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda (PPHIST/UFPA)

Data da Aprovação: 25/09/2020

Banca Examinadora:

---

Dra. Franciane Gama Lacerda (Orientadora, PPHIST/UFPA)

---

Dra. Magda Maria de Oliveira Ricci (PPHIST/UFPA)

---

Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos (UFPA-Ananindeua)

---

Dr. Érico Silva Alves Muniz (UFPA-Bragança)

---

Dr. Francisco Bento da Silva (Examinador externo, PPGLI/UFAC)

---

Dra. Iza Vanesa Pedroso de Freitas Guimarães (Examinador externo, UNIFAP)

## AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese de doutorado não é um processo fácil. Ainda mais nestes quase cinco anos de produção, quando tivemos um contexto de várias turbulências na história política e educacional brasileira, desde 2016: processo de *impeachment*, ocupação das escolas e universidades, a implantação de uma nova Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio, a desvalorização e o aumento da perseguição aos professores de História da educação básica, a ascensão da extrema direita ao poder e o aumento da intolerância, queimadas na Amazônia, a pandemia do covid-19 com suas quarentenas, distanciamento e isolamento social, *lockdown*.

Por outro lado, também foi um momento de fortalecer a militância pela educação básica, de participação em congressos em lugares como Manaus, Fortaleza, Brasília, Florianópolis, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife; de conhecer novas pessoas; de conquistar um novo concurso público; de ganhos de experiência docente; enfim, de refletir e defender a importância do ensino de História mesmo em tempos tão tenebrosos. Assim, torna-se necessário alguns agradecimentos aos que me ajudaram nessa trajetória.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela benção da vida, da saúde, pelas vitórias e aprendizados nos momentos difíceis.

Agradeço a minha mãe, Bernadete de Lourdes, pelo amor, apoio, pelo estímulo à educação, desde a infância, por me dar todo o suporte necessário para seguir na profissão que eu escolhi.

Agradeço ao meu pai, Francisco de Assis, e a minha irmã, Elisia Clara, pelo apoio, pelo carinho e motivação. Ao nosso cachorro de estimação, Fredy, por me fazer sorrir nos momentos de tristeza.

Agradeço a minha namorada Danielle Lobato, pelo amor, carinho, apoio por não me fazer desistir, pela paciência nos momentos em que estava dedicado à tese.

Agradeço à professora Franciane Lacerda, minha orientadora desde a graduação, pelo apoio, paciência, acompanhamento e suporte necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos alunos, professores, à coordenação e à direção das escolas Prof. Remígio Fernandez e Prof. Abel Martins - da SEMEC, do distrito de Mosqueiro -, pessoas que me ensinaram de fato a exercer a profissão de professor, com todos os tipos de situações que se possa imaginar, mas que proporcionaram muitas satisfações e consciência do nosso papel para este país.

Agradeço aos alunos, aos professores, à coordenação e à direção das escolas Prof. Nagib Coelho Matni, Prof. Anésia, Dom Pedro II, Ruth Passarinho e Escola Salesiana do trabalho, da SEDUC. Apesar do convívio recente, aprendi muito com todos, especialmente no desafio de ministrar na prática uma disciplina regional, de Estudos Amazônicos.

Agradeço aos alunos, aos professores, à coordenação e à direção da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), pela experiência docente na formação de futuros professores, no apoio para a elaboração e orientação de projetos de iniciação científica, pela ajuda de custo para participar de eventos científicos em outros Estados.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), pela licença remunerada para realizar o doutorado, entre os anos de 2016 e 2020.

Agradeço à Universidade Federal do Pará (UFPA), pela formação acadêmica e pela ajuda de custo para participar de eventos científicos em outros Estados.

Agradeço aos editores e autores de livros didáticos entrevistados para esta pesquisa, cujos relatos contribuíram em muito para entender o processo de produção de livros didáticos regionais.

Agradeço aos professores da disciplina de Estudos Amazônicos entrevistados para esta pesquisa, revelando suas angústias e expectativas em suas trajetórias docentes. Aprendi e me identifiquei em muitos de seus relatos.

Agradeço aos alunos e ex-alunos da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) que auxiliaram na transcrição das entrevistas.

Agradeço à Denise Lobato pela revisão ortográfica e gramatical da tese.

E um agradecimento antecipado a todos os que por algum motivo tirarem um pouco de seu tempo para ler esta tese e se interessarem nas discussões sobre a História escolar regional e os Estudos Amazônicos, que está aberta a críticas e sugestões.

Muito obrigado!

Belém do Pará, julho de 2020.

Dedico este trabalho a todos os educadores, especialmente aos professores da educação básica, os verdadeiros heróis deste país.

Veja!  
Não diga que a canção  
Está perdida  
Tenha fé em Deus  
Tenha fé na vida  
Tente outra vez!  
Beba! (Beba!)  
Pois a água viva  
Ainda tá na fonte  
(Tente outra vez!)  
Você tem dois pés  
Para cruzar a ponte  
Nada acabou!  
Não! Não! Não!  
Oh! Oh! Oh! Oh!  
Tente!  
Levante sua mão sedenta  
E recomece a andar  
Não pense  
Que a cabeça aguenta  
Se você parar  
Não! Não! Não!  
Não! Não! Não!  
Há uma voz que canta  
Uma voz que dança  
Uma voz que gira  
(Gira!)  
Bailando no ar  
Uh! Uh! Uh!  
Queira! (Queira!)  
Basta ser sincero  
E desejar profundo  
Você será capaz  
De sacudir o mundo  
Vai!  
Tente outra vez!  
Humrum!  
Tente! (Tente!)  
E não diga  
Que a vitória está perdida  
Se é de batalhas  
Que se vive a vida  
Han!  
Tente outra vez!

*(Tente Outra Vez - Raul Seixas/Paulo Coelho/Marcelo Motta)*



## RESUMO

Em vários livros didáticos e paradidáticos regionais publicados no Estado do Pará, nas primeiras décadas do século XXI, encontramos um discurso comum de que estas obras estão “preenchendo a lacuna do regional”, apontando um suposto vazio acerca dos conhecimentos sobre a história do Pará e da Amazônia. Contudo, este discurso não é novo, pois podemos encontrá-lo também em livros publicados ao longo do século XX e em relatos de professores do Pará, que se queixam de que há poucas obras voltadas para o ensino regional. Indo em direção contrária a esta ideia bastante disseminada, esta tese de doutorado busca demonstrar que há, sim, uma produção escolar regional no Pará, desde as primeiras décadas do século XX, iniciando por aquelas denominadas de “História do Pará”, a partir de obras de Arthur Vianna e Theodoro Braga, passando por autores como Raimundo Proença, Ernesto Cruz, Jorge Hurley, Dionísio Hage até os livros mais recentes de “Estudos Amazônicos”, publicados pelas editoras Paka-Tatu, Estudos Amazônicos e Samauma. Assim, nosso objetivo é analisar o processo de produção de livros didáticos e paradidáticos regionais, publicados nos Estado do Pará, nos séculos XX e XXI, e os usos dos livros pelos professores da disciplina de Estudos Amazônicos, na segunda década do século XXI. Entendemos que o discurso do “preenchimento da lacuna do regional” trata-se mais de uma estratégia de propaganda das editoras e dos autores do que de fato um vazio sobre o ensino regional no Pará, embora reconhecendo as dificuldades das obras regionais chegarem às escolas devido à concorrência com as grandes editoras. Nossa intenção é investigar como se construíram os conteúdos escolares regionais, quais os critérios para as suas escolhas, qual a relação com os currículos escolares e a historiografia da época, quais as relações entre editores e autores. Além disso, direcionamos o nosso olhar também para os professores da disciplina regional de Estudos Amazônicos no Estado do Pará, buscando entender, a partir de seus relatos, quais fatores influenciam na utilização dos livros regionais, como os professores têm acesso a eles, quais conteúdos os professores trabalham com os alunos. Utilizamos como fontes nesta pesquisa os livros didáticos e paradidáticos regionais, entrevistas com editores, autores e professores, os *sites* das editoras e materiais produzidos pelos professores de Estudos Amazônicos.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Estudos Amazônicos; História do Pará; Livros didáticos regionais.

## ABSTRACT

In several regional textbook and educational books published in the State of Pará, in the first decades of the 21st century, we find a common discourse that these books are “filling the regional gap”, pointing to a supposed void about knowledge to the history of Pará and of the Amazon. However, this is not a recent discourse, as we can also find it in books published throughout the 20th century and in reports by teachers from Pará, who complain that there are few books aimed at regional education. In the opposite direction to this widespread idea, this doctoral thesis intends to demonstrate that there is, indeed, a regional school production in Pará, since the first decades of the twentieth century, starting with “História do Pará” (History of Pará), from books by Arthur Vianna and Theodoro Braga, through authors such as Raimundo Proença, Ernesto Cruz, Jorge Hurley, Dionísio Hage to the most recent books of “Estudos Amazônicos” (Amazon studies), published by the publishers Paka-Tatu, Amazon Studies and Samauma. Thus, our objective is to analyze the production process of textbooks and educational books, published in the State of Pará, in the 20th and 21st centuries, and the use of books by teachers in the subject of “Estudos Amazônicos” (Amazon studies), in the second decade of the 21st century. We understand that the “filling the regional gap” discourse is more of an advertising strategy for publishers and authors than in fact a void about regional education in Pará, although recognizing the difficulties of regional works reaching schools due to competition with major publishers. Our intention is to investigate how regional school content was constructed, what are the criteria for their choices, what is the relationship with school curricula and the historiography of the time, what are the relationships between editors and authors. In addition, we also focused our attention on teachers of the regional subject of “Estudos Amazônicos” (Amazon Studies) in the State of Pará, seeking to understand, from their reports, what factors influence the use of regional books, how teachers access them, what content teachers work with students. In this research, we used as sources the regional textbooks and educational books, interviews with editors, authors and teachers, the websites of publishers and materials produced by teachers of “Estudos Amazônicos” (Amazon Studies).

**Keywords:** History teaching; Amazon Studies; History of Pará; Regional textbooks.

## ÍNDICE DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b>	Livro <i>Pontos de História do Pará</i> , de Arthur Vianna .....	51
<b>Imagem 2:</b>	Capa de <i>Apostilas de História do Pará</i> , de Theodoro Braga .....	53
<b>Imagem 3:</b>	A divisão da história do Pará, por Arthur Vianna .....	55
<b>Imagem 4:</b>	Capa de <i>Pontos de História do Pará</i> , de Raimundo Proença .....	72
<b>Imagem 5:</b>	Capa de <i>Noções de História do Pará</i> , de Ernesto Cruz .....	76
<b>Imagem 6:</b>	Livro <i>Noções de História do Brasil e do Pará</i> , de Jorge Hurley .....	78
<b>Imagem 7:</b>	Retrato do autor Ernesto Cruz, em sua obra <i>Noções de História do Pará</i> .....	80
<b>Imagem 8:</b>	“Índice” e “Obras do Auctor”, no livro <i>Noções de História do Pará</i> , de Ernesto Cruz .....	80
<b>Imagem 9:</b>	A utilização de “notas de rodapé”, no livro <i>Noções de História do Brasil e do Pará</i> , de Jorge Hurley .....	81
<b>Imagem 10:</b>	Retrato de Lauro Sodré, no livro <i>Noções de História do Brasil e do Pará</i> , de Jorge Hurley .....	101
<b>Imagem 11:</b>	Livro <i>História do Pará</i> , de Dionísio Hage .....	110
<b>Imagem 12:</b>	Ilustrações de acontecimentos históricos, no livro <i>História do Pará</i> , de Dionísio Hage .....	116
<b>Imagem 13:</b>	Retratos de governadores do Pará, no livro <i>História do Pará</i> , de Dionísio Hage .....	116
<b>Imagem 14:</b>	Capa do livro <i>Pontos da nossa história</i> , de Dionísio Hage .....	119
<b>Imagem 15:</b>	Imagem da Basílica de Nossa Senhora de Nazaré, no livro <i>Pontos da nossa história</i> , de Dionísio Hage .....	121
<b>Imagem 16:</b>	Fotografia com a presença do presidente Emílio Garrastazu Médici, na procissão do Círio de Nazaré, em Belém, no ano de 1970, no livro <i>Pontos da nossa história</i> , de Dionísio Hage .....	123
<b>Imagem 17:</b>	Fotografia do governador Alacid Nunes, no livro <i>Pontos da nossa história</i> , de Dionísio Hage .....	127
<b>Imagem 18:</b>	Capa do livro <i>Estudos Sociais do Pará</i> , de Dionísio Hage, Léa Ceres da Rocha Matos e Lydio Lima Filho .....	132
<b>Imagem 19:</b>	Capítulo sobre os “Tipos Característicos do Pará” no livro <i>Estudos Sociais do Pará</i> , de Dionísio Hage, Léa Ceres da Rocha Matos e Lydio Lima Filho .....	138
<b>Imagem 20:</b>	Capa do livro <i>História do Pará: Amazônia, volume 1</i> , da SEMEC .....	146
<b>Imagem 21:</b>	Mapa com as áreas de conflito em terras indígenas no Brasil, em 1984, no livro <i>História do Pará: Amazônia, volume 1</i> , da SEMEC .....	150
<b>Imagem 22:</b>	Imagens da agricultura, pecuária e manufatura na Amazônia, no livro <i>História do Pará: Amazônia, volume 1</i> , da SEMEC .....	154
<b>Imagem 23:</b>	Tópico sobre o carimbó como manifestação cultural da Amazônia, no livro <i>História do Pará: Amazônia, volume 1</i> , da SEMEC .....	155
<b>Imagem 24:</b>	Capa do livro <i>Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais</i> , da SEDUC/IDESP .....	159
<b>Imagem 25:</b>	Capa do livro <i>História do Pará: das primeiras populações à Cabanagem, volume I</i> , de Gerard Prost .....	165
<b>Imagem 26:</b>	Capa do livro <i>História do Pará: do período da borracha aos dias atuais, volume II</i> , de Gerard Prost .....	166
<b>Imagem 27:</b>	Capa do livro <i>Amazônia: meio ambiente</i> , de Violeta Loureiro .....	168
<b>Imagem 28:</b>	Capa do livro <i>Amazônia: História e análise de problemas (do período da borracha aos dias atuais)</i> , de Violeta Loureiro .....	169
<b>Imagem 29:</b>	Capa do livro <i>Pontos de História da Amazônia, Volume I</i> .....	193

<b>Imagem 30:</b>	Capa do livro <i>Pontos de História da Amazônia, Volume II</i> .....	194
<b>Imagem 31:</b>	Propaganda de livros didáticos no livro <i>Pontos de História da Amazônia, Volume I</i> .....	196
<b>Imagem 32:</b>	Imagem utilizada antes do texto no <i>Pontos de História da Amazônia, Volume I</i> .....	197
<b>Imagem 33:</b>	Imagem com mapa utilizada no <i>Pontos de História da Amazônia, Volume II</i> .....	198
<b>Imagem 34:</b>	Imagem presente no livro <i>História do Pará</i> , de Benedicto Monteiro, sem indicação da fonte .....	210
<b>Imagem 35:</b>	Capa de <i>História do Pará</i> , de Benedicto Monteiro (2006) .....	211
<b>Imagem 36:</b>	Capa de <i>História do Pará</i> , de Benedicto Monteiro (2013) .....	212
<b>Imagem 37:</b>	Capítulo sobre a Cabanagem no livro <i>História do Pará</i> , de Benedicto Monteiro .....	215
<b>Imagem 38:</b>	Tópico com críticas de Benedicto Monteiro às interferências do governo federal no Estado do Pará .....	220
<b>Imagem 39:</b>	Capa do livro <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i> , de Tiese Júnior .....	224
<b>Imagem 40:</b>	Utilização de músicas do festival do boi-bumbá de Parintins, no livro <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i> , de Tiese Júnior .....	227
<b>Imagem 41:</b>	Texto e exercícios no livro <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i> , de Tiese Júnior .....	228
<b>Imagem 42:</b>	Capa do livro <i>Estudos Amazônicos: Conhecendo a Amazônia</i> , 1º volume .....	243
<b>Imagem 43:</b>	Capa do livro <i>Estudos Amazônicos: Formação da sociedade amazônica</i> , 2º volume .....	245
<b>Imagem 44:</b>	Capa do livro <i>Estudos Amazônicos: Amazônia e a formação da sociedade nacional</i> , 3º volume .....	249
<b>Imagem 45:</b>	A especulação imobiliária no campo na Amazônia em <i>Amazônia e a formação da sociedade nacional</i> , 3º volume .....	250
<b>Imagem 46:</b>	Capa do livro <i>Estudos Amazônicos: Amazônia contemporânea</i> , 4º volume .....	252
<b>Imagem 47:</b>	Os impactos socioambientais do Projeto Jari na Amazônia, em <i>Amazônia contemporânea</i> , 4º volume .....	253
<b>Imagem 48:</b>	Box ao lado esquerdo do texto com um glossário do termo “Tronco linguístico” .....	254
<b>Imagem 49:</b>	Texto complementar sobre a resistência à Ditadura Militar no Brasil .....	255
<b>Imagem 50:</b>	Seções de “Atividades”, com questionário da unidade, e “Saiba mais”, com indicações de leitura, <i>site</i> e filme .....	257
<b>Imagem 51:</b>	Utilização de fotografias da família da autora Amélia Bemerguy em <i>Conhecendo a Amazônia</i> , 1º volume .....	277
<b>Imagem 52:</b>	Estrutura dos capítulos apresentada em <i>Conhecendo a Amazônia</i> , 1º volume .....	287
<b>Imagem 53:</b>	Estrutura dos capítulos apresentada em <i>Amazônia contemporânea</i> , 4º volume .....	287
<b>Imagem 54:</b>	Atividade estimulando a interpretação de um quadro sobre o Padre Antônio Vieira e os índios do Brasil .....	291
<b>Imagem 55:</b>	Atividade elaborada a partir do quadro “Cabano paraense”, uma aquarela de Alfredo Norfini .....	292

<b>Imagem 56:</b>	O mapa do território do Grão-Pará e Maranhão, produzido por M. Bonne, em 1780, utilizado na parte inferior do texto .....	293
<b>Imagem 57:</b>	O mapa da vegetação do Brasil, utilizado na parte inferior do texto .....	294
<b>Imagem 58:</b>	Capa do livro <i>As marcas da Amazônia antiga</i> , volume 1 .....	303
<b>Imagem 59:</b>	A origem dos Tesos em <i>As marcas da Amazônia Antiga</i> .....	304
<b>Imagem 60:</b>	Capa do livro <i>Os povos da Amazônia antiga</i> , volume 2 .....	306
<b>Imagem 61:</b>	A cerâmica Marajoara, em <i>Os povos da Amazônia Antiga</i> .....	307
<b>Imagem 62:</b>	Capa do livro <i>Os povos da Amazônia colonial</i> , volume 3 .....	310
<b>Imagem 63:</b>	A fluidez das fronteiras coloniais, em <i>Os povos da Amazônia Colonial</i> .....	311
<b>Imagem 64:</b>	<i>Boxes</i> ao lado direito do texto com glossários dos termos “manufatureira”, “cinzeis”, “formões” e “goivas” .....	313
<b>Imagem 65:</b>	Atividade “Refletindo sobre imagens” .....	314
<b>Imagem 66:</b>	Capítulos de <i>As marcas da Amazônia Antiga</i> com cores diferentes .....	331
<b>Imagem 67:</b>	Texto indicando ao leitor para observar a figura 5: “Urna antropomorfa e suas partes” .....	336
<b>Imagem 68:</b>	Atividade “Refletindo sobre Imagens”, em <i>Os povos da Amazônia Antiga</i> .....	337
<b>Imagem 69:</b>	Fotografia de um indígena do grupo Nukak-Makú da Colômbia, utilizado em <i>Os povos da Amazônia Antiga</i> .....	338
<b>Imagem 70:</b>	Mapa de Jodocus Hondius, de 1598, utilizado em <i>Os povos da Amazônia colonial</i> .....	339
<b>Imagem 71:</b>	Pintura do holandês Albert Ekhout, de 1641, utilizada em <i>Os povos da Amazônia colonial</i> .....	339
<b>Imagem 72:</b>	Fotografias de pinturas rupestres em Monte Alegre, Pará, em <i>As marcas da Amazônia Antiga</i> .....	340
<b>Imagem 73:</b>	Fotografias de frutas como biribá, castanha, pupunha, inajá e buriti, em <i>Os povos da Amazônia colonial</i> .....	341
<b>Imagem 74:</b>	Mapa com a localização dos assentamentos permanentes, utilizado em <i>Os povos da Amazônia Antiga</i> .....	342
<b>Imagem 75:</b>	<i>Box</i> acima do texto com a citação de Auxiliomar Ugarte e Gabriel Soares de Sousa, em <i>Os povos da Amazônia colonial</i> .....	343
<b>Imagem 76:</b>	Processos de beneficiamentos da mandioca, em <i>Os povos da Amazônia Antiga</i> .....	346
<b>Imagem 77:</b>	Apostila “As ordens religiosas na Amazônia”, elaborada pelo Professor F, para o 7º ano .....	405
<b>Imagem 78:</b>	Páginas do capítulo “Capuchos, Carmelitas, Mercedários e Jesuítas: as ordens religiosas na Amazônia”, no livro <i>Formação da sociedade amazônica</i> , 2º volume .....	407
<b>Imagem 79:</b>	Páginas da apostila da escola da Professora C, para o 7º ano .....	411
<b>Imagem 80:</b>	Páginas do livro <i>Formação da sociedade amazônica</i> , 2º volume .....	412
<b>Imagem 81:</b>	Apostila da escola da Professora C, para o 7º ano .....	413
<b>Imagem 82:</b>	Imagem que representa os troncos linguísticos indígenas do Brasil, em <i>Conhecendo a Amazônia</i> , 1º volume .....	421
<b>Imagem 83:</b>	Apostila “A Amazônia na Segunda Guerra Mundial”, para o 9º ano, elaborada pelo Professor F .....	431
<b>Imagem 84:</b>	Prova elaborada pela Professora M, para o 6º ano .....	437

## LISTA DE SIGLAS

AI-5 - Ato Institucional número 5  
ANPUH – Associação Nacional de História  
ARENA – Aliança Renovadora Nacional  
BASA - Banco da Amazônia  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário  
CCBEU - Centro Cultural Brasil-Estados Unidos  
CCC - Comando de Caça aos Comunistas  
CEDENPA - Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará  
CEE - Conselho Estadual de Educação do Pará  
CENTUR – Fundação Cultural do Pará  
CIMI - Conselho Indigenista Missionário  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COPERVES - Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal do Pará  
EBSA – Editora do Brasil S/A  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPB – Estudos de Problemas Brasileiros  
ESMAC – Escola Superior Madre Celeste  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba  
FIBRA – Faculdade Integrada Brasil Amazônia  
FNFi - Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil  
FUNBOSQUE - Fundação Escola Bosque da Prefeitura Municipal de Belém  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GEPPAM - Grupo de Estudos Paisagem e Planejamento Ambiental da Universidade Federal do Pará  
GETAT - Grupo Executivo para as Terras do Araguaia e Tocantins  
IDESP - Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará  
IEP - Instituto de Educação do Pará  
IFPA – Instituto Federal do Pará  
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
IHGP – Instituto Histórico e Geográfico do Pará  
IMES - Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia  
INCRA - Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MNU - Movimento Negro Unificado  
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra  
NPI - Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OSPB - Organização Social e Política Brasileira  
PCB - Partido Comunista Brasileiro  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PFL - Partido da Frente Liberal  
PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência  
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPHIST – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará  
PRN - Partido da Reconstrução Nacional  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SECULT - Secretaria Executiva de Estado de Cultura do Pará  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Belém  
SEMED-Ananindeua - Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua  
SEMED-Goianésia - Secretaria Municipal de Educação de Goianésia do Pará  
SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Pará  
UAP - União Acadêmica Paraense  
UEPA - Universidade do Estado do Pará  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNAMA – Universidade da Amazônia  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
USAID - *United States Agency for International Development*  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>Introdução</b> .....	19
<b>Capítulo 1</b>	<b>A invenção da História escolar regional no Pará e sua consolidação (décadas de 1900-1930)</b> .....	43
1.1	A influência do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) e a formulação de uma História escolar regional .....	45
1.2	Os livros didáticos de História regional nas primeiras décadas da República: <i>Pontos de História do Pará</i> , de Arthur Vianna e <i>Apostilas de História do Pará</i> , de Theodoro Braga .....	48
1.3	Os livros didáticos regionais da década de 1930: <i>Pontos de História do Pará</i> , de Raimundo Proença; <i>Noções de História do Pará</i> , de Ernesto Cruz; e <i>Noções de História do Brasil e do Pará</i> , de Jorge Hurley .....	70
<b>Capítulo 2:</b>	<b>“História do Pará”, “Estudos Sociais” e “Estudos Amazônicos”: os livros didáticos regionais em meio às reformas curriculares na segunda metade do século XX</b> .....	105
2.1	As contribuições de Dionísio Hage para a História escolar regional no Pará nas décadas de 1960 e 1970 .....	106
a)	“A narração de todos os fatos passados na vida paraense, desde o seu descobrimento até os nossos dias”: o livro didático <i>História do Pará</i> .....	109
b)	Um livro didático de História regional em tempos de Ditadura Militar: <i>Pontos da nossa história</i> , de 1970 .....	116
c)	Uma nova disciplina: sai a História, entra os Estudos Sociais .....	128
2.2	A renovação da História escolar regional nas décadas de 1980 e 1990 e a criação da disciplina Estudos Amazônicos no Pará .....	140
a)	O livro didático regional da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC): <i>História do Pará: Amazônia, volume 1</i> .....	145
b)	O processo de criação da disciplina Estudos Amazônicos nas décadas de 1980-1990 e os livros do Projeto “Estante da Amazônia”, da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) .....	156
<b>Capítulo 3:</b>	<b>Entre permanências e transformações: produções e conteúdos dos livros regionais dos anos 2000</b> .....	173
3.1	Entre o cursinho pré-vestibular e a universidade: o processo de produção do livro paradidático <i>Pontos de História da Amazônia</i> (Belém-PA, anos 1990-2000) .....	175
a)	Os autores do <i>Pontos de História da Amazônia</i> e suas trajetórias como professores .....	180
b)	A escolha dos conteúdos e o processo de escrita do <i>Pontos de História da Amazônia, Volumes I e II</i> .....	184
c)	Analisando a materialidade do <i>Pontos de História da Amazônia</i> .....	190
d)	A divulgação e circulação do <i>Pontos de História da Amazônia</i> .....	199
3.2	“Perturbado pela ignorância da nossa história”: Benedicto Monteiro e a <i>História do Pará</i> (2006) .....	201
a)	Benedicto Monteiro (1924-2008): vida e obra .....	201



b)	Experiências para a escrita do livro <i>História do Pará</i> .....	204
c)	O processo de produção e divulgação do livro <i>História do Pará</i> .....	208
d)	A história do Pará na obra de Benedicto Monteiro .....	212
e)	A história do Pará e a preocupação com a reforma agrária .....	216
3.3	“É muito importante conhecermos a nossa casa, a Amazônia”: o livro paradigmático <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i> , de Tiese Júnior .....	223
a)	O autor e o processo de produção de <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i> .....	224
b)	Propostas de conteúdos para o 6º ano .....	228
c)	Propostas de conteúdos para o 7º ano .....	231
d)	Propostas de conteúdos para o 8º ano .....	233
e)	Propostas de conteúdos para o 9º ano .....	236
<b>Capítulo 4:</b>	<b>A construção de conteúdos para a disciplina de Estudos Amazônicos: a coleção da editora Estudos Amazônicos (2011-2012)</b> .....	238
4.1	Os livros e conteúdos da editora Estudos Amazônicos .....	241
a)	Volume 1: “Conhecendo a Amazônia” .....	242
b)	Volume 2: “Formação da sociedade amazônica” .....	244
c)	Volume 3: “Amazônia e formação da sociedade nacional” .....	248
d)	Volume 4: “Amazônia contemporânea” .....	250
e)	Glossários, Textos complementares e Atividades .....	254
4.2	O processo de produção da coleção da editora Estudos Amazônicos .....	258
a)	A ideia para a coleção .....	259
b)	O processo de escrita .....	266
c)	Lançamento, circulação e vendas .....	280
4.3	Observações sobre a coleção da editora Estudos Amazônicos .....	286
<b>Capítulo 5:</b>	<b>Em busca de uma visão interdisciplinar da Amazônia: a coleção “Estudos Amazônicos” da editora Samauma (2012-2014)</b> .....	300
5.1	Os livros e conteúdos da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma .....	301
a)	Volume 1: “As marcas da Amazônia Antiga” .....	302
b)	Volume 2: “Os povos da Amazônia Antiga” .....	305
c)	Volume 3: “Os povos da Amazônia Colonial” .....	308
d)	Glossários e Atividades .....	312
5.2	O processo de produção da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma .....	315
a)	A ideia para a coleção .....	316
b)	O processo de escrita .....	322
c)	Lançamento, circulação e vendas .....	327
5.3	Observações sobre a coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma .....	331
<b>Capítulo 6:</b>	<b>O trabalho docente em uma disciplina regional: os professores de Estudos Amazônicos no Pará e seus desafios</b> .....	351
6.1	As entrevistas com professores de Estudos Amazônicos: observações iniciais .....	352
a)	A relação de professores entrevistados: idade e rede de ensino .....	356

b)	A formação acadêmica e o tempo de atuação docente .....	358
6.2	A influência do cotidiano escolar na prática docente .....	371
a)	Problemas enfrentados pelos professores da rede privada .....	372
b)	Problemas enfrentados pelos professores da rede pública .....	382
<b>Capítulo 7:</b>	<b>Os professores de Estudos Amazônicos e os usos e apropriações dos livros didáticos regionais</b> .....	387
7.1	Os diversos usos e apropriações dos livros didáticos e paradidáticos regionais pelos professores de Estudos Amazônicos .....	390
a)	Livros didáticos e paradidáticos utilizados pelos professores para as aulas de Estudos Amazônicos .....	391
b)	O acesso aos livros didáticos e paradidáticos regionais .....	395
c)	Os usos e apropriações pelos professores em sala de aula: entre livros e <i>xerox</i> .....	397
d)	Os livros didáticos e paradidáticos regionais como fontes para a elaboração de “apostilas” .....	403
e)	Os usos dos livros didáticos e paradidáticos regionais como base para a explicação didática dos conteúdos .....	415
f)	Os usos dos livros didáticos e paradidáticos regionais para a elaboração de exercícios .....	419
7.2	Os conteúdos trabalhados pelos professores na disciplina de Estudos Amazônicos .....	422
a)	Os conteúdos escolhidos pelos professores com formação em História .....	423
b)	Os conteúdos escolhidos pelos professores com formação em Geografia .....	434
	<b>Considerações finais</b> .....	444
	<b>Fontes utilizadas</b> .....	447
	<b>Bibliografia</b> .....	454

## Introdução

Percebendo a dificuldade de encontrar o conteúdo necessário ao conhecimento desses assuntos, [temas da História da Amazônia e do Pará] foi pensado, planejado e editado o presente livro. (...) Pontos de História da Amazônia, volume I, *tem como objetivo maior contribuir para superar essa dificuldade, enfocando temas da História da Amazônia e do Pará, relativos ao Período Colonial e ao Período Imperial*. (ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2001, p. 7, grifos dos autores).

(...) a falta de livros didáticos sobre a Amazônia brasileira e particularmente sobre o Estado do Pará é um desafio a ser enfrentado pela maioria dos professores e professoras que trabalham com as questões pertinentes aos temas amazônicos. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 9).

Os trechos acima fazem parte de livros didáticos e paradidáticos de História do Pará e da Amazônia e de Estudos Amazônicos que foram publicados no início do século XXI: *Pontos de História da Amazônia, volume 1*, e *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*. Estes trechos trazem à tona um discurso bastante comum de editores e autores paraenses: a ideia de que existem poucos livros de História regional destinados ao público escolar. Desse modo, ao lançar novas obras, editores e autores de diversas editoras paraenses coincidem num mesmo discurso: o de estarem “preenchendo a lacuna do regional”.

Essa fala é recorrente nos livros didáticos e paradidáticos produzidos no Pará, neste início do século XXI. Porém, não é exclusividade dos livros deste período, já que vários livros regionais que foram publicados desde o início do século XX também já reproduziam esse discurso. Compreendemos que apesar dos discursos das editoras e dos autores de “preencher a lacuna”, “suprir a carência”, destacamos que existe, sim, uma produção de livros didáticos e paradidáticos de “História do Pará”, “História da Amazônia” e de “Estudos Amazônicos”, não comparável a de livros de História das grandes editoras nacionais, evidentemente, mas que foram objeto de produção desde as primeiras décadas do século XX, sendo um recurso didático importante para os professores das disciplinas de História e Estudos Amazônicos, no Estado do Pará, ao longo do tempo.

Nesse sentido, esta tese de doutorado, intitulada **Da “História do Pará” aos “Estudos Amazônicos”: os livros didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI)**, objetiva analisar o processo de produção de livros didáticos e paradidáticos regionais de “História do Pará”, “História da Amazônia” e de “Estudos Amazônicos”, no Estado do Pará, nos séculos XX e XXI e os seus usos pelos

professores da disciplina de Estudos Amazônicos, nas escolas públicas e privadas do Pará. Nossa intenção é fazer um percurso histórico da produção dos livros regionais, desde o início do século XX até as primeiras décadas do século XXI, para entender como se constrói o discurso de “preenchimento da lacuna do regional”, quem eram os autores que se dedicaram a uma História escolar regional, como se deu o processo de produção dos livros, quais os conteúdos escolhidos, quais os diálogos das obras com a historiografia e com o contexto histórico. Já no contexto mais recente, da segunda década do século XXI, buscamos investigar como os professores de uma disciplina regional, de Estudos Amazônicos, utilizam os livros didáticos e paradidáticos regionais em suas aulas no ensino fundamental, da rede privada e pública de ensino, no Estado do Pará.

Nosso argumento da tese que defendemos é: a ideia de que existem poucos livros didáticos e paradidáticos regionais publicados no Pará tratar-se mais de um discurso das editoras e autores do que algo concreto. Tal discurso está ligado a estratégia de venda das editoras, que, ao se posicionarem no mercado editorial, reforçando estarem “preenchendo a lacuna do regional”, pretendem atrair mais compradores e leitores, com uma propaganda de “novidade”, na disputa do mercado de livros. No caso dos autores, trata-se também de chamar a atenção para a importância de suas obras, de valorizar o seu trabalho de divulgação de uma História regional para o público escolar, contribuindo para a formação de cidadãos que conheçam e defendam a sua região, a Amazônia e o Pará.

No entanto, ao mesmo tempo em que há uma produção significativa de livros didáticos regionais no Pará, reconhecemos que esses livros não chegam efetivamente aos professores e alunos em várias escolas do Estado, pois os professores também reproduzem essa ideia de que não há livros voltados para a História regional. Nesse sentido, devemos analisar o processo de produção dos livros para entender as dificuldades e desafios enfrentados pelas editoras paraenses, além dos usos que os professores fazem destes livros, quando têm acesso a eles.

A escolha por este tema de pesquisa surgiu de algumas experiências que tive como professor<sup>1</sup>: no ensino fundamental, lecionando a disciplina de História em escolas

---

<sup>1</sup> Diferente de pesquisadores que costumam trabalhar a mesma temática da graduação e mestrado, não segui com o mesmo tema para o doutorado. Na graduação e no mestrado trabalhei com a história da literatura de cordel no Estado do Pará: *A Segunda Guerra Mundial nos folhetos de cordel do Pará* foi o título da monografia de graduação, defendida no curso de História da UFPa, em 2008; e *Por uma história do livro e da leitura no Pará: o caso da Guajarina, editora de folhetos de cordel (1922-1949)*, foi o título

públicas da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), no distrito de Mosqueiro, senti a necessidade de se trabalhar com as turmas do 6º e 7º anos a História regional da Amazônia, e um dos recursos utilizados foi a coleção da editora Estudos Amazônicos, que estava presente na biblioteca de uma das escolas<sup>2</sup>; no ensino superior, durante uma das aulas que estava ministrando na disciplina “História da Amazônia I”, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), no ano de 2014, na qual convidei uma das autoras da coleção para conversar com os alunos sobre o processo de produção dos livros da editora Estudos Amazônicos<sup>3</sup>; por fim, no ano de 2019, comecei a trabalhar na prática com a disciplina de Estudos Amazônicos em escolas da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) com alunos do ensino fundamental, vivenciando os desafios de se trabalhar com uma disciplina regional em escolas públicas.<sup>4</sup> Já a inspiração para o título desta tese veio de um evento acadêmico que organizei, o *I Simpósio de História e Educação: Os desafios do ensino regional amazônico em tempos de reformas curriculares*, ocorrido nos dias 14 e 15 de março de 2019, no auditório da FIBRA, em Belém.<sup>5</sup>

Em nossa pesquisa, priorizamos as pesquisas sobre livro didático e paradidático que levam em conta os aportes teóricos da História cultural, da História do livro e da

---

da dissertação de mestrado, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, na UFPA. O interesse em trabalhar com ensino de História e livros didáticos surgiu de minha experiência como professor.

<sup>2</sup> Sou professor de História do ensino fundamental da SEMEC, por meio de concurso público, desde janeiro de 2013, trabalhando nas escolas Prof. Remígio Fernandez e Prof. Abel Martins, localizadas no distrito de Mosqueiro, o que representou a minha primeira experiência profissional como professor. Os volumes da coleção da editora Estudos Amazônicos, voltados para o 6º e 7º anos, estavam na biblioteca da escola Prof. Remígio Fernandez.

<sup>3</sup> Na faculdade FIBRA, em Belém, trabalhei como professor do curso de Licenciatura em História. Nesta aula da disciplina “História da Amazônia I”, ao debater com os alunos da turma do 4º semestre acerca dos conteúdos sobre a Amazônia colonial nos livros didáticos regionais, tive a ideia de convidar a autora Luana Guedes, para explicar como foi realizada a produção dos quatro volumes da editora Estudos Amazônicos, publicados em 2011 e 2012. O relato da autora foi muito interessante, destacando as dificuldades de escolha de temas para compor os capítulos, as relações com o editor e o coordenador da coleção, os desafios na escrita didática voltada para alunos do ensino fundamental, dentre outras coisas. O que me despertou para procurar entender mais de perto como funciona o processo de produção de livros didáticos, voltando o meu olhar para os livros regionais da Amazônia.

<sup>4</sup> Sou professor de História e Estudos Amazônicos do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da SEDUC, por meio de concurso público, desde maio de 2019, trabalhando em várias escolas de Belém, como Prof. Nagib Coelho Matni, Prof. Anésia, Dom Pedro II, Ruth Passarinho e Escola Salesiana do Trabalho. Minha primeira experiência com a disciplina de Estudos Amazônicos se deu na escola Prof. Nagib Coelho Matni, com turmas de 8º e 9º anos.

<sup>5</sup> A mesa de abertura do evento teve o tema “A história escolar regional do Pará e suas histórias: da História do Pará aos Estudos Amazônicos”, e contou com a participação do Prof. Dr. Luiz Otávio Viana Airoza (SEDUC) e da Prof. Msc. Wanessa Carla Rodrigues Cardoso (SEDUC/UFPA), com a minha mediação, sendo discutida a História escolar regional do Pará, nos séculos XX e XXI, por meio das disciplinas “História do Pará” e “Estudos Amazônicos”. A intenção dos expositores era discutir como se construiu a História escolar regional no Pará, analisando os livros didáticos publicados para as disciplinas de História do Pará e Estudos Amazônicos.

leitura<sup>6</sup> (CHARTIER, 1990, 2009; DARNTON, 2008, 2010), pois entendemos que possibilitam não apenas a análise dos textos, mas uma compreensão mais ampla do livro didático: em sua materialidade, em seu processo de produção, destacando os agentes sociais envolvidos, seus usos e apropriações e suas práticas de leitura. Entendemos o livro didático como um produto fabricado com a participação de vários sujeitos para fins pedagógicos, ao mesmo tempo que também é uma mercadoria.

Dado o nosso objeto de pesquisa ser o livro didático, torna-se necessária uma contextualização das discussões sobre este objeto pela historiografia, suas abordagens e contribuições. Mas, afinal, o que é um livro didático? E um livro paradidático?

Antes de tentar uma definição, cabe ressaltar que há diferentes termos utilizados em vários países que se assemelham a livro didático: “manual escolar”, “livro escolar”, “manual didático”, “texto didático” etc. Alain Choppin destaca que há uma diversidade do léxico, e que o conceito é historicamente recente. (CHOPPIN, 2009, p. 15). Arlette Gasparello aponta que no Brasil, a expressão “livro didático” foi a que se apresentou predominante, desde meados do século XX. (GASPARELLO, 2013, p. 22).

Sobre a definição de livro didático, Choppin afirma que há inúmeros fatores a serem considerados: “os lugares, as épocas, os suportes, os níveis e as matérias de ensino”; os contextos “políticos, econômicos, social, cultural, estético”; e “a problemática científica no qual se insere.” Choppin conclui que “como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única”, sendo necessário “explicitar os critérios que presidem esta elaboração conceitual.” (CHOPPIN, 2009, p. 74).

Como dissemos anteriormente, consideramos relevantes os trabalhos que levam em conta os aportes teóricos da História cultural, da História do livro e da leitura. Nessa linha de abordagem, Circe Bittencourt aponta que o livro didático é um objeto de

---

<sup>6</sup> André Belo afirma que mais do que apenas o livro como objeto material, “essa história compreende a comunicação e todos os processos sociais, culturais e literários que os textos afetam e envolvem.” O autor acrescenta que essa área é “fortemente interdisciplinar, reunindo contribuições de várias disciplinas e de várias tradições de estudo em diferentes países.” No Brasil, de acordo com André Belo, “onde é débil a tradição bibliográfica de estudos técnicos sobre o livro antigo, os estudos que se tem desenvolvido aparecem normalmente sob a designação de ‘história da leitura’, não tanto como ‘história do livro’.” (BELO, 2002, pp. 39-40); Os estudos do livro e da leitura sofreram grande influência da renovação historiográfica a partir da chamada Escola dos *Annales*. Segundo Robert Darnton, a nova corrente dos estudos sobre o livro desenvolveu-se nos anos 1960, na França. Darnton enfatiza que tais pesquisas, ao invés de se deterem em detalhes da bibliografia, tentaram descobrir o “modelo geral da produção e consumo do livro”, mapeando “correntes ideológicas através de gêneros pouco lembrados, como a *bibliothèque bleue* (brochuras primitivas)”. Desse modo, o interesse não foi por livros raros e edições de luxo, mas sim pelo “tipo mais comum de livros” visando entender “a experiência literária dos leitores comuns”. (DARNTON, 2010, pp. 123-124).

“múltiplas facetas” e possui uma natureza complexa, sendo “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, 2013, p. 71). É também um “depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares”, além de ser um importante “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.” (BITTENCOURT, 2013, p. 72).

Já Kazumi Munakata destaca a materialidade do livro didático e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem:

Em suma, o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios (...): conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem. (MUNAKATA, 1997, p. 100).

Choppin chama atenção para quatro funções essenciais exercidas pelos livros didáticos: função *referencial*, na qual se constitui “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”; função *instrumental*, na qual “põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades”, que visam “facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais”; função *ideológica e cultural*, na qual se afirmou com um dos “vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; e função *documental*, cuja observação ou confrontação do conjunto de documentos, sejam textuais ou icônicos, “podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Acerca dos livros paradidáticos, Alain Choppin observa que “são de natureza muito diversa, mas visam claramente um mercado doméstico.” (CHOPPIN, 2009, p. 58). Segundo o autor, a regulamentação, a destinação, o financiamento e a distribuição fazem esses produtos “diferentes dos manuais, que dispensam uma prescrição institucional”; mas sua função (redobrar, completar, aprofundar a mensagem da instituição escolar) e sua concepção (eles se referem, explícita e seguidamente, a uma

disciplina e a um nível de ensino ou, ainda, ‘em torno do programa’) “estão claramente ligadas ao universo escolar.” (CHOPPIN, 2009, pp. 58-59).

Ernesta Zamboni afirma que a denominação “paradidático”, em catálogos editoriais no Brasil, “apareceu no final da década de [19]70. Foi lançada numa política de ‘marketing, com finalidade comercial, por Giro Takashi, que na época trabalhava na editora Ática.” Para Zamboni, “a diferença que se observa entre o chamado livro didático e o paradidático é uma questão de forma, não de conteúdo.” (ZAMBONI, 1991, p. 11). A difusão dos paradidáticos, nas décadas de 1970 e 1980, deve-se ao investimento das editoras, que os consideram como um livro “compensador”, pois foram produzidos “ao menor custo possível”. (ZAMBONI, 1991, p. 12). Zamboni também aponta outro argumento comercial para o crescimento da produção dos paradidáticos:

Tais publicações encontraram espaço nas editoras para seu crescimento, pois a venda de livros didáticos se faz maciçamente nos primeiros quatro meses do ano, quando tem início o ano letivo; nos demais meses, as editoras ficam praticamente ociosas, trabalham em ritmo lento. Com o objetivo de aproveitar essa ociosidade, começaram a investir na produção de paradidáticos e novas séries de publicações surgiram, apresentando títulos variados. (ZAMBONI, 1991, p. 12).

Portanto, a partir das ideias elaboradas por Choppin, Bittencourt, Munakata e Zamboni, entendemos que para compreender os livros didáticos e paradidáticos devemos considerar uma série de variáveis. Apenas analisar os conteúdos de tais impressos, como é o mais comum nas pesquisas, não é o suficiente. Assim, torna-se necessário verificar e contextualizar as múltiplas abordagens do livro didático na historiografia.

Devido às pesquisas sobre os livros didáticos serem amplamente mais desenvolvidas que a dos paradidáticos, iremos aqui nos referir prioritariamente a elas. Segundo Choppin, “depois de ter sido negligenciada por longo tempo, as pesquisas históricas referentes aos livros didáticos e, posteriormente, às edições escolares, tiveram desde os anos 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos [final do século XX], um considerável impulso.” (CHOPPIN, 2004, p. 551).

Alain Choppin distingue duas grandes categorias de pesquisa sobre os livros didáticos: aquelas que “analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo”, ou as que “só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático”; e aquelas que o consideram “como objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em



função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto.” (CHOPPIN, 2004, p. 554). Sobre a primeira categoria, Choppin afirma que “não é, na verdade”, a história dos livros didáticos, mas “a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular.” (CHOPPIN, 2004, p. 554). Já na segunda categoria, Choppin destaca que o historiador dirige sua atenção “diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e ‘recebidos’, independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores.” (CHOPPIN, 2004, p. 554).

No Brasil, conforme balanços historiográficos e estudos de tendências de abordagens realizados por Luiz Carlos Villalta (1997/2001), Circe Bittencourt (2011) e Kazumi Munakata (2012), as pesquisas sobre livros didáticos se intensificaram a partir dos anos 1980, priorizando a análise dos conteúdos. Segundo Bittencourt, nos anos 1980 e início dos 1990, “as análises sobre as produções didáticas de História recaíam, majoritariamente, nas denúncias do caráter ideológico de que era revestido o conjunto da literatura escolar.” Tais estudos, tendo como influência a obra de Marc Ferro - *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação* – procuravam a “identificação de uma falsa ideologia – a burguesa”, que se impunha na produção didática. (BITTENCOURT, 2011, p. 495).<sup>7</sup>

A difusão dessas concepções, que identificavam o livro didático como “uma obra representativa da ideologia das classes dominantes e ou do Estado burguês ou um livro caracterizado por apresentar um ‘conhecimento pronto e acabado’”, fez com que, conforme Bittencourt, esse material fosse “entendido como o vilão da história escolar.” (BITTENCOURT, 2011, p. 499). Munakata denomina essas pesquisas de gênero

---

<sup>7</sup> Nesse contexto, muitas das pesquisas centravam-se na denúncia do caráter ideológico dos conteúdos das disciplinas, identificando, nas obras didáticas, uma conformação de valores desejáveis por setores do poder instalados nos aparelhos de Estado. A denúncia do caráter ideológico das obras escolares de História se explicitava pela presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais. (BITTENCOURT, 2011, p. 496). Já Villalta afirma que a abordagem de análise do conteúdo dos livros didáticos “assume a forma de crítica historiográfica, deslizando na maioria das vezes para a crítica ideológica”, identificando nesses trabalhos “a perspectiva materialista-dialética”. (VILLALTA, 1997/2001, p. 8). Podemos citar nessa linha de abordagem a obra de Ana Lúcia de Faria, *Ideologia no livro didático*, no qual a autora, ao analisar as representações do “trabalho” nos livros didáticos, afirma que “o livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante.” Através dos valores da burguesia, “camufla a desigualdade, dissimula a discriminação, contribuindo para a reprodução da sociedade burguesa.” (FARIA, 2008, pp. 77-78). Na mesma perspectiva, Nicholas Davies denuncia a quase ausência e a abordagem das camadas populares nos livros didáticos de História: “nas poucas páginas que muitos livros didáticos dedicam a essa questão na História, as camadas populares aparecem como passivas, obedientes ou então como supersticiosas, irracionais”. (DAVIES, 2011, p. 124).

literário das “Belas Mentiras”, pois alguns títulos já indicavam-lhes a intenção em condenar os livros didáticos: “versão fabricada”, “história mal contada”. (MUNAKATA, 1998, p. 271).<sup>8</sup>

Já nos anos 1990 ocorre uma mudança de perspectiva. Munakata destaca que a tese de Circe Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, de 1993, torna-se um marco nas pesquisas sobre o livro didático, pois “representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia.” (MUNAKATA, 2012, p. 183).<sup>9</sup> Villalta também destaca o trabalho de Bittencourt, pois “aproxima-se efetivamente das práticas de leitura do livro didático.” (VILLALTA, 1997/2001, p. 11).<sup>10</sup>

Circe Bittencourt aponta que os anos 1990 marcaram o crescimento de pesquisas sobre o ensino de História, que tomaram como um de seus vários enfoques a análise do livro didático. Os didáticos de História, utilizados como fontes, “passaram a ser analisados como instrumentos de efetivação dos programas curriculares e, em geral, eram submetidos a críticas severas na condição de veículo dos interesses do poder do Estado.” (BITTENCOURT, 2011, p. 500).<sup>11</sup>

Na década de 1990, Bittencourt identifica ainda outras perspectivas, como: situar a história do ensino de História “como parte integrante da história da educação”, centrando-se na “identificação da rede mais extensa de sujeitos que participam de sua constituição”, na articulação entre os agentes governamentais e intelectuais, entre os setores educacionais com os professores e os alunos, assim como com a comunidade escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 501). Bittencourt também percebe a ampliação das

---

<sup>8</sup> Para uma revisão crítica das pesquisas que se centram nas denúncias do caráter ideológico do livro didático, ver o 1º Capítulo, “De volta à caverna”, da Tese de doutorado de Kazumi Munakata. (MUNAKATA, 1997, pp. 19-28). Munakata aponta que “na maioria das vezes, a discussão das ideias dos livros didáticos se faz pela sua cristalização dos conteúdos unívocos, monossêmicos, com o que só resta atribuir-lhes as rubricas de verdadeiro ou de falso.” (MUNAKATA, 1997, p. 28).

<sup>9</sup> Segundo Munakata, a tese “tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e as práticas que incidem sobre esse material.” (MUNAKATA, 2012, p. 183).

<sup>10</sup> Como o seu artigo data originalmente de 1997, Villalta destaca que, até então, “a iniciativa louvável de Bittencourt, porém, no contexto da historiografia brasileira, é algo isolado, não tendo repercutido sobre outros trabalhos” (VILLALTA, 1997/2001, p. 12), panorama que, como demonstram os textos de Munakata e da própria Bittencourt, começou a se alterar ainda nos anos 1990.

<sup>11</sup> Bittencourt aponta ainda que “os regimes ditatoriais – período do Getúlio incluindo o Estado Novo e o militar 1964-1985 – foram os preferenciais de pesquisadores que buscavam entender o poder desse material como veículo de disseminação da história e/ou memória, colocando sua função ideológica associada ao aparato político da educação escolar.” (BITTENCOURT, 2011, p. 500).

perspectivas sobre o livro didático, por intermédio de trabalhos que introduziram a produção didática, junto à história do livro e das edições, tendo como referências Darnton, Henri-Jean Martin e Roger Chartier. (BITTENCOURT, 2011, p. 502).<sup>12</sup>

Podemos citar nesta linha a tese de Kazumi Munakata, que estuda a produção de livros didáticos e paradidáticos no Brasil, a partir das grandes editoras. O trabalho de Munakata, cujo objetivo é o de “propor um roteiro de análise do processo de produção desse objeto-mercadoria, tão presente na vida escolar brasileira” (MUNAKATA, 1997, p. 13) tem o mérito de ouvir os personagens que fazem parte da produção, como editores, autores, revisores etc, o que nos leva a conhecer os “bastidores” da produção do livro didático.<sup>13</sup> Soma-se a isso, o fato de Munakata demonstrar a importância do Estado como cliente preferencial das editoras, sobretudo a partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, no qual o Estado brasileiro se compromete a adquirir obras didáticas para distribuição nas escolas públicas.

Outra obra importante que busca analisar as transformações no processo de produção dos livros didáticos no período 1970-1990 é *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, de Décio Gatti Júnior, resultado de sua tese de doutorado, originalmente defendida em 1998. Também se utilizando de entrevistas com autores e editores, Gatti Júnior investiga como ocorreu um processo de modernização e profissionalização dos livros didáticos de História, que passou a ser produzido de forma mais complexa nas últimas décadas do século XX, devido principalmente às demandas do poder público que via no livro didático um instrumento mais simples e barato para “resolver” os problemas da educação no Brasil. Com isso, as editoras tiveram de se adaptar a alta demanda, às avaliações do governo federal e a concorrência com outras editoras, investindo fortemente na produção e divulgação de suas obras. (GATTI JÚNIOR, 2004).

Na primeira década do século XXI há uma profusão de pesquisas sobre o livro didático de História, muitas delas tomando como aporte teórico a história cultural do livro e da leitura. Flávia Caimi, em levantamento de teses e dissertações sobre livros

---

<sup>12</sup> Villalta coloca nessa linha, que destoa da abordagem “conteudista” nos anos 1990, as pesquisas de Bittencourt, Munakata, e “em grau muitíssimo menor”, as de Ernesta Zamboni, além das do próprio Villalta e Fábio Faversani. (VILLALTA, 1997/2001, p. 12). O autor destacava a necessidade de se aprofundar a relação entre a história dos livros e das práticas de leitura com a análise do livro didático, voltando-se “para o amplo circuito que vai do autor ao leitor, avaliar suas relações com o sistema cultural e os sistemas econômico, político e social que lhes são contemporâneos”, além de “investigar as tensões que assinalam as relações estabelecidas entre editores e autores, e seus reflexos no texto impresso – ou seja, por identificar as linhas gerais das políticas editoriais”. (VILLALTA, 1997/2001, pp. 12-13).

<sup>13</sup> Ver também MUNAKATA, 1998.

didáticos entre 1998 e 2007, identifica um crescimento das pesquisas, observando nos programas de pós-graduação em Educação o maior número de trabalhos, seguido pelos de História, além da predominância de pesquisas no eixo sudeste-sul do Brasil, principalmente em São Paulo. (CAIMI, 2013, pp. 39-40).

Igualmente, Circe Bittencourt aponta o crescimento das pesquisas na primeira década do século XXI, vinculando-as à atuação das políticas públicas educacionais no país, a exemplo das avaliações realizadas pelo PNLD. Nesse contexto, as pesquisas problematizam “as relações entre Estado, editoras e público consumidor, em especial o professor”, e as críticas ao PNLD, que recaem “no formato de avaliação que merece ser aperfeiçoado e na dificuldade de se eliminar as interferências das grandes editoras no processo de produção e na escolha das obras pelos professores.” (BITTENCOURT, 2011, pp. 504-505).<sup>14</sup>

Apontamos aqui a importância de três livros que são coletâneas de trabalhos sobre livros didáticos de História que demonstram o estado das pesquisas sobre esta fonte nas duas primeiras décadas do século XXI. O primeiro é *A história na escola: autores, livros e leituras*, organizado por Helenice Rocha, Luís Resnik e Marcelo Magalhães, de 2009.<sup>15</sup> Este livro é dividido em três partes: na primeira, denominada “Autores e livros”, traz trabalhos que analisam os livros didáticos publicados na primeira metade do século XX, destacando o seu papel como instrumento de formação da identidade nacional e as relações entre os autores, editores e o Estado<sup>16</sup>; a segunda parte, intitulada “Leituras”, a qual consideramos a mais relevante da obra, traz trabalhos

---

<sup>14</sup> Para uma visão sobre a avaliação dos livros aprovados no PNLD a partir dos próprios avaliadores dos livros didáticos de História, ver MIRANDA; LUCA, 2004.

<sup>15</sup> Este livro é produto do grupo de pesquisa *Oficinas de História*, criado em 2004, sediado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e que conta também com pesquisadores de outras instituições. Entre 2005 e 2007, o grupo desenvolveu o projeto “O livro didático como discurso historiográfico”, que consistiu em um programa de pesquisa sobre o livro didático de História, este entendido como portador de um discurso historiográfico, sendo visto como um dos frutos do processo de interposição, tensa, entre a escola e a academia. O livro didático resulta da apropriação seletiva do conhecimento histórico a ser ensinado no espaço escolar. (ROCHA; RENIK; MAGALHÃES, 2009, pp. 9-10).

<sup>16</sup> Esta primeira parte traz os seguintes capítulos: “As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história: as duas edições de *Compêndio da história do Brasil*, de José Inácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação”, de Selma Rinaldi de Mattos; “Coração: um diário, vários tempos e algumas histórias”, de Rebeca Gontijo; “Formar cidadãos republicanos fluminenses: a *Terra fluminense*, de Coelho Neto e Olavo Bilac”, de Rui Aniceto Nascimento Fernandes; “Imagens recortadas: os protagonistas da história do Brasil na narrativa didática de Jonathas Serrano”, de Maria Cristina Fonseca Ribeiro Vidal; “Uma história de cruzamentos providenciais: o manual didático de Octávio Tarquínio de Sousa e Sérgio Buarque de Holanda”, de Márcia de Almeida Gonçalves; “*História da liberdade no Brasil*, ou quando uma história acaba em samba”, de Angela de Castro Gomes e Vanessa Matheus Cavalcante; e “Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas”, de Tania Regina de Luca.

que abordam a diversidade de usos dos livros didáticos de História em sala de aula, apontando as condições que estes livros chegam de fato nas escolas e as relações que os professores estabelecem com este material, se apropriando de várias maneiras, de acordo com suas realidades<sup>17</sup>; a terceira e última parte, “Personagens: índios e negros” problematiza as representações de índios e negros nos livros didáticos de História<sup>18</sup> (ROCHA; RESNIK; MAGALHÃES, 2009).

O segundo livro é *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História*, organizado por Maria Galzerani, João Bueno e Arnaldo Pinto Júnior.<sup>19</sup> Publicada em 2013, esta obra se divide em três partes: na primeira, “O lugar da pesquisa hoje: o estado da arte, memórias e histórias”, os capítulos abordam a diversidade de pesquisas e abordagens sobre os livros didáticos de História<sup>20</sup>; na segunda, “Contemplando práticas de leitura e usos dos livros didáticos”, traz vários capítulos que analisam os usos dos livros didáticos em diferentes escolas no Brasil, a partir de entrevistas, observações e relatórios de estágio, destacando como as práticas dos professores em sala de aula com os livros diferem das indicações estabelecidas pelas editoras e autores<sup>21</sup>; já a última parte, “Outros cenários de pesquisa”, traz análises sobre

---

<sup>17</sup> Esta segunda parte traz os seguintes capítulos: “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história”, de Ana Maria Monteiro; “Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos”, de Helenice Aparecida Bastos Rocha; “Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história”, de Maria Lima; e “Exercícios com documentos’ nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica”, de Carmen Teresa Gabriel.

<sup>18</sup> Esta terceira parte traz os seguintes capítulos: “A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar”, de Mauro Cezar Coelho; “Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania”, de Eunícia Barros Barcelos Fernandes; e “Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira”, de Hebe Mattos, Martha Abreu, Carolina Vianna Dantas e Renata Moraes.

<sup>19</sup> “Esta coletânea reúne instigantes elaborações analíticas, representativas das mais atuais tendências de pesquisa, dedicadas à temática *livro didático de História*, produzidas por autores que se têm destacado nesta área, principalmente em nosso país. São pesquisadores da história ensinada, docentes universitários – em sua grande maioria -, os quais exercem suas atividades em diferentes instituições públicas e particulares de diferentes regiões do país e do exterior, com formação, sobretudo, em História e/ou Educação.” (GALZERANI, 2013b, p. 9, grifos da autora).

<sup>20</sup> Esta primeira parte traz os seguintes capítulos: “Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa”, de Arlette Medeiros Gasparello; “O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas”, de Flávia Eloisa Caimi; e “Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino no Brasil”, de Maria Carolina Bovério Galzerani.

<sup>21</sup> Esta segunda parte traz os seguintes capítulos: “Memórias discentes, livros didáticos e culturas escolares”, de Maria Angela Borges Salvadori; “A apropriação docente dos livros didáticos de história: entre prescrições curriculares, saberes e práticas docentes”, de Alécia Pádua Franco e Ernesta Zamboni; “Os usos do livro didático de história: entre táticas e prescrições”, de Araci Rodrigues Coelho; “Uma experiência de pesquisa: uso do livro didático e práticas de leituras no ensino de história na rede pública municipal da cidade de São Paulo”, de Helenice Ciampi; “Livro didático de história lido em sala de aula: uma prática de leitura dentre outras possíveis”, de Lana Mara de Castro Siman e Luísa Teixeira Andrade; “Livros didáticos de história para o ensino médio e as orientações oficiais: processos de

as iconografias presentes em livros didáticos de História, sobre a questão indígena, o patrimônio e o cinema relacionados com os didáticos, e discussões sobre a influência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>22</sup> (GALZERANI; BUENO; PINTO JÚNIOR, 2013a).

Por fim, o terceiro livro é *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*, também organizado por Helenice Rocha, Luís Resnik e Marcelo Magalhães, publicado em 2017.<sup>23</sup> A primeira parte, intitulada “Políticas públicas para o livro didático de História”, aborda temas como o PNLD, suas repercussões e memórias de quem participou do programa; o mercado didático nacional e as políticas do Estado brasileiro para os livros didáticos ao longo do tempo<sup>24</sup>; já a segunda parte, “Narrativas nos livros didáticos de história”, traz análises sobre as narrativas de variados temas que fazem parte dos livros de História, como a História Antiga e Medieval, a colonização portuguesa, a abolição da escravidão, a proclamação da república, a ditadura militar<sup>25</sup> (ROCHA; RESNIK; MAGALHÃES, 2017).

---

recontextualização e didatização”, Ana Maria Monteiro; e “Relações entre material didático e ensino de ciências humanas e sociais no primário: um olhar sobre as práticas docentes de futuros professores”, de Anderson Araújo-Oliveira.

<sup>22</sup> Esta terceira parte traz os seguintes capítulos: “Imagens em livros didáticos de história: elementos para uma análise das relações imagem/texto/historiografia”, de Ana Heloísa Molina; “Propostas de leitura das imagens visuais em livros didáticos de história: uma incursão possível”, de João Batista Gonçalves Bueno e Maria Carolina Bovério Galzerani; “Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural”, de Maria Aparecida Bergamaschi e Ernesta Zamboni; “Educar para a memória e o patrimônio: possibilidade expressas no livro didático ‘Santa Catarina’ – interagindo com a história”, de Elison Antonio Paim; “A construção de uma sociedade de direitos: história, livro didático e cinema”, de Décio Gatti Júnior; “O programa nacional do livro didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar”, de Margarida Maria Dias de Oliveira; e “Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de história”, de Sonia Regina Miranda e Yara Cristina Alvim.

<sup>23</sup> Este livro é um dos resultados do projeto de pesquisa “Narrativas nos livros didáticos de história: diálogos e tensões”, coordenado por Helenice Rocha, entre 2013 e 2017. Em torno do projeto, visando aprofundamento teórico-metodológico, organizou-se um grupo de estudos que reuniu pesquisadores, pós-graduandos, bolsistas. O projeto visava também a troca intelectual em torno do tema das políticas públicas e dos livros didáticos de história, disseminando as contribuições advindas do próprio projeto e oportunizando receber contribuições dos pesquisadores do livro didático na interface com as políticas públicas. (ROCHA; RESNIK; MAGALHÃES, 2017).

<sup>24</sup> Esta primeira parte traz os seguintes capítulos: “O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos”, de Flávia Eloisa Caimi; “Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015”, de Margarida Maria Dias de Oliveira; “O PNLD de história: momentos iniciais”, de Holien Gonçalves Bezerra; “Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional”, de Célia Cristina de Figueiredo Cassiano; “O livro didático como política pública: perspectivas históricas”, de Marcelo Soares Pereira da Silva; e “A campanha do livro didático e manuais de ensino e as avaliações dos manuais escolares de História”, de Juliana Filgueiras.

<sup>25</sup> Esta segunda parte traz os seguintes capítulos: “Para além do etnocentrismo: um desafio para a história ensinada”, de Regina Bustamante; “A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história”, de Nilton Mullet Pereira; “Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história”, de Mauro Cezar Coelho; “Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história”, de Mônica

Como podemos verificar, as três obras expressam uma variedade de abordagens dos livros didáticos de História nas pesquisas das primeiras décadas do século XXI: desde as mais clássicas, que analisam temas e narrativas; as que analisam a História veiculada em diferentes temporalidades; as que se preocupam com as influências do PNLD na elaboração dos livros; as que se voltam para os usos e as práticas de leitura desses materiais em sala de aula; o que demonstra como os historiadores têm se mostrado preocupados em entender melhor as múltiplas facetas deste impresso e ferramenta educacional tão complexo como o livro didático de História.

Em outra linha de abordagem, identificamos também, nos últimos anos, uma influência crescente das ideias do teórico alemão Jörn Rüsen sobre a “consciência histórica”, “educação histórica” e a “didática da História” nas pesquisas sobre o ensino de História e nas análises do livro didático.<sup>26</sup> Especificamente sobre este último, destacamos o artigo *O livro didático ideal*<sup>27</sup>, em que, como o próprio título aponta, Rüsen busca apontar critérios que possam fazer com que esse material “ideal” possa de fato desempenhar sua função no processo de aprendizagem da História em sala de aula. Rüsen indica três competências da aprendizagem histórica: a *competência perceptiva ou embasada na experiência*, que consiste em saber perceber o passado em seu distanciamento e diferenciação do presente; a *competência interpretativa*, a qual busca saber interpretar o que temos percebido como passado em relação à conexão de significado e de sentido com a realidade; e a *competência de orientação*, que consiste em admitir e integrar a “história” como construção de sentido, com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÜSEN, 2011, p. 114, grifos do autor). Nesta perspectiva, Rüsen observa que os livros

---

Lima; “A Proclamação da República em três tempos”, de Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo; “A ditadura militar nas narrativas didáticas”, de Helenice Rocha; e “Os tempos de uma obra escolar. O estado do Rio de Janeiro de José Mattoso Maia Forte.

<sup>26</sup> Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Tânia Braga Garcia, “a presença das ideias de Jörn Rüsen nas investigações realizadas no Brasil, na Universidade Federal do Paraná, data do início do século XXI, quando as contribuições deste autor, particularmente no que se refere à sua tipologia sobre a consciência histórica, tornaram-se referência para a análise da consciência histórica de crianças e jovens. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos que começam a ser realizados, a partir de 1996, no âmbito do projeto Recriando Histórias, coordenado pelas pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. Este projeto, já em sua quarta fase, desenvolve investigações com professoras e crianças dos anos iniciais, no sentido da exploração, em sala de aula, de documentos guardados em ‘estado de arquivo familiar’, bem como da produção de narrativas que são sistematizadas sob a forma de um manual sobre a história da localidade, produzido pelas crianças e professoras, sob a supervisão das investigadoras da Universidade Federal.” (SCHMIDT, BARCA; GARCIA, 2011, pp. 12-13).

<sup>27</sup> Este artigo, publicado no livro *Jörn Rüsen e o ensino de História*, organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins, de 2011, foi publicado originalmente no idioma inglês em 1992 na revista *Internationale Schulbuchforschung*.

didáticos devem ter aspectos para a utilidade, para o ensino prático, para a percepção histórica, para a interpretação histórica e para a orientação histórica. (RÜSEN, 2011).

Uma variante importante que merece particular atenção, devido às suas especificidades, dentro da análise dos livros didáticos de História, diz respeito ao “livro didático regional”. Antes de comentarmos sobre esta categoria de didático, cabe esclarecer em primeiro lugar o conceito de “região”.

A partir de vários autores, entendemos que a “região” não é um dado imóvel, mas uma construção simbólica que envolve lutas de representações de vários grupos e sujeitos com determinados interesses. Essa relação é explorada por Pierre Bourdieu no capítulo *A identidade e a representação: Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região*. Bourdieu observa que a região “é o que está em jogo como objeto de lutas entre os cientistas”, a realidade da região é social, as classificações mais ‘naturais’ apoiam-se em “características que nada têm de natural e que são, em grande parte, produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima.” (BOURDIEU, 2011, p. 115). Bourdieu ressalta que nos debates em torno da noção de região, as classificações práticas estão sempre subordinadas a funções práticas e orientadas para a produção de efeitos sociais. A procura dos critérios objetivos de identidade ‘regional’ são objeto de representações mentais, de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos em coisas ou em atos, estratégias de manipulação simbólica que tem em vista determinar a representação mental que os outros podem ter. (BOURDIEU, 2011, p. 112).

Nessa perspectiva, a noção de região está ligada às lutas de representações que tendem a impor uma determinada visão de mundo social:

As lutas a respeito da identidade étnica ou regional, que dizer, a respeito de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular das lutas de classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõe ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo. (BOURDIEU, 2011, p. 113).



A noção de região também é desconstruída, de forma bastante ferrenha, por Durval Muniz de Albuquerque Júnior. O autor faz uma crítica aos historiadores e a grupos de pesquisas que se apresentam como pertencentes a uma história regional. As buscas por uma identidade regional, nota o autor, são mais visíveis nos Estados ou nos espaços “que são vistos e ditos ou que se veem e se dizem como periféricos, tanto em relação ao processo histórico, quanto à produção historiográfica do país.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 55). No Brasil, o lugar de historiador regional quase sempre é assumido por aqueles historiadores que vivem fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, que se consideram, portanto, afastados do centro da produção historiográfica nacional, daqueles que fariam história em nome da nação, que fariam a História do Brasil. Se reproduz, assim, em termos acadêmicos, uma divisão territorial do trabalho intelectual. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 65).

Fazendo referência à origem militar do termo região, que nomeava originalmente uma área sob controle, Albuquerque Júnior afirma que a palavra região remete a comando, a domínio, a poder, pois, sendo “espaço de luta, é fruto de uma conquista, fronteiras nascidas da implantação de um governo, de uma dominação. A região é fruto de operações estratégicas, políticas, administrativas, fiscais e militares.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 57). Nesse sentido, para o autor:

As regiões, portanto, não pré-existem aos fatos que as fizeram emergir; as regiões são acontecimentos históricos, são acontecimentos políticos, estratégicos, acontecimentos militares, diplomáticos, são produto de afrontamentos, de disputas, de conflitos, de lutas, de guerras, de vitórias e de derrotas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 58).

Assim como Bourdieu, Albuquerque Júnior também destaca que a região é um objeto de lutas, que resulta na vitória de determinados projetos regionalistas de poder e na exclusão dos derrotados. As regiões “são produtos de elaborações poéticas”, produtos “das operações de dotação de sentido com que os homens procuram dominar o caos das coisas à sua volta.” As regiões são invenções humanas, nascem das práticas de significação e de ordenamento do mundo feito pelos homens. Operações de significação que trazem imanente à sua realização estratégias de poder, de domínio, de controle, de separação, de inclusão e exclusão. A região, portanto, “é um objeto em permanente construção e desconstrução, em constante movimento.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 62). A melhor forma do historiador lidar com a noção de região, para Albuquerque Júnior, é através do procedimento da desconstrução.

Outro autor que discute a ideia de região é Marcos Lobato Martins. Ele se refere a alguns debates da Geografia que os historiadores devem conhecer: em primeiro lugar, a região “é espaço natural, político, técnico e cultural”; em segundo lugar, para pensar a região, é necessário “ultrapassar o puro dado material, a paisagem natural, na direção do espaço vivido”, sendo preciso “saber como seus habitantes se veem, como estabelecem relações entre si e com os ‘forasteiros’, quais sentimentos nutrem pelo espaço que historicamente ocuparam e construíram”; em terceiro lugar, a região precisa ser vista como “totalidade aberta e em movimento”, atravessada por fluxos de energia, matérias, bens, ideias, interesses, poderes, seres vivos; e em quarto lugar, o recorte da região deve levar em conta “a totalidade do espaço segmentado e definir o nível em que se fracionará o espaço”, bem como as variáveis que presidirão o fracionamento do espaço. (MARTINS, 2010, pp. 143-144).

Menos crítico do que Albuquerque Júnior em relação à História regional, Martins explica que ela é a que “toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas no espaço e através do espaço”. A história regional é a que vê o lugar, a região e o território “como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como o palco imóvel onde a vida acontece.” Nessa perspectiva, é interessante quando Martins se refere que a história regional é “História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política etc., referida ao conceito chave de região”, constituindo uma abordagem específica, “uma proposta de estudo da experiência de grupos sociais historicamente vinculados a uma base territorial.” (MARTINS, 2010, p. 143). O autor conclui que “mais do que linhas num mapa político ou características fisiográficas, são as redes de relações sociais e alguma forma de consciência de pertencimento que indicam a existência dinâmica das regiões.” (MARTINS, 2010, p. 144).

José D’Assunção Barros observa a proximidade entre as expressões “História regional” e “História local”. O autor aponta que no Brasil, um país de dimensões continentais, ao contrário da França em que se utiliza somente o termo História local, a dinâmica das expressões História Local/Regional também pode ser utilizada “para estabelecer essa relação entre os espaços menores e espaços maiores que os integram”, indicando que esses usos passam por decisões dos próprios historiadores envolvidos nesses estudos. (BARROS, 2017, p. 199). Assim, na historiografia brasileira, História local não raramente se refere a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto a expressão História regional volta-se mais habitualmente para as regiões mais

amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o Estado do Piauí, e assim por diante). (BARROS, 2017, p. 197).

A produção de livros didáticos de História regional torna-se necessária pelo fato de que a produção de livros didáticos produzidos no Brasil é praticamente monopolizada pelas editoras especializadas que estão localizadas no centro-sul do país, mais especificamente em São Paulo e no Rio de Janeiro.<sup>28</sup> Tais livros acabam trazendo uma narrativa que valoriza os fatos e personagens ligados principalmente a Rio de Janeiro e a São Paulo, centros políticos e econômicos do país. Marcos Lobato Martins ressalta que ainda hoje, nos livros didáticos empregados no ensino fundamental e médio, a trajetória republicana brasileira, por exemplo, é examinada à luz do “modelo paulista”:

São Paulo torna-se o Brasil quando o assunto é café, imigração, industrialização, trabalho e conflito social urbano, movimentos sindicais e populares, vida metropolitana, vanguardas artísticas etc. Se São Paulo assumia toda e qualquer positividade contida na ideia do Brasil moderno, urbano e industrial, nas outras partes do país frequentemente os estudos regionais adotaram uma perspectiva de negatividade, da falta, da carência deste ou daquele elemento que marcaria a distância em relação ao êxito paulista. O “espelho São Paulo” era o instrumento por meio do qual as diversas regiões brasileiras deveriam buscar a auto compreensão e a ação transformadora. (MARTINS, 2010, p. 142).

Nesse contexto, o livro didático de História pode reforçar uma sensação de superioridade histórica do Sudeste a qual os demais devem se adaptar. Essa situação traz, segundo Décio Gatti Júnior, “consequências danosas às propostas de ensino de Estados que acreditam que os alunos devem partir da aprendizagem do que lhes é mais próximo para construir as noções e conceitos de entendimento da realidade” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 206). A adoção destes livros produzidos com uma narrativa a partir

---

<sup>28</sup> Cabe ressaltar a influência exercida pelo Programa Nacional do Livro Didático nas editoras que produzem livros didáticos. O PNL D é um programa do governo federal para compra de livros didáticos para distribuição nas escolas brasileiras. O volume de dinheiro envolvido e as exigências dos editais fizeram com que as editoras tivessem que investir cada vez mais na produção de seus livros para que estes fossem aprovados nos editais do PNL D. Conforme Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca, que analisam as obras inscritas para o PNL D de 2005, “considerando-se o volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição de livros didáticos, o setor editorial brasileiro estabeleceu fortes dependências em relação ao programa. Há que se destacar, ainda, a clara tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa, o que possui indiscutíveis relações com as mudanças processadas ao longo dos processos avaliativos e com o movimento quantitativo de exclusões.” (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 128). Entre 1999 e 2005, observa-se “uma mudança muito significativa em relação ao grupo dominante e em relação à oferta de livros didáticos. Houve supressão de empresas, aparecimento de outras e, sobretudo, fusão de editoras, que formaram grandes conglomerados, com poderosa organização em termos de distribuição e divulgação e que tendem a assumir posições hegemônicas no mercado.” (MIRANDA, LUCA, 2004, p. 131).

do Sudeste pelo governo federal e pelas escolas se dá por questões de mercado, pois são as que possuem mais condições financeiras de atenderem aos requisitos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Aqui também devemos levar em conta que o livro didático é uma mercadoria, uma vez que, conforme Ricardo Faria, autor de livro didático, em depoimento a Décio Gatti Júnior, “produzir um livro para cada região, aí já entra o aspecto da mercadoria. Isso para uma editora seria inviável.” (FARIA apud GATTI JÚNIOR, 2004, p. 208). Já Itamar Freitas, ao apontar razões para os problemas de qualidade na literatura didática regional, justifica que muitos estados não são considerados “espaços significantes em termos mercadológicos para as editoras que trabalham com livros didáticos.” (FREITAS, 2009, p. 11).

Ademais, o aumento da produção de livros didáticos regionais, nos anos 1990 e 2000, é relacionado por alguns autores ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação no Brasil, que antes eram restritos ao centro-sul, e que passaram a realizar pesquisas de cunho ‘regional’. Martins aponta uma “nova onda de estudos regionais” a partir desses programas, nos quais “os estudantes ampliaram o trabalho com temas e acervos documentais regionais”, desenvolvendo-se “o apreço pelas conexões intrincadas e oblíquas entre o regional, o local e o nacional, em que o elemento espacial ganha relevância, ombreando-se ao tempo.” (MARTINS, 2010, p. 142). Jobson Arruda, entrevistado por Gatti Júnior, enfatiza que “o programa de pós-graduação em História está consolidado no país”, e “é claro que estas pessoas que produzem pesquisa avançada num determinado passo começam também a produzir os textos de divulgação, isso é muito normal, correto e lógico; desejável até.” (ARRUDA apud GATTI JÚNIOR, 2004, p. 207). Assim, Gatti Júnior aponta que “de fato, há uma série de livros de História com temas regionais que vinham sendo publicados no final da década de 1990”, como Histórias do Piauí, de Teresina e do Ceará, “com abordagens e clientelas diferenciadas, mas que se ocupavam da região na qual os estudantes e os professores habitavam.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 208).

Apesar do avanço das pesquisas ‘regionais’, Itamar Freitas, indo em direção oposta à de Martins e Gatti Júnior, aponta que as universidades têm parcela de responsabilidade pela marcante presença das imperfeições nos livros didáticos regionais produzidos no âmbito do PNLD de 2004. Freitas revela que os cursos de História e Pedagogia “têm demonstrado pouco interesse na produção do livro didático regional”, sendo que “o profissional multidisciplinar, que dá conta da produção do livro, ainda é

raro nessas instituições.” (FREITAS, 2009, p. 11). O autor também acusa que “a maioria dos historiadores universitários demonstra certo desprezo pelo artefato, predominantemente, considerado como uma literatura de segunda ordem”, afirmando que o desprestígio da historiografia didática entre os profissionais da História que não dedicam maior parte do tempo à docência no ensino básico é amplamente reconhecido no meio. (FREITAS, 2009, p. 12-13).

O livro didático regional só passou a ser avaliado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2004, voltado para o 4º ou 5º ano do ensino fundamental. Antes já havia algumas indicações de que o conhecimento sobre a região deveria ser contemplado na educação básica em documentos oficiais, como a Constituição Federal, de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. O PNLD reconhece os livros didáticos regionais como “aqueles que pretendem trabalhar com a História, delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um estado do país.” Eles possuem a especificidade da sua utilização para os 4º ou 5º anos do ensino fundamental, “com um recorte para situar o educando em seu contexto de vivência, em articulação com a complexa teia de acontecimentos sócio-históricos mais amplos.” (FERREIRA, 2016, p. 112).<sup>29</sup>

O PNLD é tomado como marco e referência nos estudos sobre o livro didático regional. No entanto, alguns autores apontam uma lacuna ou um “silêncio historiográfico” sobre o livro didático regional, ou seja, afirmam que há poucos estudos que tratam especificamente desta fonte. Flávia Caimi, em levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 1998 e 2007, aponta que “nenhum estudo tratou do livro didático regional”, fato que é compatível, segundo a autora, “com a pouca produção de livro didático nesta modalidade”. (CAIMI, 2013, p. 49). No entanto, a autora questiona:

Ora, numa época em que as propostas curriculares tanto enfatizam a importância dos estudos locais e regionais para a construção das identidades pessoais, coletivas e plurais; para a observação atenta e o conhecimento do mundo em que os alunos vivem e para o despertar do sentimento de pertença a determinado grupo, partilhando representações e práticas, é difícil entender

---

<sup>29</sup> Itamar Freitas observa de forma positiva a avaliação dos livros didáticos regionais pelo PNLD. A cada PNLD lançado, “há um esforço das equipes avaliadoras para tornar o processo e os instrumentos muito mais atualizados em termos dos indicadores de qualidade do livro didático.” Dessa forma, segundo Freitas, o resultado das mudanças no processo avaliativo “repercute positivamente no meio editorial. Ajustes nos critérios significam, na maioria dos casos, mudanças no projeto editorial, gráfico, historiográfico e pedagógico.” (FREITAS, 2009, p. 14). Com esse processo, as editoras buscam cada vez mais investir na qualidade dos livros didáticos regionais de acordo com os padrões do PNLD, pois um livro reprovado na avaliação pode gerar um prejuízo financeiro muito alto.

que a produção didática seja tão tímida e que os estudos acadêmicos acerca desta produção sejam praticamente inexistentes. (CAIMI, 2013, p. 49).

Seguindo o caminho de Caimi, Danielle da Silva Ferreira faz um levantamento de teses e dissertações produzidas entre 2008 e 2013, chegando a mesma conclusão: de uma continuidade, um “silêncio historiográfico” sobre o livro didático regional. Ferreira observa que “as importantes assertivas relacionadas as obras regionais não estão em consonância com a quantidade de pesquisas acadêmicas que investem esforços em investigar esse tipo de livro.” Para Ferreira, o pesquisador que decidir por se aventurar nos caminhos do livro didático regional de História, no âmbito da Educação ou da História como campos disciplinares, “irá encontrar o desafio de produzir uma pesquisa inédita diante do cenário da historiografia brasileira.” (FERREIRA, 2016, p. 124).

Nesse sentido, temos algumas considerações a fazer dos levantamentos e conclusões realizados por Caimi e Ferreira. É louvável a tentativa de se fazer um balanço historiográfico, contudo, o procedimento de levar em conta apenas teses e dissertações exclui vários estudos que estão em formato de monografias, capítulos e artigos, que também contribuem para o debate em torno do livro didático regional. É como se o conhecimento produzido fosse apenas uma exclusividade dos programas de pós-graduação, uma visão que tende a hierarquizar os estudos.

Um grande problema é que a conclusão do suposto “silêncio historiográfico” acerca do livro didático regional se dá porque as autoras consideram como fonte apenas os livros listados no PNLD. Ou seja, os livros didáticos regionais só são aqueles produzidos no âmbito do PNLD, a partir de 2004. Os didáticos regionais só são válidos se estiverem relacionados nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Além disso, restringem os didáticos regionais aos livros que são destinados ao 4º e ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa maneira, os estudos de Caimi e Ferreira, que pretendem dar a conhecer o “estado da arte” acerca dos livros didáticos, decretando um “silêncio historiográfico” sobre os livros regionais, desconsideram que existem livros que, embora não estejam no âmbito do PNLD, e que são destinados para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, também são voltados para uma História regional. Esses livros também são usados pelos professores e estão nas bibliotecas das escolas, os quais, alguns deles, serão analisados nesta tese, a exemplo dos livros de “História do Pará” e de “Estudos Amazônicos”.

Outro problema é que as autoras não levam em conta que vários estados possuem currículos específicos de história regional, que preveem o ensino desta

disciplina em séries que não se reduzem ao 4º e 5º anos propostos pelo PNLD. Tais currículos influenciam os governos a adquirir livros didáticos regionais para serem distribuídos às escolas, e, também, estimulam as editoras “regionais”, de menor porte, a produzirem livros para atenderem a essa demanda. No Pará, por exemplo, atualmente temos a disciplina de Estudos Amazônicos.

Dessa forma, nesta tese, utilizamos como fontes principais os livros didáticos regionais produzidos no Pará, nos séculos XX e XXI, como os de “História do Pará”, “Estudos Sociais”, “História da Amazônia” e “Estudos Amazônicos”, que, portanto, fogem ao escopo do PNLD, mas que já foram objeto de estudo por parte de alguns autores, em sua maioria sobre os livros publicados no início do século XX (MOREIRA, 1979; SARGES, 2002; FIGUEIREDO, 2008; CARDOSO, 2013; RICCI, 2014; ALVES, 2016; FERNANDES, 2016; FERREIRA; MENEZES NETO, 2019). O que desmistifica o argumento do “silêncio historiográfico” acerca das pesquisas sobre os livros didáticos regionais. Alguns destes livros foram encontrados no Acervo de “Obras Raras”, da Biblioteca Pública Arthur Vianna, da Fundação Cultural do Pará (CENTUR) e, também, no acervo de mesmo nome da Biblioteca da Universidade Federal do Pará (UFPA). Outros encontramos em bibliotecas de escolas e de nosso acervo pessoal.

Para os livros publicados nas duas primeiras décadas do século XXI, para investigar os “bastidores” do processo de produção e dos usos de livros didáticos, realizamos, além da análise dos próprios livros, entrevistas com os agentes sociais envolvidos nesta produção, como editores, autores e os professores de Estudos Amazônicos que utilizam esses materiais, a partir da metodologia da História oral. (AMADO, 1997; PORTELLI, 1997; ALBERTI, 2005; 2013; MEIHY; HOLANDA, 2015). Segundo Verena Alberti, a História oral “é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes”, que consiste “na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado.” (ALBERTI, 2005, p. 155). Entendemos que os depoimentos podem nos dar outras visões do processo, algo que vai além do que está contido nos próprios livros, pois nos ajudam a entender a escolha de conteúdos, além da forma como os professores utilizam os livros na prática em sala de aula. Outras fontes são os *sites* das editoras e materiais produzidos pelos professores de Estudos Amazônicos.

Visando a construção de nosso argumento, esta tese está dividida em sete capítulos. No primeiro, intitulado *A invenção da História escolar regional no Pará e sua consolidação (décadas de 1900-1930)*, buscamos entender como se construiu a

História escolar regional no Estado do Pará, nas primeiras décadas do século XX, analisando a influência das ideias e estudos produzidos pelo Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) e as políticas do regime republicano para a instrução pública. Tomamos como fonte, nas duas primeiras décadas, as obras de Arthur Vianna e Theodoro Braga. Já na década de 1930, observamos a consolidação dos conteúdos regionais e a inserção de novas abordagens, a partir das obras de Raimundo Proença, Ernesto Cruz e Jorge Hurley.

O segundo capítulo, *“História do Pará”, “Estudos Sociais” e “Estudos Amazônicos”*: os livros didáticos regionais em meio às reformas curriculares na segunda metade do século XX, é voltado para os livros regionais produzidos na segunda metade do século XX, buscando entender como as reformas curriculares deste período influenciaram na produção destes livros. Tomamos como fonte, nas décadas de 1960 e 1970, as obras de Dionísio Hage, relacionando-as com o contexto da Ditadura Militar (1964-1985). Já nos anos 1980 e 1990, destacamos as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), num contexto de renovação dos currículos de História, e a criação da disciplina de Estudos Amazônicos, pela SEDUC, no final da década 1990.

O terceiro capítulo, intitulado *Entre permanências e transformações: produções e conteúdos dos livros regionais dos anos 2000*, analisa os livros didáticos e paradidáticos regionais entre 2000 e 2010. Optamos por este recorte temporal porque identificamos que alguns dos livros publicados neste período possuem marcas de uma trajetória mais anterior, representando permanências na abordagem do regional, mas ao mesmo tempo trazem novas possibilidades para o ensino da História regional. Escolhemos como fontes principais três livros: o paradidático *Pontos de História da Amazônia* (Volumes I e II), de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto, da editora Paka-Tatu; o livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, da editora Amazônia; e o paradidático *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior, também da editora Paka-Tatu. Estes livros foram escolhidos, pois ainda estão presentes em muitas bibliotecas de escolas públicas do Pará, sendo utilizados em sala de aula, ou como consulta pelos professores de História e Estudos Amazônicos.

No quarto capítulo, *A construção de conteúdos para a disciplina de Estudos Amazônicos: a coleção da editora Estudos Amazônicos (2011-2012)*, já nos voltamos para produções de livros didáticos voltados para a disciplina de Estudos Amazônicos,



com o objetivo de estabelecer conteúdos para a disciplina. Nosso foco aqui é a editora Estudos Amazônicos, de Paulo Palmieri, que produziu quatro volumes, para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com coordenação de Mauro Cezar Coelho e cujos autores são: Amélia Bermergui, Luana Bagarrão Guedes e Márcia Aparecida da Silva Pimentel. Buscamos entender quais os conteúdos escolhidos, como ocorreu o processo de produção dos livros e, por fim, uma análise dos livros para a uma aprendizagem regional da Amazônia a partir da perspectiva de Jörn Rüsen.

O quinto capítulo, *Em busca de uma visão interdisciplinar da Amazônia: a coleção “Estudos Amazônicos” da editora Samauma (2012-2014)*, trata de outra editora que também publicou livros didáticos voltados para a disciplina de Estudos Amazônicos, a editora Samauma, de Álvaro Jinkings, cujos autores são: Luis Otávio Viana Airoza, Leila Mourão e Stela Rodrigues Santana. Esta editora se tornou uma concorrente da editora Estudos Amazônicos no mercado escolar regional. Realizamos aqui uma análise semelhante à da editora Estudos Amazônicos, buscando entender suas diferenças na escolha de conteúdos e no processo de produção dos livros.

No sexto capítulo, *O trabalho docente em uma disciplina regional: os professores de Estudos Amazônicos no Pará e seus desafios*, saímos um pouco do livro didático para conhecermos os professores que trabalham a disciplina regional de Estudos Amazônicos no Pará, na segunda década do século XXI, utilizando entrevistas com professores de escolas da rede privada e pública de Belém e Ananindeua. A partir dos relatos dos professores, buscamos investigar suas experiências e desafios, as particularidades das escolas, o relacionamento com os outros sujeitos envolvidos no meio educacional, para entender o contexto em que eles utilizam os livros didáticos regionais e mobilizam os seus “saberes docentes”, ideia que utilizamos de Maurice Tardif e outros autores. (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000).

No último capítulo, *Os professores de Estudos Amazônicos e os usos e apropriações dos livros didáticos regionais*, nosso objetivo é analisar as apropriações e os usos dos livros didáticos e paradidáticos regionais pelos professores da disciplina de Estudos Amazônicos. A partir dos relatos dos professores, procuramos entender as escolhas destes em relação aos livros regionais e aos conteúdos, enfim, como se constrói na prática da sala de aula a abordagem dos temas regionais. Torna-se importante dar voz a estes sujeitos para visualizar também como as questões do cotidiano docente influenciam na forma como o livro didático é trabalhado com os alunos. Desse modo,

chegamos ao final da ponta do processo de produção do livro didático, que é a sala de aula, considerando que esse livro pode chegar de várias formas, como cópias de capítulos, como fonte para elaboração de apostilas, por meio de conteúdos escritos na lousa e para a elaboração de exercícios. Nosso percurso histórico, nos séculos XX e XXI, tem como foco as produções e os usos dos livros didáticos regionais, partindo dos livros de “História do Pará” até os livros de “Estudos Amazônicos”.

Assim, outro aspecto da tese que defendemos trata da ideia de que os professores não recebem este material produzido pelos autores e editores de livros didáticos e ou paradidáticos de forma passiva, somente absorvendo tal conteúdo. Pelo contrário, estes participam intensamente da circulação desses impressos, recriando-os, construindo novos sentidos, selecionando o que consideram fundamental para se entender sobre a História da Amazônia e os conhecimentos sobre a região. Portanto, para a defesa de nosso argumento, o leitor desta tese vai se deparar com os livros, com seus autores, com seus editores e com os usos que os professores fazem desse material no espaço da sala de aula.

## **Capítulo 1: A invenção da História escolar regional no Pará e sua consolidação (décadas de 1900-1930)**

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

Falar em região implica em se perguntar por domínio, por dominação, por tomada de posse, por apropriação. Falar em região é também falar em subordinação, em exclusão, em desterramento, em banimento. Falar em região é se referir àqueles que foram derrotados em seu processo de implantação, àqueles que foram excluídos de seus limites territoriais ou simbólicos, àqueles que não fazem parte dos projetos que deram origem a dado recorte regional. Falar de região implica em reconhecer fronteiras, em fazer parte do jogo que define o dentro e o fora: implica em jogar o jogo do pertencimento e do não pertencimento. Fazer história da região é cartografar as linhas de força, o diagrama de poderes que conformam, sustentam, movimentam e dão sentido a um dado recorte regional. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 58).

Iniciamos este capítulo com dois trechos de historiadores que aparentemente não possuem relação entre si. O primeiro, Eric Hobsbawm, ligado à História Social inglesa, que tem como norte teórico o marxismo, estuda a chamada “invenção das tradições”; o segundo, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, dialogando com as ideias de Michel Foucault, trabalha com a ideia de desconstrução da noção de “região”.

No entanto, recorremos aos dois autores porque eles nos ajudam a pensar como se constroem os currículos e conteúdos escolares que são expressos por meio dos livros didáticos ao longo do tempo. Os conteúdos presentes nestes livros da atualidade não existiram sempre, nem são da mesma forma. Eles possuem uma historicidade, ou seja, foram construídos carregados de intenções. No caso analisado em nossa pesquisa, os conteúdos veiculados nos livros didáticos regionais, produzidos no Estado do Pará, no século XXI, possuem uma história, que remonta a períodos anteriores.

Nesse sentido, podemos falar, a partir de Hobsbawm, em uma “tradição inventada” (HOBSBAWM, 1997) dos temas da História regional que foram escolhidos para a formação dos estudantes paraenses. E que essa História regional, estudada nas escolas, é uma construção, como diz Albuquerque Júnior, a qual está relacionada a um processo de lutas que define quem faz parte e quem está excluído do projeto de um dado recorte regional. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008).

Cabe então, para investigar como se deu a invenção da tradição da História escolar regional no Pará, e como se deu a construção simbólica da região, nos voltarmos para os livros didáticos produzidos ao longo do século XX no Estado, uma vez que eles são uma fonte privilegiada nessa questão, para uma História da Educação, pois, conforme Rosa Lydíia Teixeira Corrêa, são portadores de “conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade.” (CORRÊA, 2000, p. 12).

Corrêa compreende que os textos que estes impressos escolares veiculam auxiliam na definição dos conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar em determinada sociedade e em dado período histórico:

Quer na forma de uma simples narrativa ou de poesia de abordagem histórica, política ou geográfica, os textos que compuseram os livros escolares na trajetória histórica da educação escolar são registros a serem decodificados no que se refere aos saberes a inculcar e que tiveram como instrumento de inculcação as práticas educativas escolares. (CORRÊA, 2000, p. 19).

Outro autor que demonstra a importância do livro didático como fonte para as pesquisas em História da educação é Kazumi Munakata, que identifica este impresso como “indício da cultura escolar”. O livro didático é uma das coisas peculiares à escola, pois “sua existência só se justifica na e pela escola.” (MUNAKATA, 2016, p. 122). Para Munakata,

O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização. (MUNAKATA, 2016, p. 122).

Assim, o livro didático se apresenta como uma fonte importante para pensarmos como, ao longo do tempo, se pensou a educação e a História escolar regional no Pará, como foram construídos os conhecimentos que se julgavam essenciais para a formação dos futuros cidadãos, e como se deu a construção simbólica da região no discurso escolar, algo que está relacionado ao contexto político e ideológico de cada época, cada um com seus interesses.

Dessa forma, visando discutir a invenção da tradição da História escolar regional no Pará e a construção regional dos conteúdos nos livros didáticos paraenses, o capítulo está dividido da seguinte forma: no primeiro tópico, intitulado “A influência do Instituto

Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) e a formulação de uma História escolar regional”, discutimos a importância do IHGP na pesquisa e no ensino de uma História regional no Pará, ressaltando suas concepções de História no início do século XX. O segundo tópico, “Os livros didáticos de História regional nas primeiras décadas da República: *Pontos de História do Pará*, de Arthur Vianna e *Apostilas de História do Pará*, de Theodoro Braga”, trata dos primeiros livros didáticos regionais publicados no contexto de afirmação do nascente regime republicano, os livros de Arthur Vianna e Theodoro Braga. O último tópico “Os livros didáticos regionais da década de 1930: *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença; *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz; e *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley”; analisamos a segunda geração de livros didáticos regionais publicadas no contexto da década de 1930, que serviram para consolidar os conteúdos dos primeiros livros, ao mesmo tempo em que inseriram novas temáticas e perspectivas.<sup>1</sup>

### **1.1- A influência do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) e a formulação de uma História escolar regional**

Não podemos falar dos primeiros livros didáticos e conteúdos regionais no Pará, do início do século XX, sem nos referirmos ao Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), pois foi um espaço importante de divulgação da história da Amazônia no início do referido século, influenciando, assim, na produção de livros voltados para o público escolar. O IHGP reproduzia, em nível local, as práticas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).<sup>2</sup> Segundo Iza Freitas, o IHGP foi criado em comemoração ao Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil em 1900, sob a égide do governo estadual de José Paes de Carvalho que havia incluído no programa de comemoração do Centenário Brasileiro a criação do “Instituto Histórico Geográfico e

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que os títulos de livros, trechos, nomes etc., citados no capítulo, serão transcritos conforme a grafia da época.

<sup>2</sup> O IHGB foi criado em 1839, com sede no Rio de Janeiro, então capital do império, com o objetivo de construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos, buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. Lilia Schwarcz aponta que o IHGB apresentava uma composição interna com um tipo de recrutamento que se pautava mais por determinantes sociais do que pela produção intelectual. Um aspecto comum do IHGB é o papel central do Estado e sua vinculação ao círculo ilustrado imperial: dos 27 sócios fundadores, nota-se que, entre eles 22 ocupavam posições de destaque na hierarquia interna do Estado. Desde o início das atividades do IHGB o Estado representava com seus donativos 75% do orçamento; já a partir da década de 1840 o imperador passará não só a auxiliar financeiramente o instituto como a frequentar assiduamente as reuniões. (SCHWARCZ, 1993, pp. 129-134).

Etnográfico do Pará” como foi primeiramente chamado.<sup>3</sup> Contudo, o IHGP só iria funcionar de fato a partir de sua reinstalação, em 1917<sup>4</sup>, com o apoio do governador do Estado, Lauro Sodré, durante as comemorações do Tricentenário da Fundação de Belém (1616-1916) e do Centenário da Revolução Pernambucana (1817-1917), tornando-se uma instituição científico-cultural bastante atuante no Pará, no contexto pós-1917. (FREITAS, 2007, p. 25).

Os intelectuais do IHGP se propuseram a escrever uma História regional, difundida em impressos como a Revista do IHGP. Conforme Wanessa Cardoso, escrever História para os membros do Instituto constituía “um ato de garimpar documentos, preciosidades e selecionar fatos, que se acreditava, com isenção própria

---

<sup>3</sup> Quando de sua fundação, o Instituto tinha a seguinte relação de sócio-fundadores: Dr. Alfredo Sérgio Ferreira, Dr. Américo Santa Rosa, Antônio da Costa e Silva, Dr. Antônio Firmo Dias Cardoso, Senador Antônio José de Lemos, Dr. Antônio Passos de Miranda, Armando Gentil, Dr. Arthur Lemos, Arthur Octávio Nobre Viana, Dr. Augusto Olympio de Araujo e Souza, Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha, Dr. Bento Miranda, Bernardinho Pinto Marques, Prof. Celestino Ferreira, Cônego Domiciano Herculano Perdigão Cardoso, Domingos Antônio Raiol (Barão de Guajará), Monsenhor Domingos Maltez, Dr. Eládio de Amorim Lima, Dr. Emil August Goeldi, Dr. Enéas Martins, Dr. Ernesto Adolpho de Vasconcelos Chaves, Dr. Estephânio Barroso, Estephânio Francisco da Silva, Dr. Euphrosino Nery, Comandante Felipe Duarte, Dr. Flávio Cardoso, Prof. Francisco Ferreira de Vilhena Alves, Francisco José de Sales, Dr. Gentil Bittencourt, Dr. Genuíno Amazonas de Figueiredo, Dr. Henrique Santa Rosa, Dr. Higino Amanajás, Dr. Ignacio Baptista de Moura, Dr. Jacques Huber, Dr. João Antônio Luiz Coêlho, Cônego João Ferreira de Andrade Muniz, João Lúcio de Azevedo, João Luiz de La-Rocque, José Antônio Pereira Guimarães 40. Dr. José Barbosa Rodrigues, Dr. José Coelho da Gama e Abreu (Barão de Marajó), Dr. José Olintho Barroso Rebello, Dr. Justiniano de Serpa, Dr. Justo Chermont, Luiz Demétrio Juvenal Tavares, Manoel Baena, Manoel Ignácio da Cunha, Manoel Miranda Simões, Dr. Misael Corrêa Seixas, Prof. Otávio Pires, Prof. Raimundo Bertoldo Nunes, Cel. Raimundo Ciriaco Alves da Cunha, Dr. Raimundo Meschiades Alves da Costa, Prof. Sabino Henrique da Luz, Dr. Samuel Wallace Mac-Dowell, Dr. Theodoro de Brito Pontes, Major Thomaz Cavalcante, Victor Manoel de Azevedo Barranca, Dr. Virgílio Cardoso de Oliveira. (FREITAS, 2007, pp. 40-41).

<sup>4</sup> Na sua reinstalação, em 1917, o Instituto tinha a seguinte relação de sócio-fundadores: Dr. Abel da Gama e Abreu Chermont, Dr. Alcindo Comba do Amaral Cacula, Dr. Aldebaro de Albuquerque, Dr. Alípio Dias Maia, Álvaro Antônio Pires, Dr. Américo Dantas Ribeiro, Dr. Américo Vitruvius Gonçalves Campos, Dr. Angelino Rodrigues Lima, Dr. Antenor Cavalcante, Padre Antônio Cândido da Rocha, Dr. Antônio Martins Pinheiro, Desembargador Augusto Borborema, Dr. Augusto Eduardo Pinto, Augusto Ferreira, Augusto de Matos Pereira, Dr. Augusto Octaviano Pinto, Benedito Duarte Soeiro, Benedito Lopes David, Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha, Dr. Carlos Estevão de Oliveira, Constantino E. Wan-Meyel, Dr. Deodoro Machado Mendonça, Domiciano Perdigão, Dr. Eládio de Amorim Lima, Dr. Emanuel de Almeida Sodré, Enéas Calandrine Pinheiro, Dr. Ezequiel Antunes de Oliveira, Dr. Francisco Caribé da Rocha, Dr. Francisco de Paula Pinheiro, Gilberto da Silveira Moreira, Heráclito Ferreira, Dr. Honorato de Castro Figueiras, Dr. Higino Amanajás, Dr. Ignácio Baptista de Moura, João Alfredo de Mendonça, João Baptista Cearense Cileo, João Baptista de Moura Carvalho, Dr. João Baptista Pena de Carvalho, Dr. João de Palma Muniz, Dr. Joaquim de Arruda Falcão, Dr. José Alves Maia, José Carvalho, Prof. José de Castro Figueiredo, Prof. José Coutinho de Oliveira, José Dias da Rocha, José Eustachio de Azevedo, Dr. José Ferreira Teixeira, Cel. José Joaquim Pereira de Araújo, José Maria Leone, Dr. Lauro Chaves, Dr. Lauro Nina Sodré e Silva, Dr. Lucídio Freitas, Dr. Luiz Estevão de Oliveira, Dr. Luiz Lôbo, Prof. Manoel Braga Ribeiro, Prof. Manoel Dias Maia, Manoel Leopoldino Leitão Cacula, Dr. Manoel Manços da Silva Vilaça, Manoel Valente Cordeiro, Prof. Manuel Luiz de Paiva, Desembargador Napoleão Simões de Oliveira, Dr. Ophir Pinto Loyola, Pedro de Almeida Genú, Dr. Pedro Cabral Pereira Fagundes, Prof. Raimundo Bertoldo Nunes, Cel. Raimundo Ciriaco Alves da Cunha, Raimundo José Martins Bessa, Cônego Raimundo Ulisses Penafort, Dr. Renato Santa Rosa, Cônego Ricardo da Rocha, Dr. Severino Silva, Silvestre Monteiro Falcão, Simpliciano Torres, Dr. Theodoro Braga. (FREITAS, 2007, pp. 40-41).

dos especialistas e revestido de cientificidade.” As temáticas abordadas predominantes eram de caráter político, “como a Cabanagem, a Colonização do Grão-Pará ou a Adesão dos Municípios Paraenses a Independência, além dos problemas da nação, do Pará e suas gentes.” (CARDOSO, 2013, p. 62).

Freitas destaca a importância da revista do IHGP como um meio de divulgação de uma ciência produzida por intelectuais da Amazônia:

Sabemos que a história, no final do século XIX e início do XX, estava se constituindo como ciência. O que interessava aos sócios do IHGP era a consolidação de pressupostos científicos que contemplassem as especificidades da região amazônica. Nesse sentido, a RIHGP [Revista do IHGP] tornou possível senão o nascimento, mas pelo menos a difusão da ciência “amazônica”, isto é, a difusão de uma ciência produzida pelos intelectuais da Amazônia, com base em um conhecimento acerca da região e construído a partir das experiências culturais vivenciadas nessa “porção do território pátrio”. Os sócios do IHGP reivindicavam o reconhecimento do Instituto como um órgão representativo da região e não somente do Estado do Pará. (FREITAS, 2007, p. 51).

Além de produzirem estudos para a Revista do IHGP, vários membros do Instituto produziram obras escolares, a exemplo de Hygino Amanajás, Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, Theodoro da Silva Braga, Ignácio de Moura, Arthur Vianna, José de Castro Figueiredo, Virgílio Cardoso de Oliveira e Jorge Hurley.<sup>5</sup> Cardoso chama a atenção para o fato de que no IHGP, “esses intelectuais se preocupavam com uma História acadêmica, que serviu de base para a História ensinada através de compêndios e manuais didáticos que circulavam em Belém no início do século.” Seguindo os passos de seu par nacional, o IHGB, “estava preocupado em produzir, publicar e ensinar a História, como vias de criar uma memória histórica e garantir a integração nacional.” (CARDOSO, 2013, p. 75). Esses manuais eram avaliados e aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública, que assegurava sua qualidade didática e adequação as prescrições curriculares para cada disciplina, tornando-se

---

<sup>5</sup> Cardoso menciona que as tradições nacionais não eram ensinadas somente nos livros de História e Geografia Pátria, os profissionais do Instituto paraense se ocupavam também dos manuais de Língua Portuguesa. Entre eles podemos citar: Paulino de Brito, formado em direito pela faculdade do Recife e professor da Escola Normal do Pará, escreveu *A Grammatica do Professor*, em 1908 (sem identificação da tipografia), *Grammatica Complementar da Língua Portuguesa*, em 1928, pela papelaria Suisso, e *Colocação dos Pronomes*, resultados de artigos publicados na província do Pará, entre 1906 e 1907; e Francisco Ferreira de Vilhena Alves, educador e poeta paraense, que dedicou-se às letras e à ciência, na virada do XIX, pertencendo a *Mina Literária* e sendo sócio fundador, além do IHGP, também da Academia Paraense de Letras. Entre suas publicações didáticas, podemos destacar o *Compendio de Analyse Moderna: Lexicologia* (1895) e *Syntática e Exercícios de Portuguez* (1900), editado pela Imprensa Oficial do Estado, além de *Primeira Grammatica da Infância (S.d)* e *Segunda Grammatica da Infancia: Curso Médio* (1897), ambas pela tipografia P. Barbosa e *Seleta Literária* (1900), pela R. L. Bittencourt. (CARDOSO, 2013, p. 73).

veículo importante entre os objetivos estabelecidos pelo Estado e os professores e alunos das escolas públicas de Belém, das quais muitos dos intelectuais do instituto estavam vinculados. (CARDOSO, 2013, p. 73).

Segundo Cardoso, os conteúdos sobre história regional não são considerados nos primeiros programas instituídos para o ensino primário no Pará. Somente em 1919 é possível observar mudanças significativas quanto aos programas prescritos para o ensino de História. A partir do 3º ano Elementar são elucidados assuntos de História regional, como *Castello Branco e a Fundação da Cidade de Belém*, perpassando e aprofundando-se pelos demais anos do ensino primário. (CARDOSO, 2013, pp. 47-48). Entre os temas regionais indicados pela Diretoria de Instrução Pública, para realização de exames dos estudos primários, em 1920, Cardoso cita: a fundação da cidade de Belém; o Pará sujeito ao Maranhão: seu desligamento; exploração do Amazonas: Pedro Teixeira; adesão do Pará à independência; entre outros. (CARDOSO, 2013, pp. 48).

A influência do IHGP, nos livros didáticos de História regional, faz-se mais visível em obras do início do século XX até a década de 1930, com autores que faziam parte da instituição e que viam no ensino da História um instrumento de civilização e de patriotismo, uma espécie de guia para a formação dos futuros cidadãos republicanos. Nesse contexto, os primeiros livros didáticos regionais constroem períodos, fatos históricos, heróis e modelos a serem seguidos, alguns que ainda podem ser encontrados em livros publicados um século depois, no início do século XXI. Dessa forma, constituem-se em importantes elementos de uma “tradição inventada”, conforme Hobsbawm (HOBSBAWM, 1997). Para observar tais construções de conteúdos regionais, vamos percorrer alguns livros, iniciando por aqueles publicados nas primeiras décadas do século XX, os livros de Arthur Vianna e Theodoro Braga.

## **1.2 – Os livros didáticos de História regional nas primeiras décadas da República: *Pontos de História do Pará*, de Arthur Vianna e *Apostilas de História do Pará*, de Theodoro Braga**

O início do regime republicano no Pará foi marcado, dentre outros aspectos, pela preocupação em reformar a chamada “instrução pública”, com objetivo de apagar as marcas do regime monárquico e cimentar as bases para a formação do cidadão republicano.<sup>6</sup> Nesse contexto, a disciplina de História tem um papel fundamental.

---

<sup>6</sup> William Gaia Farias cita a criação, no governo de Lauro Sodré (1891-1897), do Lyceu de Artes e Officio Benjamin Constant, escola voltada à formação de crianças e adultos de baixa renda. Sodré



Vários manuais didáticos da disciplina foram publicados para difundir os ideais da república e estimular o patriotismo desde o ensino primário, com uma narrativa que privilegiava os fatos mais importantes e os heróis da nação.<sup>7</sup>

Conforme Eidorfe Moreira, desde o final do século XIX, no Pará, “a impressão e editoração das obras didáticas se tornaram mais frequentes”, destacando-se casas ou firmas editoras, como: F. M. da Silva & Cia, Taveira & Serra, Pinto Barbosa & Cia; A Loiola; Porto de Oliveira & Cia. (MOREIRA, 1979, p. 12). Maricilde Coelho relaciona o crescimento da produção regional de livros didáticos escritos por autores paraenses a partir de 1891 com a atuação de José Veríssimo como diretor de Instrução Pública do Pará, o qual tinha várias preocupações com os livros didáticos que chegavam aos estudantes, estimulando, assim, novas produções de acordo com as novas diretrizes republicanas. (COELHO, 2015, pp. 196-197).<sup>8</sup> Não podemos deixar de relacionar também o impulso financeiro causado pelo comércio da borracha, na chamada *Belle Époque*, o que possibilitou também mais recursos para o aumento da produção editorial.<sup>9</sup> Nesse contexto, podemos destacar dois autores que publicaram livros voltados para a História regional paraense: Arthur Vianna e Theodoro Braga.

Arthur Octávio Nobre Vianna (1873-1911) nasceu em Belém, estudou no Lyceu Paraense e diplomou-se em Farmácia pela antiga Escola de Farmácia do Pará. Desenvolveu atividades profissionais no magistério, ensinando Ciências Naturais e

---

promoveu um programa de reformas e reestruturação de escolas, dentre as quais o Lyceu Paraense e a Escola Normal, o Instituto Paraense de Artífices, bem como das instituições voltadas a pesquisa como o Museu Paraense. Lauro Sodré também criou o Orphelinato Paraense e investiu na abertura de um curso de Comércio e outro de Agrimensura no Lyceu Paraense. No discurso de Sodré, a educação era uma arma imprescindível para a conquista da ‘liberdade espiritual’, o que garantiria a democracia. Deste argumento vinha também a justificativa de investimento do poder público na educação popular, assumindo que a instrução pública sob o regime republicano, era dever do Estado. (FARIAS, 2013, pp. 200-201). Franciane Gama Lacerda comenta que nesse contexto também houve o estímulo ao ensino agrícola no Pará como expressão de um “processo de disciplina e de formação educacional voltada para o trabalho visando-se grupos de jovens e crianças sem ocupação e sem uma família que os provesses dentro dos ideais republicanos da ordem e do progresso.” (LACERDA, 2012, pp. 77-78).

<sup>7</sup> Não apenas livros didáticos de História. Segundo Costa e Menezes Neto, obras de leitura, e de educação moral e cívica, de autores como Hygino Amanajás, Francisco Vilhena Alves, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas também traziam expressos os valores republicanos e a ideia da instrução para formar cidadãos civilizados por meio do patriotismo. (COSTA; MENEZES NETO, 2015).

<sup>8</sup> Segundo Maricilde Coelho, as considerações feitas por Veríssimo sobre os livros didáticos compreendiam, “além das questões pedagógicas, as relações comerciais de compra e venda do livro, a preocupação com o tipo de papel, com a encadernação e, principalmente, com o preço do livro, que deveria ser acessível ao consumo da população.” (COELHO, 2015, p. 197).

<sup>9</sup> O período da *Belle Époque* no Pará é comumente associado ao período no qual a Amazônia torna-se a maior exportadora de borracha no mercado internacional, entre o final do século XIX e início do XX. Maria de Nazaré Sarges aponta que “uma série de melhoramentos foi realizada no espaço urbano de Belém, como pavimentação das ruas, construção de praças e jardins, usinas de incineração de lixo, limpeza urbana, tudo isso controlado por um código de posturas, baseado em ideias liberais. Entretanto, todo esse ‘progresso’ era localizado e dirigido à área central da cidade, onde habitava a elite local e parte da classe média nascente.” (SARGES, 2010, p. 158).

História e sendo professor de Geografia e História, no Lyceu de Artes e Ofícios Benjamin Constant; na área da saúde e, no serviço público, esta como amanuense concursado, funcionário público que fazia a correspondência e copiava ou registrava documentos. Foi um intelectual de renome, no final do século XIX e início do XX, exercendo a função de diretor da Biblioteca Pública, entre 1899 e 1906; não somente a organizou, mas também instituiu o Arquivo Público do Pará, em 1901.<sup>10</sup> Tendo sido, ainda, um dos fundadores do IHGP e da Academia Paraense de Letras. (SARGES, 2002; BEZERRA NETO, 2007).

José Maia Bezerra Neto aponta que Arthur Vianna, dada a sua proficiência intelectual, “acabou sendo ao lado de Ernesto Cruz e Arthur César Ferreira Reis um dos mais produtivos historiadores da Amazônia em números de obras publicadas e temas trabalhados”<sup>11</sup> (BEZERRA NETO, 2007, p. 232), tais como história da educação, da saúde pública, uma história institucional, das tradições culturais nacionais e uma história do Pará. (BEZERRA NETO, 2007, p. 275).<sup>12</sup> Segundo Maria de Nazaré Sarges:

Arthur Vianna representou uma safra de intelectuais paraenses que incursionou pelos mais variados debates, desde as epidemias até uma circumspecta história do Pará. Exerceu também o *métier* de jornalista, pois nessa época, os intelectuais em geral, eram sempre ligados ao jornalismo, considerando-se que eram os jornais e revistas o *locus* de divulgação de seus talentos literários, além de se constituírem na porta de entrada do mundo político. (SARGES, 2002, p. 97).

---

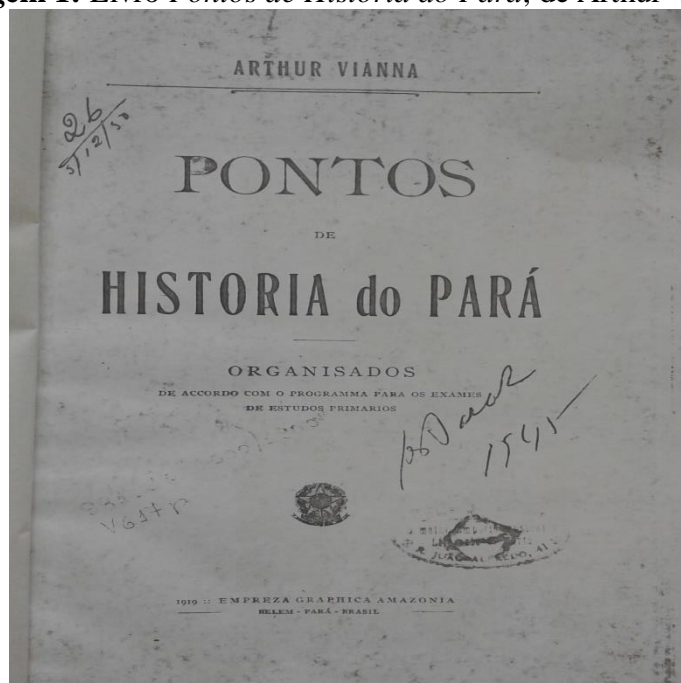
<sup>10</sup> Hoje, Arthur Vianna dá nome à Biblioteca Pública do Pará “Arthur Vianna”, localizada na Fundação Cultural do Pará, em Belém. A Biblioteca preocupa-se em promover o acesso à informação e à difusão de bens culturais, na perspectiva da memória cultural do estado do Pará. Seus serviços abrangem atividades de incentivo à leitura, visitas institucionais e monitoradas, palestras, exposições, cursos e oficinas e programações culturais diversificadas, para todos os públicos, atendidos diariamente em seus espaços, como a Seção de Obras Raras, a Seção Braille, a Seção de Obras do Pará, a Fonoteca Satyro de Mello, a Gibiteca e a Brinquedoteca. Para tanto, dispõe de valioso acervo em todas as vertentes literárias, técnicas e didáticas, composto de aproximadamente 800.000 volumes entre livros, folhetos, revistas, jornais, mapas, discos em vinil, fitas de vídeo, DVDs, CDs, ROM, livros em Braille, microfilmes, jogos, gibis, entre outros. Informações sobre a Biblioteca Pública Arthur Vianna disponíveis em: <http://www.fcp.pa.gov.br/espacos-culturais/sede/biblioteca-arthur-vianna#a-biblioteca> Acesso em: 02 fev. 2019.

<sup>11</sup> No entanto, Bezerra Neto também observa que, ao contrário de Ernesto Cruz e Arthur César Ferreira Reis, Arthur Vianna “tenha ficado como que esquecido, sendo sua contribuição historiográfica incompreendida e rotulada tão-somente como história oficial, caindo em certo ostracismo”. (BEZERRA NETO, 2007, p. 232).

<sup>12</sup> Arthur Vianna escreveu várias obras sobre variados temas. Redigiu os cinco primeiros volumes dos Anais do Arquivo Público do Pará; escreveu no álbum comemorativo *O Pará – 1900* o artigo “Notícia Histórica”; publicou, em 1902, a obra *A Santa Casa de Misericórdia Paraense – Notícia Histórica, 1650-1902*; em 1904 publicou nos Anais da Biblioteca e Arquivo Público um artigo sobre as “Festas Populares do Pará”. (SARGES, 2002, pp. 97-103). Bezerra Neto considera que seus mais importantes trabalhos são seus livros *Santa Casa de Misericórdia Paraense*, de 1902, e *As Epidemias no Pará*, de 1906. (BEZERRA NETO, 2007).

Sarges destaca a estreita ligação de Arthur Vianna com o intendente de Belém Antonio Lemos, sendo exemplo disso o livro *Pontos de História do Pará*, publicado originalmente em 1900, que obteve a doação de três mil réis do Conselho Municipal de Belém, autorizado pelo intendente Antonio Lemos. (SARGES, 2002, p. 102). Bezerra Neto afirma que o livro é uma reprodução para uso didático nas escolas paraenses do artigo “Notícia Histórica”, publicada no *Álbum Pará em 1900*. (BEZERRA NETO, 2007, p. 261). A edição de 1919 foi publicada pela “Empreza Graphica Amazonia”, de Belém, e vinha com o seguinte subtítulo: “Organizados de accordo com o programma para os exames de estudos primarios” (VIANNA, 1919).

**Imagem 1:** Livro *Pontos de História do Pará*, de Arthur Vianna



(VIANNA, 1919).

Outro nome de destaque, no Pará, na publicação de livros didáticos, no início do século XX, é Theodoro Braga (1872-1953). O autor era pintor, professor, geógrafo, historiador, sendo conhecido, dentre outras produções, pela tela *Fundação da cidade de Santa Maria de Belém do Pará*, inaugurada em 1908, “marco do modernismo na Amazônia”. (FIGUEIREDO, 2005). Viveu em Paris entre 1900 e 1905, e tinha como mestre na pintura histórica Jean-Paul Laurens (1838-1921). Além disso, teve a chance de conhecer Ernest Lavisse (1842-1922), um dos principais personagens dos estudos históricos na França no fim do século XIX e início do século XX, tendo com este o principal aprendizado sobre como divulgar a história à massa do povo. Segundo Aldrin

Figueiredo, as ideias de Lavissee e Jules Ferry, que coordenou um grande projeto de renovação do ensino escolar e universitário na França, foram fundamentais para a elaboração das cartilhas de história, manuais escolares, corografias e resumos didáticos escritos por Theodoro Braga, nas décadas de 1910 e 1920. (FIGUEIREDO, 2008, pp. 30-31).

Dentre as obras didáticas de Theodoro Braga, podemos citar *Apostilas de História do Pará*, de 1915, e *História do Pará: resumo didático*, de 1931. Assim como Arthur Vianna, Braga também tinha estreita ligação com o poder, pois *Apostilas de História do Pará* foi publicada com o apoio oficial do governo do Pará, no contexto das comemorações do tricentenário da fundação da cidade de Belém (1616-1916).<sup>13</sup> Relacionando a sua obra com esse momento de efemérides regionais, Theodoro Braga assim justifica a importância da publicação de um livro de História:

Com efeito, o momento, mais que nenhum outro da nossa vida de povo organizado, está a indicar a iniludível necessidade de definir as nossas origens, com conhecimento de causa e efeito, com razão de existência coletiva, por trabalho de indagação histórica, qual, o condensado nas páginas a seguir, páginas que visam o intuito de perdurar através do tempo e do espaço, no futuro, deixando vestígios inapagáveis da nossa passagem vivendo com amor patriótico e consciente interesse civilizador uma data tão significativa para os nossos destinos. (BRAGA, 1972, p. 23).

Percebe-se que Braga tinha uma visão do ensino da História em consonância com os republicanos do início do século XX, que viam nessa disciplina uma oportunidade de estimular o amor à pátria, e inspirar os futuros cidadãos republicanos a partir de exemplos de heróis do passado. Ao mesmo tempo, por meio disso, o autor, ao definir o que deveria, por exemplo, ser ensinado acerca das “nossas origens”, para os estudantes paraenses, ajuda na construção de uma identidade que deveria ser aprendida nas escolas.

Theodoro Braga dedica as suas “sumárias apostilas de história pátria regional” aos corpos discente e docente das escolas públicas do Pará, “com o pensamento amigo e sincero de lhes prestar útil ajuda no estudo e no ensino das questões oportunamente

---

<sup>13</sup> Essa ligação com o poder vem da década anterior, pois como demonstra Figueiredo, no processo de elaboração da tela *Fundação da cidade de Santa Maria de Belém do Pará*, Theodoro Braga recebeu o apoio do intendente de Belém Antonio Lemos, sendo este uma espécie de “mecenas” de Braga. Não por acaso, quando da exposição e inauguração da tela no Theatro da Paz, no dia 17 de dezembro de 1908, data do aniversário de Lemos, “além da tela da fundação da cidade, encomendada pela Intendência Municipal, boa parte dos quadros apresentados ao público guardavam referências diretas à figura pessoal do aniversariante. Entre os 109 trabalhos expostos, havia uma significativa coleção de 14 paisagens feitas no retiro *Moema* – morada de campo da família Lemos. (FIGUEIREDO, 2005, pp. 158-159).

propostas pelo governo.” (BRAGA, 1972, p. 24). Braga valoriza o sentimento regional ao dizer que o que o anima é “o amor da terra comum e o desejo do seu melhor conhecimento”. (BRAGA, 1972, p. 25).

**Imagem 2:** Capa de *Apostilas de História do Pará*, de Theodoro Braga



(apud FERREIRA; MENEZES NETO, 2019, p. 71).

Em relação à estrutura interna dos livros de Arthur Vianna e Theodoro Braga, *Pontos de História do Pará* e *Apostilas de História do Pará*, identificamos que os livros trazem capítulos que são divididos em tópicos específicos. Nas duas obras não há exercícios para os alunos, nem imagens, apenas textos. É de se estranhar a ausência de imagens, item recomendado, por exemplo, por José Veríssimo aos livros escolares desde 1890, como um instrumento importante do novo modelo de educação e de livros didáticos que se pretendia implantar no regime republicano. (COELHO, 2015, p. 198).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Conforme Maricilde Coelho, “José Veríssimo considerava muito importante que o livro escolar fosse copiosamente ilustrado, com gravuras finas, nítidas e de acordo com o texto.” No entanto, Coelho ressalva que “as casas impressoras do Pará, até o final da década de 1900, não podiam oferecer esse serviço pleiteado por José Veríssimo, ao autor e ao público, devido às precárias condições das tipografias, uma vez que ainda não possuíam o uso desse recurso na impressão.” Ao mesmo tempo, as boas reações com o poder, que resultavam em privilégios, permitiram a alguns autores imprimir seus livros em casas editoriais estrangeiras, a exemplo de Virgílio Cardoso de Oliveira, que teve o livro *Pátria Brasileira* impresso em 1905 pelo Estabelecimento Tipo-Litográfico Constant Gouweloos & Cia, em Bruxelas, e

O livro *Pontos de História do Pará*, de Arthur Vianna, traz 5 partes, que seriam o que hoje chamamos de unidades, divididas em 20 pontos, os quais equivaleriam aos capítulos. Vianna estrutura a história do Pará da seguinte forma: “As primeiras explorações”, que abrangem o período de 1500 a 1613<sup>15</sup>; “O Pará colonial”, entre os anos de 1615 e 1823, que é subdividido em “O Pará sob o domínio hespanhol (1615-1640)”<sup>16</sup> e “O Pará sob o domínio portuguez (1640-1823)”<sup>17</sup>; e “O Pará independente”, entre os anos 1823-1900, que é subdividido em “O Pará sob o regimen monarchico (1823-1889)”<sup>18</sup> e “O Pará sob o regime republicano (1889-1900)”<sup>19</sup>. Bezerra Neto observa que em alguns de seus trabalhos, Arthur Vianna “tratou de uma história linear, caracterizada pela evolução social de fases históricas, cabendo ao historiador estudá-las ‘de fato em fato’ atentando para suas ‘condições mesológicas’.” Esta concepção revela “em boa medida as influências do pensamento cientificista sobre o conhecimento histórico produzido por Vianna.” (BEZERRA NETO, 2007, p. 249). Percebemos também nessa estrutura uma continuidade em caráter regional das bases propostas pelo IHGB, no decorrer do século XIX, para uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política (BITTENCOURT, 2004, p. 79).<sup>20</sup>

---

“ornado com gravuras, inclusive coloridas.” (COELHO, 2015, p. 198). Como a obra de Theodoro Braga é de 1915, e a de Arthur Vianna que utilizamos é de 1919, e ambas contavam com apoio do poder público, os argumentos das “precárias condições das tipografias” e das “boas relações com o poder” perde força. Assim, não podemos dizer claramente o porquê da ausência de imagens nos dois livros.

<sup>15</sup> Esta unidade contém: “1º Ponto: Descoberta do Pará – primeiras viagens”.

<sup>16</sup> Esta unidade contém: “2º Ponto: Estabelecimento dos portugueses no Pará”; “3º Ponto: Fundação da cidade de Belém – Francisco Caldeira Castello Branco”; “4º Ponto: Conquista do Amazonas – Pedro Teixeira”; “5º Ponto: Desligamento do Pará do Maranhão – Os Holandeses no Pará”.

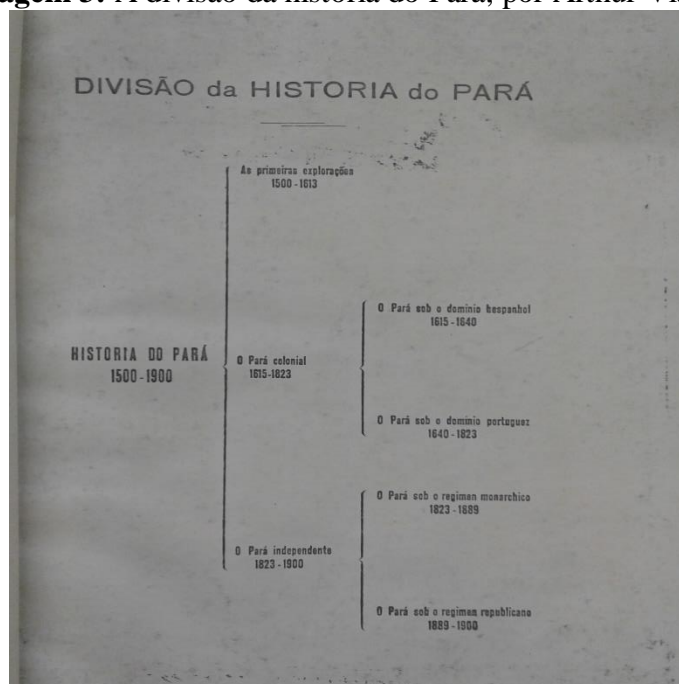
<sup>17</sup> Esta unidade contém: “6º Ponto: Nova submissão do governo do Maranhão – Posterior desligamento – Ignacio Barreto”; “7º Ponto: Desenvolvimento do Pará e acontecimentos mais importantes desde a sua separação definitiva do Maranhão até a revolução portuguesa de 1820”; “8º Ponto: Adesão do Pará à Carta portuguesa – Junta Governativa, Felipe Patroni, Romualdo de Seixas, Romualdo Coelho”.

<sup>18</sup> Esta unidade contém: “9º Ponto: Movimento em prol da Independencia do Brazil – John Pascoe Grenfell – O brigue Palhaço”; “10º Ponto: O Pará durante o reinado de D. Pedro I – Acontecimentos mais importantes”; “10º Ponto: O Pará durante o reinado de D. Pedro I – Acontecimentos mais importantes”; “11º Ponto: O Pará sob os diversos períodos regenciaes – Acontecimentos importantes d’essa época”; “12º Ponto: A cabanagem – Suas causas e prenúncios – Angelim e Vinagre”; “13º Ponto: Periodos mais importantes da cabanagem – Vultos principaes da revolução – Cameté”; “14º Ponto: Termo da cabanagem – Restabelecimento da legalidade – Consequencias”; “15º Ponto: O Pará sob D. Pedro II – Acontecimentos principaes d’esse período”; “16º Ponto: Propaganda abolicionista no Pará – Os abolicionistas – Papel da Imprensa”; “17º Ponto: Propaganda republicana no Pará – O Club republicano – Republicanos históricos”; “18º Ponto: Chegada do Conde D’eu ao Pará – Resultados negativos da sua visita”.

<sup>19</sup> Esta unidade contém: “Ponto: Adesão do Pará à República Brasileira – Governo provisório”; 20º Ponto: A Constituinte paraense – Periodos governamentais e seus principaes acontecimentos”.

<sup>20</sup> Segundo Circe Bittencourt, os historiadores do IHGB propuseram as bases para uma história nacional dividida em períodos como: “a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma ‘grande nação’”. (BITTENCOURT, 2004, p. 79).

**Imagem 3:** A divisão da história do Pará, por Arthur Vianna



(VIANNA, 1919).

Já em *Apostilas de História do Pará*, Theodoro Braga apresenta 16 “Teses para conferencias didáticas nas escolas públicas e particulares do Estado do Pará”.<sup>21</sup> Podemos dizer que as teses, ou capítulos, de *Apostilas de História do Pará* que têm as características de uma narrativa cronológica, baseada em acontecimentos históricos, são as seguintes: I – “Partida de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 25 de dezembro de 1615, em demanda das águas do Pará; seus intuitos, derrota da viagem e sua chegada a Belém”; II – “O que era o Pará em 1615; tribos existentes no Guajará; a presença de forasteiros estrangeiros naquela época, nos nossos rios. A completa dominação Portuguesa no vale do Amazonas”; III – “Valor cívico e afortunado de Pedro Teixeira; a sua viagem por terra de Belém a S. Luis; suas vitórias contra as fortificações e feitorias de holandeses e ingleses, em Gurupá e no Xingu”; IV – “A extraordinária expedição de Pedro Teixeira, do porto de Cameté às margens do Napo, que conseguiu para o Brasil a verdadeira conquista do Amazonas”; V – “A índole pacífica dos índios do Pará e sua adaptação ao ensino ministrado pelos missionários; catecúmenos transformados em

<sup>21</sup> Segundo o autor, nas teses do livro, “é exposta a respectiva matéria, cingido o seu desenvolvimento ao estritamente necessário como notícia geral”, de forma a auxiliar os estudiosos no “labirinto das informações que mais lhes convém colher e sobre as quais poderão fazer trabalho de maior extensão, debaixo do ponto de vista da interpretação pessoal.” (BRAGA, 1972, p. 24).

mestres”; VI – “Onde foi a primeira fundação de Belém; como foi fundado o forte do Castello e como se edificaram as primeiras casas”.

Outros capítulos são caracterizados por abordagens temáticas, sobre biografias de personagens importantes na história do Pará, relação histórica de igrejas, escolas, cidades, a importância de jesuítas e professores leigos para o ensino: VII – “Tópicos biográficos de Francisco Caldeira de Castelo Branco, Pedro Teixeira, Antonio Cochado e outros principais personagens da fundação desta cidade”; VIII – “As principais igrejas de Belém; conventos e ordens religiosas estabelecidas no Pará e sua influência na nossa civilização”; IX – “Evolução da escola primária desde a Colônia até os nossos dias”; X – “História da fundação das primeiras cidades do Pará, destacando o nome de seus fundadores, o lugar dos primitivos estabelecimentos e o seu nome indígena”; XI – “Os jesuítas na instrução pública da colônia; os padres mais eminentes dessa ordem religiosa no serviço da catequese e nos acontecimentos políticos daquela época”; XII – “Os professores leigos; os nomes mais destacados na crônica do nosso ensino público e particular”.

Por fim, nos últimos capítulos, Theodoro Braga faz uma abordagem das questões educacionais de seu tempo, ressaltando a importância da educação e das professoras no ensino primário, a relação de livros didáticos já publicados para o ensino no Pará e a necessidade de criação de um museu histórico em Belém para incentivar o patriotismo: XIII – “Valor do mestre-escola na civilização de um povo; a feição característica da nação copiada do trabalho do professor no ensino”; XIV – “Valor das relíquias históricas como o principal meio de incentivar o patriotismo e esclarecer os pontos da história regional. Necessidade de um museu histórico em Belém”; XV – “Evolução dos livros didáticos e literatura pedagógica do Pará, seus autores e importância das suas obras”; XVI – “Influência da mulher no ensino público; seu valor didático, amenidade material no ensino, escolas mistas”.

Comentaremos brevemente sobre os capítulos dos dois autores. Em comum o fato de ambos iniciarem a história do Pará a partir da chegada dos europeus à Amazônia, o que indica uma permanência das bases propostas pelo IHGB no século XIX, e reproduzidas pelo IHGP, em que “a história da ‘genealogia da nação’ baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da



Nação.” (BITTENCOURT, 2004, p. 79), ideia expressa também nos livros da chamada “História universal”.<sup>22</sup>

Em “As primeiras explorações (1500-1613)”, Arthur Vianna narra algumas viagens de europeus à Amazônia antes da fundação de Belém, citando: Vicente Yanez Pinzon, Diego de Lepe, Gonçalo Pizarro, Francisco Orellana, Pedro de Ursua, Daniel de La Touche, defendendo que os espanhóis foram os primeiros a chegar nas terras paraenses.<sup>23</sup> Destaca que a expedição de Orellana foi atacada por uma tribo de mulheres guerreiras, as quais foram associadas às amazonas da mitologia grega, dando origem ao nome Rio Amazonas. Entretanto, Vianna ressalta que “Orellana não viu Amazonas no Pará, apenas achou entre os índios a notícia de que ellas existiam na bacia do grande rio.” (VIANNA, 1919, p. 12).

“O Pará colonial (1615-1823)” é dividido em duas partes: a primeira delas, “O Pará sob o domínio hespanhol (1615-1640)”; e a segunda, “O Pará sob o domínio portuguez (1640-1823)”. Essa divisão remete à União Ibérica (1580-1640), período em que Portugal e Espanha estiveram unidos sob a mesma Coroa. Percebe-se aqui que o que orienta Arthur Vianna na sua abordagem do Pará colonial são os fatores políticos e territoriais.

Em “O Pará sob o domínio hespanhol (1615-1640)”, Arthur Vianna descreve a fundação de Belém, o governo de Francisco Caldeira Castelo Branco, a conquista do Amazonas por Pedro Teixeira, o desligamento do Pará do Maranhão e a presença holandesa no Pará. Sobre Castelo Branco, Vianna não lhe atribui adjetivos desabonadores nem o exalta. Aponta que ele construiu um forte de madeira que denominou Presépio; ergueu casas para a sua gente; colocou o seu estabelecimento sob o patronato de Nossa Senhora da Graça, venerada em uma capela erguida dentro do forte. Castelo Branco foi desposto do governo porque não castigou um criminoso por ser seu parente, o que provocou a revolta da tropa. (VIANNA, 1919, pp. 18-20). Sobre

---

<sup>22</sup> Por exemplo, no livro *Lições de história da civilização*, de José Estácio Correia de Sá e Benevides, publicado em 1903, o autor periodizou a história universal em história antiga, história média e história moderna, com a subdivisão desta última em idade moderna e idade contemporânea. Segundo Itamar Freitas, nesta história, “no fundo do teatro dos dramas da humanidade, a Europa é a imagem dominante, ocupando 56% das páginas no impresso”, “o texto, em suma, incorpora o eurocentrismo disseminado pelos manuais franceses.” (FREITAS, 2006, pp. 159-161).

<sup>23</sup> Segundo Bezerra Neto, Vianna, defendendo a tese de que coube aos espanhóis a descoberta das terras paraenses, refutava, por exemplo, à de Des Marquetz em obra de 1785, que afirmava que teria sido o francês Jean Cousin o descobridor da Amazônia paraense em 1488. Vianna “desacreditava a tese do escritor normando justamente porque se baseava em ‘documentos privados, até hoje desconhecidos’ porque estariam perdidos, sendo assim manifesta a ‘inconsistência da descoberta franceza’, uma vez que ‘todos os requisitos históricos [lhe] faltam por completo.’ (BEZERRA NETO, 2007, p. 261).

Pedro Teixeira, Vianna descreve a viagem do navegador pelo rio Amazonas, destacando que este, ao lado de Bento de Oliveira, “são heróis de tão grande empresa; a ambos competem os louros da viagem.” (VIANNA, 1919, p. 23).

Já em “O Pará sob o domínio português (1640-1823)”, Arthur Vianna faz uma cronologia das mudanças administrativas no Grão-Pará colonial, ora subordinado ao Maranhão, ora a Lisboa, ora com sede em Belém. Aponta que “por muito tempo viveu o Pará esquecido pelo rei e ministros de Portugal.” (VIANNA, 1919, p. 32). Contudo, tal situação só mudou quando os governadores do Estado passaram a residir em Belém, de 1737 em diante, contexto no qual “os diferentes ramos das funções administrativas melhoraram consideravelmente; avultaram os conhecimentos geográficos; criaram-se novos núcleos de população; progrediram o comércio, a indústria e a agricultura.” (VIANNA, 1919, p. 32). Segundo Bezerra Neto, de forma geral, o período colonial no Pará é visto por Vianna como uma fase marcada pela “mesquinhez e cupidez dos conquistadores e colonizadores, sofria com o descaso, o autoritarismo, a prepotência e a cobiça metropolitana.” (BEZERRA NETO, 2007, p. 279).

O marco inicial da história do Pará para Theodoro Braga é a fundação de Belém, em 1616, pelo navegador português Francisco Caldeira de Castelo Branco. Apesar de fazer algumas referências aos indígenas que já viviam na região, o autor possui uma concepção eurocêntrica da história, já que a história do Pará só passa a acontecer de fato quando se inicia a ocupação portuguesa, que está inserida num contexto de várias viagens europeias ao chamado “Novo Mundo”, no século XVI, “com a descoberta de um vastíssimo território que constituiu a maior e a mais esplendorosa joia da refulgente coroa portuguesa.” O século XVI “celebrizou-se por audaciosas aventuras em torno da imensa costa dessa colônia riquíssima e de futuro grandioso.” (BRAGA, 1972, p. 27).

Assim como Vianna, Braga cita vários navegadores estrangeiros que passaram pela Amazônia no século XVI, apontando também o pioneirismo da viagem de Vicente Yanez Pinzon, em 1500.<sup>24</sup> Dentre todos os navegadores, Theodoro Braga dedica atenção especial a Pedro Teixeira, com dois capítulos sobre ele e suas ações, conferindo-lhe um destaque maior do que na narrativa de Arthur Vianna. Teixeira era alferes e chegou ao

---

<sup>24</sup> Outros navegadores citados por Theodoro Braga são: Diego de Lepe, João Coelho, João de Lisboa, Diogo Ribeiro, Fernam Fróis, Francisco e Pero Corso, que de 1500 a 1513 navegaram por vários pontos da imensa costa setentrional do Brasil; Francisco de Orellana, que em 1549, enganando-se de foz, entrou pelo rio Pará, estuário do rio Amazonas - a Orellana que se deve a denominação do rio de “Amazonas” por ter sido atacado por uma tribo de mulheres guerreiras; Daniel de La Touche, que em 1613, tendo já fundado São Luís do Maranhão, vem ao Pará, se aliando aos Tupinambás e atacando os índios Camarapins. (BRAGA, 1972, pp. 31-32).

Pará junto com a expedição de Castelo Branco. As conquistas de Pedro Teixeira se iniciaram quando a ele foi incumbida a tarefa de levar ao Maranhão a notícia da fundação de Belém, acompanhado de soldados e índios. Na viagem, foi atacado pelos Tupinambás, conseguindo derrotá-los e chegar ao Maranhão. Mais tarde, já como capitão-mor, Pedro Teixeira assumiu o governo da capitania do Grão-Pará, entre 1620 e 1621, enfrentando os invasores holandeses e ingleses, sendo também auxiliar do governador Bento Maciel Parente. (BRAGA, 1972, pp. 35-42).

Theodoro Braga narra a “extraordinária” expedição de Pedro Teixeira, em 1637, que percorreu toda a extensão do rio Amazonas, exaltando a importância desta viagem para a história do Pará porque “influenciou largamente a colonização, abrindo-lhe extensas vias de comunicação num solo ubérrimo e virgem”, estendendo a capitania do Grão-Pará “desmensuradamente”, até às possessões espanholas, pois até então “nunca os portugueses tinham passado além do Tapajós”; após a viagem de Pedro Teixeira, expandiram-se eles pelo médio e alto Amazonas e seus afluentes, sendo que a viagem atesta-o hoje a grandiosidade territorial do Brasil, na sua mais ampla zona, que vai do mar ao atual posto fiscal de Tabatinga. (BRAGA, 1972, pp. 41-42). Nesse sentido, a expansão do território da então capitania do Grão-Pará foi, para Theodoro Braga, a grande contribuição da viagem de Pedro Teixeira, que representava a “verdadeira conquista do Amazonas”. (BRAGA, 1972, p. 39).

Pedro Teixeira é representado no livro de Braga como um herói, recebendo vários adjetivos positivos, tais como: “valente”, de “gênio audaz e aventureiro”, “obstinado e destemido”, “valeroso homem de guerra”. Pedro Teixeira encarnava, assim, a “bravura e heroicidade” dos “ousados e invencíveis portugueses”. Cardoso interpreta que para Theodoro Braga, Pedro Teixeira “é o grande herói português na Amazônia colonial, em conquistas de grande valor político, garantindo a grandiosidade do território brasileiro, e colocando o Pará rumo à civilização.” (CARDOSO, 2013, p. 105).

Se Pedro Teixeira é um personagem exaltado na história do Pará de Theodoro Braga, o mesmo não ocorre com Castelo Branco. Apesar de ser considerado o fundador de Belém, possui características opostas à Pedro Teixeira. Braga aponta que “quanto ao caráter de Castelo Branco, dizem os fatos narrados pela história que ele era violento e injusto”. (BRAGA, 1972, p. 49). Braga cita um caso em que Castelo Branco protegeu “escandalosamente” o seu sobrinho, capitão Antônio Cabral, que tinha assassinado o capitão Álvaro Neto. Dessa forma, Castelo Branco é assim descrito:

Além disso, o mau instinto era a característica dos seus ruins sentimentos, pois só a vaga suspeita de que os tupinambás queriam revoltar, foi suficiente pretexto para exercer contra eles as maiores crueldades, entre as quais as inauditas, de os fazer amarrar pelas pernas a duas canoas postas em movimento, remadas em sentido contrário. Autoritário e grosseiro, não soube granjear a estima ou a simples tolerância dos colonos, ao contrário do que sucedia com a vítima do seu sobrinho assassino, cujas simpatias eram gerais. (BRAGA, 1972, p. 49).

Para Braga, o excesso de violência contra os indígenas era condenável, algo que segundo o autor era praticado por Castelo Branco. Já Pedro Teixeira, ao contrário, era “a figura mais simpática, mais cavalheiresca e mais ousada de toda a primeira jornada da fundação de Belém.” (BRAGA, 1972, p. 50). Outros nomes citados por Theodoro Braga como tendo uma relevância no início da história do Pará são: Antônio Vicente Cochado, piloto-mor do descobrimento do Pará; Andrés Pereira, o cronista oficial da viagem de Castelo Branco, a quem se deve a fixação definitiva da data da fundação de Belém; e Pedro Favela, “figura varonil e guerreira, simpático e destemido companheiro de vitórias de Pedro Teixeira”. (BRAGA, 1972, p. 50-51). Desse modo, por meio de seleções que envolvem inclusões e exclusões, Theodoro Braga traça alguns modelos de personagens do Pará no início de sua história que devem ser lembrados pelas novas gerações.

Nesse procedimento de seleção dos sujeitos mais importantes na História regional, os povos indígenas acabaram tendo um papel secundário em *Pontos de História do Pará* e em *Apostilas de História do Pará*.<sup>25</sup> Em primeiro lugar, cabe ressaltar que tanto Arthur Vianna quanto Theodoro Braga não abordam a história dos indígenas antes da chegada dos europeus.<sup>26</sup> O indígena, nas duas obras, aparece como um sujeito passivo na História do Pará, não possui uma história própria, só passa a receber maior atenção a partir do contato com o europeu. Theodoro Braga, por exemplo, assevera que: “Na colonização da conquista do Pará encontraram os portugueses a vastíssima bacia Amazônica, completamente povoada de um sem número de tribos

---

<sup>25</sup> Isso é comum em outros didáticos publicados no período, e nas provas realizadas pelos estudantes, que tratam os indígenas como “selvagens”. Na obra *Ensaio de leitura: para uso das escolas da Amazônia*, de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, de 1910, por exemplo, Freitas os descreve como selvagens e atrasados, no qual lê-se: “os selvagens tinham conhecimento, posto que imperfeito, das artes mais necessárias aos homens”. Já as provas da disciplina de Português, do ano de 1900, apresenta o reflexo do discurso evolucionista a respeito dos povos indígenas, sendo reproduzida para os estudantes tal visão, que leriam os indígenas como “selvagens” e suas práticas religiosas desmerecidas como “pretensões”. (COSTA; MENEZES NETO, 2015).

<sup>26</sup> Sobre a exclusão dos povos indígenas nas obras de Arthur Vianna e Theodoro Braga, ver ainda FERREIRA; MENEZES NETO, 2019.

indígenas.” (BRAGA, 1972, p. 33). Arthur Vianna é mais sucinto ainda, pois as ações dos indígenas são descritas em função do europeu; não se manifestavam, assim sendo, de forma independente. Alguns exemplos: “Os índios o receberam mal [Vicente Pinzon], pelo que velejou para o norte.” (VIANNA, 1919, p. 9); “Os indígenas que receberam amigavelmente os hespanhóes, chamavam as ilhas do Amazonas Marinatãbalo”. (VIANNA, 1919, p. 9); “Como Pinzon, esteve Lepe no Amazonas, e aí deixou dez dos seus companheiros, vítimas das certeiras flechas dos índios.” (VIANNA, 1919, p. 10).<sup>27</sup>

Sobre as relações dos europeus com indígenas na colonização do Pará, Vianna descreve que inicialmente os tupinambás que habitavam as margens da bacia do Guajará “receberam amigavelmente os portugueses e prestaram-lhes importantes serviços.” (VIANNA, 1919, p. 18). Entretanto, afirma que pouco tempo duraram as relações de amizade, pois “cedo levantou-se entre eles aceso ódio, de modo que o sargento-mor Botelho de Vide e o alferes Francisco de Medina derrotaram os tupinambás, em Mortigura (Conde), Guamá e outros sítios pouco distantes da cidade.” (VIANNA, 1919, p. 20).

Theodoro Braga, por outro lado, informa a diversidade de grupos indígenas que existiam no Pará, denominados como tupis “puros” e “impuros”, podendo-se enumerar:

(...) *tupis puros*, os *tembés*, do Acará e Capim; os *pacajás*, os *jacundás*, os *tapirauás*, da margem esquerda do Tocantins; os *tecunapéuas*, do Xingu; os *maués*, de entre o Xingu e o Tapajós; os *anambés*, do baixo Tocantins; e como *tupis impuros* os *jurunas*, do baixo Xingu, e os *mundurucus*, do baixo médio Tapajós. Na vasta ilha de Marajó estava a imensa tribo dos *Aruans*, subdividida e ramificada em todos os sentidos dessa ilha. (BRAGA, 1972, pp. 33-34, grifos do autor).

Para identificar as etnias indígenas e suas localizações, Theodoro Braga recorre a estudos de americanistas alemães, como Paul Ehrenreich<sup>28</sup> e Karl von den Stein.<sup>29</sup> No

---

<sup>27</sup> Já no texto “Notícia histórica”, de 1900, publicada no Álbum *O Pará em 1900*, no tópico acerca da “questão dos índios”, Arthur Vianna compreendia os índios como uma “raça ativa mas indolente”. (BEZERRA NETO, 2007, p. 255).

<sup>28</sup> Paul Ehrenreich (1855-1914) era doutor em medicina e em filosofia, além de docente-livre da Universidade de Berlim, sua cidade natal. A obra de Paul Ehrenreich abrange principalmente ensaios de teoria e método, descrições etnográficas, como ainda trabalhos etnológicos, linguísticos, somatológicos e, acima de tudo, de mitologia comparada. Na maioria, são dedicados ao conhecimento científico do índio brasileiro, ora sistematizando resultados de pesquisas de campo, ora apresentando a interpretação do material colhido e a de dados esparsos pela literatura especializada. Fez viagens de estudos à Índia, ao Egito e sobretudo ao Brasil, aonde o trouxe duas expedições. Na primeira (1884-1885) esteve entre os Botocudos do Rio Doce; na segunda acompanhou a Karl von den Steinen ao alto Xingu (1887-1888), para a seguir (1888-1889) visitar os Karajá do Araguaia e afinal os Paumarí, os Yamamadí e os Ipuriná do Purus. De passagem, teve também contatos com representantes de outras tribos, recolhendo especialmente

entanto, Theodoro Braga se limita à questão da localização, pois não explora a diversidade cultural dos povos indígenas.

O capítulo V de *Apostilas de História do Pará*, com apenas duas páginas, é o único no qual Theodoro Braga dedica aos indígenas, algo que Arthur Vianna sequer faz. A principal característica do índio para o autor é a “índole pacífica”. Devido a isso, os indígenas são vistos como “vítimas indefesas e submissas” no processo de colonização do Pará, sujeitando-se “sofredoras, aos conquistadores ávidos de fortuna à custa da vida desses pobres seres, mortos aos milhares.” (BRAGA, 1972, p. 43). Para reforçar essa concepção de que o índio era pacífico, Theodoro Braga utiliza como fontes os relatos de Andrés Pereira, de 1616, e de Simão Estácio da Silveira, de 1618.<sup>30</sup>

A “índole pacífica e passiva” do indígena o tornou um auxiliar do português na colonização. Esse auxílio se deu por meio de atividades como: soldado, auxiliando na expulsão de ingleses e flamengos; remeiro, agricultor, pescador, caçador e servo. De seus braços saía o sustento dos colonos, o transporte das mercadorias, a colheita das drogas e especiarias, o fabrico dos gêneros. (BRAGA, 1972, p. 44). Aqui podemos relacionar com a escrita de Francisco Adolfo de Varnhagen, historiador do século XIX, que mesmo não tratando o índio como um ser civilizado, reconhecia as contribuições destes para os portugueses no processo de colonização do Brasil: “dos tupis adotaram os nossos quase tudo quanto respeitava ao barquejar, bem como à pesca e até a casa.” (VARNHAGEN, 1975, p. 213).

Um personagem importante na colonização que vai ter uma influência fundamental na vida dos indígenas são os jesuítas, “homens de profundo amor e abnegada dedicação à ordem que professavam.” Theodoro Braga aponta que os padres

---

material linguístico. Do que viu e ouviu nessas viagens resultou uma série de estudos, dentre os quais se destacam monografias sobre os Botocudos do Espírito Santo e os Karajá, bem como um livro com a análise de suas observações e mensurações somatológicas das tribos que visitou. (SCHADEN, 1964).

<sup>29</sup> Karl von den Stein (1855-1929) foi professor da Universidade de Marburgo e de Berlim. No tocante às suas preocupações teóricas, pertencia a uma corrente etnológica ordinariamente caracterizada pelo rótulo de evolucionismo. Se preocupava em reconhecer no aborígine brasileiro o homem da idade da pedra, investigando-lhe as formas de vida com a finalidade de, como ele próprio dizia, obter uma visão mais profunda da pré-história do espírito. Fez duas expedições ao Xingu. Entre os problemas que mais o interessavam estava o da origem dos adornos e da indumentária, o da invenção da cerâmica, da descoberta do molininho de fazer fogo, das origens do desenho ornamental e da representação plástica, da magia, das representações com máscaras e das danças - problemas que investigava no intuito de melhor compreender a mentalidade do homem primitivo. (SCHADEN, 1956).

<sup>30</sup> Outras possíveis fontes sobre os indígenas podem estar nas leituras que Theodoro Braga fez para a criação da tela da fundação de Belém. Figueiredo aponta que na exposição da figura do índio, Braga “entrecruzou as observações das crônicas dos séculos XVI sobre os indígenas da costa brasileira, com as análises da nascente etnologia da segunda metade do século XIX”, lendo autores como Jean de Lery, Gabriel Soares de Souza e Hans Staden, além do padre jesuíta João Daniel. (FIGUEIREDO, 2005, p. 172).

jesuítas eram responsáveis não só pela catequese, mas também pelo ensino da língua portuguesa aos indígenas. (BRAGA, 1972, p. 44).<sup>31</sup>

Em relação à recepção do indígena à catequese dos jesuítas, Theodoro Braga afirma que:

A docilidade do gentio não opunha a mais insignificante barreira a esse trabalho dos religiosos, e por isso não poucos foram aqueles que nascidos nas florestas amazônicas, recebendo de princípio os sãos ensinamentos, não tardassem a apaixonar-se pela realidade da vida nova, cujas doutrinas receberam, e de discípulos que foram, em começo, tornaram-se mestres. (BRAGA, 1972, p. 44).

O trecho acima demonstra que Theodoro Braga acreditava que o indígena aceitou pacificamente a religião cristã, difundindo depois a nova fé aos outros indígenas. Como a religião cristã era proveniente dos europeus, considerados na época superiores na escala da civilização, e pelo fato dos índios serem dóceis e pacíficos, o cristianismo conseguiu conquistar novos fiéis por meio da ação dos jesuítas que tiveram um papel fundamental na colonização. Assim, os jesuítas também são vistos na obra de Theodoro Braga como heróis da história do Pará, dignos de serem lembrados pelas novas gerações.<sup>32</sup>

O argumento de que os indígenas do Pará aceitaram pacificamente a fé cristã se assemelha à narrativa do cronista Frei Vicente do Salvador, que no século XVII ao escrever sobre o “descobrimento” do Brasil, afirmava que os indígenas “se chegaram pacificamente aos nossos [portugueses]”; que ao assistirem o ritual do levantar da hóstia e do cálice na missa “se ajoelharam e batiam nos peitos como faziam os cristãos, deixando-se bem nisto ver como Cristo senhor nosso neste divino sacramento domina os gentios”; mostrando facilidade “para aceitarem a nossa fé católica”. (SALVADOR, 1982, p. 56). Theodoro Braga não cita diretamente Frei Vicente do Salvador, mas é possível que ele possa ter lido o cronista, já que se valeu de várias fontes coloniais.

---

<sup>31</sup> Em relação a Arthur Vianna, em suas obras, apesar de ver o período colonial de forma crítica, ressalta os “esforços de agentes civilizadores que eram as ordens religiosas, atuando na catequese indígena e no campo da instrução pública, e de algumas autoridades eclesiásticas e administrativas ilustradas, tal como frei D. Caetano Brandão.” (BEZERRA NETO, 2007, p. 279).

<sup>32</sup> A importância da catequese jesuítica estava presente em discussões sobre a possibilidade de redimir o indígena desde o século XIX no IHGB, por autores como o coronel José de Machado Oliveira e Domingos Alves Moniz Barretos. Na visão desses autores, a catequese retiraria o índio “de sua situação ‘bárbara e errante’ para inseri-lo no interior da civilização, entendida pelo instituto como processo eminentemente branco.” Tal visão demonstra “um modelo evolucionista social e monogenista que predominava, coerente com a marcada influência católica no local.” (SCHWARCZ, 1993, p. 146).

Dessa forma, os indígenas só aparecem na história do Pará, e tendo um papel secundário, no período inicial da colonização.<sup>33</sup>

Em relação à população negra, percebemos que ela é menos referenciada ainda que os indígenas na história do Pará, de Arthur Vianna e Theodoro Braga. O que transparece na leitura dos dois livros é que praticamente não existiram na região. Vianna apenas cita os negros no 16º Ponto, intitulado “Propaganda abolicionista no Pará – Os abolicionistas – Papel da imprensa”. Ao dizer que a escravidão indígena acabou oficialmente em 1755, aponta que no mesmo momento D. José I “introduziu no Pará a escravidão africana, criando a companhia de commercio do Gram-Pará e Maranhão, que devia vender negros em Belém.” (VIANNA, 1919, p. 61). Conforme *Pontos de História do Pará*, a luta pela abolição dos escravos parte de alguns homens do final do século XIX, da imprensa e de sociedades abolicionistas, como a *Liga Redemptora* e a *União reactiva contra a escravidão*. Tais sociedades “tomaram com abnegação a sua árdua tarefa; pela sua activa propaganda centenas de escravos recuperaram a liberdade.” (VIANNA, 1919, p. 63). Nenhuma referência à resistência dos negros à escravidão, como fugas e formação de quilombos e mocambos. Já no livro de Theodoro Braga, o negro não recebe nenhuma menção na história do Pará. É como se não tivesse existido nem como mão-de-obra escrava.

Tal silenciamento nos livros didáticos é revelador do tipo de história que se pretendia divulgar para as gerações futuras: uma história protagonizada pelo branco, de origem europeia. Cabe mencionar que as discussões dos intelectuais do IHGB, desde meados do século XIX, colocavam o negro na posição mais baixa da hierarquia da civilização.<sup>34</sup> E mesmo a reforma educacional, no início do regime republicano, como a proposta por José Veríssimo, no Pará, em 1890, no governo de Justo Chermont, não alterou essa percepção negativa da questão negra e também da indígena, pois era orientada pelas teorias raciológicas, como o evolucionismo. Segundo Felipe Moraes, nos documentos oficiais da reforma da instrução pública desse período, em nenhum

---

<sup>33</sup> Figueiredo, ao analisar a exposição artística de Theodoro Braga, em 1908, no Theatro da Paz, observa que os índios “só eram representados em pinturas históricas relativas aos primeiros tempos da conquista e colonização, como no quadro da fundação da cidade, enquanto que, nas alusões ao tempo presente, os antigos ‘selvagens’ passaram a dar lugar aos mestiços – nomeados ‘caboclos’ – formadores de larga parcela da população local.” (FIGUEIREDO, 2005, p. 164).

<sup>34</sup> Lilia Schwarcz indica que nos artigos veiculados nas revistas do IGHB no final do século XIX, com relação à população negra, vigorava uma visão evolucionista, mas determinista no que se refere ao “potencial civilizatório dessa raça”. Um artigo de 1891 afirmava que “os negros representam um exemplo de grupo incivilizável”; já outro ensaio de 1884 dizia que “as populações negras vivem no estado mais baixo de civilização humana.” (SCHWARCZ, 1993, p. 145).



momento é apresentado “qualquer indício acerca da cultura africana e indígena que sempre compuseram a sociedade paraense, que não eram representados no âmbito educacional”, já que eram considerados “como responsáveis pelo atraso e indolência da formação racial da mocidade paraense.” (MORAES, 2015, p. 180).<sup>35</sup>

Essa forma de narrar a história, valorizando o papel do homem branco, aproxima-se daquela proposta, ainda no século XIX, pelo IHGB. Conforme aponta Lilia Schwarcz, em um contexto de discussão da história da nação e da identidade nacional, o IHGB fez um concurso em 1844 sobre o melhor projeto sobre “Como escrever a história do Brasil”. O vencedor foi o naturalista alemão Karl Friedrich Phillip Von Martius, que propunha uma maneira de entender o Brasil a partir das três raças que o compunham: o branco, o índio e o negro. (SCHWARCZ, 1993, p. 146). Contudo, cada uma teria um papel específico nesta história:

Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original, ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação. (SCHWARCZ, 1993, p. 147).

Nessa perspectiva, interessava, na história produzida pelo IHGB, e depois pelo IHGP, que o Brasil atingisse o patamar dos países considerados “civilizados”, os quais seriam os europeus. Desejava-se, desse modo, o branqueamento da população, pois se entendia que só a raça branca era a civilizada, enquanto as outras representavam atraso. Assim, na História nacional formulada, priorizava-se o papel do branco europeu, sendo os indígenas e os negros relegados a um segundo plano. Segundo Thais Nivia de Lima e Fonseca, “uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola.” Do IHGB ela passaria “diretamente às salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto.” (FONSECA, 2011, p. 46). Mesmo com a mudança do regime monárquico para o republicano, e as reformas na educação, a valorização do branco na História nacional e regional permaneceu nos livros didáticos do início do século XX, como demonstram as obras de Arthur Vianna e Theodoro Braga.

---

<sup>35</sup> Segundo Bezerra Neto, José Veríssimo, em suas obras, desconsiderava os indígenas e africanos como “fatores da nossa literatura”, uma vez que, apenas, “o teriam sido mui indiretamente como fatores da variedade étnica que é o brasileiro”, sendo vistos como “raças inferiores”, cujas presenças na história brasileira fizeram-se unicamente pela mestiçagem entre si e, principalmente, com o português, sob o predomínio deste.” (BEZERRA NETO, 2002, p. 51).

Em relação aos temas do período imperial, Arthur Vianna destaca a figura de Felipe Patronni, que foi um dos que aderiram à Revolução do Porto, de 1820, e lutou depois pela independência no Pará, utilizando para tal a publicação do jornal *O Paraense*. O fato mais abordado pela obra acerca deste período é o da Cabanagem. A estrutura é a mesma de todos os capítulos do livro: uma descrição dos acontecimentos e dos sujeitos importantes ligados à Cabanagem. Vianna enumera seis causas que foram determinantes para a eclosão do movimento cabano no Pará: a exaltação sem limites de partidos e facções políticas; a fraqueza ou os excessos das autoridades constituídas; a luta entre a maçonaria e o clero; a insubordinação da força armada; o ódio dos brasileiros “de cor” (pretos, mulatos, caboclos, mamelucos etc.) pelos portugueses; os contínuos motins que desde a independência perturbaram a ordem. (VIANNA, 1919, p. 49).

Vianna demonstra uma visão negativa da Cabanagem, denominando os cabanos como “facínoras” e “bandidos”.<sup>36</sup> Por exemplo, Antonio Vinagre, irmão de Francisco Vinagre, um dos governantes cabanos, é descrito como “faccinora perverso e o inspirador dos actos máos de seu irmão.” (VIANNA, 1919, p. 54). A Cabanagem só teria acontecido na visão de Vianna pelo fato de a anarquia imperar na província do Pará no governo de Bernardo Lobo de Souza, com muitas desordens, sem uma liderança que evitasse a revolução.

Embora reconheça que após a Cabanagem a tranquilidade voltou ao Pará, com o reaparecimento do progresso e a melhora de diversos ramos dos serviços públicos, Arthur Vianna aponta que durante o reinado de D. Pedro II a província do Pará “deixou de ser olhada pelo governo da corte com a importância necessária; os ministérios jamais souberam avaliá-la com justiça; o seu papel nesse meio século foi assaz secundário. (VIANNA, 1919, pp. 58-59). Bezerra Neto aponta que Vianna, em relação ao período imperial, por diversas vezes lhe criticou o centralismo administrativo, a incúria governamental, as disputas político-partidárias que afetavam as políticas públicas, a natureza inepta do regime monárquico face às reformas necessárias ao progresso

---

<sup>36</sup> Vianna segue aqui uma perspectiva negativa da Cabanagem inaugurada na obra *Motins Políticos*, de Domingos Antonio Raiol, o Barão de Guajará. Conforme Bezerra Neto, Vianna reconhecia em Raiol um grande historiógrafo, considerando *Motins Políticos* como um trabalho “no qual ‘elle revela as excelentes qualidades e aptidões do escriptor’”. E de fato, Arthur Vianna, em seus trabalhos, sempre que, obrigado pela sucessão cronológica dos fatos, escrevia acerca do período compreendido pelos anos de 1821 e 1840 recorria à referida obra de Raiol para compreender e explicar a época das lutas nativistas pela emancipação brasileira e das ‘lutas intestinas’ quando da Cabanagem, a partir do modelo historiográfico construído pelo Barão de Guajará.” (BEZERRA NETO, 2007, pp. 272-273).

material e moral do país, ou seja, à sua própria civilização. (BEZERRA NETO, 2007, pp. 280-281).

Na narrativa da transição do império para a república, Vianna exalta a atuação do Clube Republicano do Pará, fundado em 1886 para lutar pelos ideais republicanos. Alguns nomes são destacados, como Lauro Sodré, Justo Chermont, José Paes de Carvalho, Gentil Bittencourt. O livro de Vianna termina com a adesão do Pará à república e a descrição dos primeiros governos republicanos no Estado, como os de Justo Chermont, Huet de Bacellar, Lauro Sodré e Paes de Carvalho.

Vianna, a partir de um olhar partidário do regime republicano, identificava o passado colonial e monárquico de forma crítica, sendo a república o regime que corrigiria os erros deixados especialmente pela monarquia. A república representava a materialização de um “amplo espectro de reformas necessárias ao país em diversas áreas, tais como a instrução pública ou a saúde pública”, criando “as condições mesológicas” para a reforma dos costumes políticos vigentes no Brasil quando da época do Império.” Nessa perspectiva, à História cabia não apenas justificar e legitimar o regime republicano, mas “proporcionar um conhecimento científico que permitisse à República fazer frente às questões postas e presentes em seu programa, advindo daí a própria utilidade desse História-ciência.” (BEZERRA NETO, 2007, pp. 278-279).

Nazaré Sarges afirma que *Pontos de História do Pará* “era uma obra dedicada aos estudantes, glorificadora de grandes feitos, homens e instituições como bem convinha ao intendente Lemos; era desprovida de qualquer análise crítica.” Sarges conclui que uma das intenções da obra “era não somente recuperar, mas sobretudo solidificar o nosso passado, afinal um povo civilizado carece do mito de origem.” (SARGES, 2002, p. 103). Apesar de concordarmos com a ideia de que a obra didática de Arthur Vianna faz uma narrativa de eventos e valoriza os grandes homens, pensamos ser equivocada a ideia de Sarges que qualifica a obra como “desprovida de qualquer análise crítica”. Essa é uma visão contemporânea, de uma historiadora que escreve no início do século XXI com uma concepção diferente da História, já influenciada, por exemplo, pelo movimento dos *Annales* ou pelo marxismo, que renovaram a ciência histórica ao longo do século XX. Portanto, o que Sarges qualifica como sendo uma História crítica não é o mesmo que Arthur Vianna e seus contemporâneos consideravam como uma abordagem crítica.

Em outra passagem, Sarges comenta a produção de Arthur Vianna como um todo, sem condená-lo ao limbo dos “coleccionadores de fatos, dizendo que seu

procedimento histórico, ancorado na “verdade positiva”, extrapola o evento e chega até a incluir a “gente comum” quando narra a festa popular do Mestre Martinho, mesmo que o seu olhar seja eivado de concepções preconceituosas. (SARGES, 2002, p. 106). Já Bezerra Neto reconhece a importante contribuição de Arthur Vianna à historiografia paraense, seja pela “preocupação metodológica com a pesquisa meticulosa com as fontes, ainda que tão cara a uma noção positivista”, seja pelos “temas que abordou a partir de um trabalho sério e cumulativo de investigação histórica.” (BEZERRA NETO, 2007, p. 292).

Em relação a Theodoro Braga, o autor não aborda mais em seus capítulos acontecimentos históricos na forma de uma narrativa cronológica, apontando algumas questões temáticas, como a história das principais cidades do Pará; a história das igrejas de Belém; nomes dos professores “mais destacados” no ensino; a importância da mulher no ensino; cita alguns livros didáticos produzidos no Pará. Destacamos aqui a sua atenção para a necessidade de se construir um museu histórico em Belém. Para Braga, o museu histórico regional, que deveria ser construído dentro das muralhas do Forte do Castelo, o local da fundação de Belém, seria um “elemento essencialmente educativo, avivando sempre a chama do puro patriotismo”, um lugar que serviria para “cultivar este religioso respeito, este puro amor à terra do berço e à sua história.” (BRAGA, 1972, pp. 91-93). O museu, na perspectiva de Theodoro Braga, era um local de memória para visitação e conhecimento da história da pátria e da região, para estimular o amor pela terra.<sup>37</sup> O autor dá uma ideia de como seria a sua proposta de museu histórico:

No Museu Histórico do Pará seriam encerrados e expostos, cada um com a sua sumária explicação elucidativa, todos os objetos e documentos que se relacionassem com os mais antigos personagens da nossa história, como o padre Antônio Vieira, Patroni, Batista Campos, a época torva da Cabanagem, padre Prudêncio, os Romualdos, general Gurjão, dr. Malcher, Júlio César, Baena, Carlos Gomes, etc. Além desses, todos pessoais, documentos outros dos costumes antigos pelos quais poderíamos estudar, cronologicamente, a nossa vida, evolução e progressos realizados. (BRAGA, 1972, pp. 92-93).

---

<sup>37</sup> Conforme aponta Itamar Freitas, José Veríssimo, na obra *Educação Nacional*, de 1890, já colocava a ausência de museus históricos como um dos fatores para o diagnóstico “pouco animador” do ensino de História no Brasil e da falta de patriotismo da população brasileira no contexto na transição da monarquia para a república. Segundo palavras do próprio Veríssimo: “não possuímos museus históricos, nem monumentos, nem estátuas nem memórias, nem as comemorações patrióticas das épocas gloriosas ou felizes da nossa história – e tereis achado uma das causas da nossa profunda e completa e vergonhosa ignorância da história pátria e, assim, uma das causas da falta do sentimento nacional no Brasil.” (VERÍSSIMO apud FREITAS, 2006, pp. 104-105).

Eidorfe Moreira ao comentar a proposta de Theodoro Braga, de criar e de se transformar o Forte do Castelo num autêntico Museu Histórico, afirma que se encontra aí “uma certa evidência do ‘social’ na interpretação da nossa História.” (MOREIRA, 1979, pp. 55-56).<sup>38</sup>

O livro de Theodoro Braga não possui divisões cronológicas, não se divide em séculos, por exemplo. Não há uma divisão por períodos, como colonial, imperial e republicano. Braga faz uma narrativa por temas, priorizando alguns marcos históricos e personagens dignos de serem registrados. Nesse sentido, Magda Ricci destaca que as primeiras obras didáticas republicanas estabeleciam um padrão de assuntos que interessavam: a vida de homens ilustres, em especial aqueles precursores do republicanismo civilizacional na Amazônia e no Pará; uma apologia à posição geográfica, expansão das fronteiras e às riquezas naturais do estado paraense; bem como um especial interesse pela cartografia e desenho cartográfico geral e nacional. (RICCI, 2014, p. 23).

Já Wanessa Cardoso conclui sobre a obra que:

Nosso artista/historiador procurou mostrar na obra *Apostilas de História do Pará*, que o Estado e sua Capital são revestidos de História, e o seu registro, o registro de alguma tradição gloriosa, daria a unidade necessária para continuidade de uma trajetória civilizadora, que tem como marco de origem a chegada do Português na região, negando a existência da história da Amazônia antes disso. O conhecimento da História do Pará, especialmente do período colonial, daria a exata dimensão do progresso pelo qual passou a cidade, a região e a instrução no Estado, legando aos leitores o compromisso de continuidade como paraenses e brasileiros. (CARDOSO, 2013, p. 107).

*Apostilas de História do Pará*, como demonstram Ricci e Cardoso, dialoga com o momento histórico em que foi produzido: o início do regime republicano e a necessidade de se inculcar os valores patrióticos e republicanos nos cidadãos. O amor à pátria se daria com o aprendizado e a louvação de nomes essenciais na formação da nação brasileira, que representassem a luta pela república, considerada o regime que

---

<sup>38</sup> Hoje existe em Belém o Museu do Forte do Presépio. Após os vários usos militares da fortificação e das modificações arquitetônicas que sofreu, o Forte foi revitalizado para uso museológico em 2002. Os circuitos expositivos são: o “Sítio Histórico da Fundação de Belém”, composto pela própria edificação com seus vestígios arquitetônicos e artilharia militar; e o “Museu do Encontro”, que versa sobre o processo de colonização portuguesa na Amazônia em três momentos – pré-contato, contato e resultado do contato. O acervo inclui artefatos líticos e cerâmicos pré-históricos, além da cultura material proveniente das escavações no próprio sítio histórico e seu entorno, bem como artefatos e iconografias de grupos indígenas contemporâneos. Informações do *site* da Secretaria de Cultura do Pará (SECULT). Disponível em: <http://www.secult.pa.gov.br/content/museu-do-forte-do-pres%C3%A9pio> Acesso em: 18 mai. 2020.

proporcionaria o progresso civilizacional do Brasil, que levaria o país à altura das nações europeias.<sup>39</sup>

### **1.3- Os livros didáticos regionais da década de 1930: *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença; *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz; e *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley**

Os anos 1930, período da ascensão de Getúlio Vargas ao poder, por meio da “Revolução de 30” e pelo golpe do Estado Novo em 1937, são marcados, conforme Thais Fonseca, por reformas no sistema de ensino que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. (FONSECA, 2011, p. 52). A partir de então, duas características identificaram o ensino de História nas escolas primárias, segundo Bittencourt: a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como o “herói nacional” e os festejos também nacionais do 7 de setembro; e a obrigatoriedade da História do Brasil para os alunos que desejavam ou possuíam condições de prosseguir os estudos secundários, integrando os programas dos exames de admissão aos cursos ginasiais. (BITTENCOURT, 2004, p. 67).<sup>40</sup>

Assim, quais as repercussões dessas novas diretrizes governamentais nos livros didáticos regionais publicados no Pará nesse período? Houve mudanças significativas na narrativa regional nesse período em relação às narrativas de Arthur Vianna e

---

<sup>39</sup> Já em 1931, Theodoro Braga produziu o livro *História do Pará: resumo didático*, publicado pela editora Companhia Melhoramentos de São Paulo, de propriedade dos irmãos Otto e Alfried Weisflog. Segundo Aldrin Moura de Figueiredo, esta editora projetou uma coleção destinada a compor modernos resumos didáticos da história do Brasil. A ideia era observar o ponto de vista dos estados brasileiros, incluindo aí versões literárias que recuperassem o sentido da formação da identidade nacional. (FIGUEIREDO, 2008, p. 27). Neste livro, Theodoro Braga aborda o “espírito nativista do homem amazônico”, a exemplo da invasão da Guiana Francesa por tropas paraenses em 1809, uma retaliação de D. João VI pela invasão francesa em Portugal. Braga destaca o envolvimento popular paraense nas subscrições públicas para conseguir a soma de 18:879\$000 para compor as expedições que partiriam em direção a Caiena. Já no capítulo “Tentativas de Independência Política” destaca o ensejo de liberdade e “desejos de melhores dias” para a vida do povo brasileiro. Theodoro Braga ressalta o papel do Pará na divulgação das primeiras notícias da revolução constitucionalista do Porto em 1820, destacando a figura de Felipe Patroni como um dos defensores da independência. (FIGUEIREDO, 2008, pp. 37-38).

<sup>40</sup> É importante ressaltar que tais reformas curriculares, executadas pelos ministros Francisco Campos (1931-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945) não foram simplesmente impostas, mas objetos de conflitos e negociações. Kênia Moreira observa os conflitos entre católicos e escolanovistas que influenciaram a implantação das reformas. Francisco Campos encontrou resistências e desconfianças por parte da Igreja Católica e para contorná-las permitiu a oferta do ensino religioso e estabeleceu o reconhecimento oficial para as escolas mantidas pelas municipalidades, associações e particulares. Tais conflitos ajudam a compreender a existência de discursos católicos nos livros didáticos. (MOREIRA, 2016, p. 726).

Theodoro Braga nas décadas anteriores? Para tentar discutir essas questões, vamos analisar três livros didáticos regionais publicados na década de 1930: *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença; *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz; e *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley.

No ano de 1937 é lançado pela Papeleria Americana, de Belém, o livro didático *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença, com 131 páginas. O livro é destinado “para o curso complementar dos estabelecimentos de ensino do Estado do Pará”. (PROENÇA, 1937).

Eidorfe Moreira identifica a produção escolar de Proença já em 1920, quando produziu, em parceria com Sílvio Nascimento, o livro *Noções de História Pátria*, impresso na tipografia da Livraria Carioca.<sup>41</sup> Este livro “foi elaborado com o fito de servir como livro de leitura”, cujas normas, que deveriam nortear a utilização do livro, foram “inspiradas pela obra clássica de José Veríssimo sobre a educação nacional.” (MOREIRA, 1979, pp. 56-57). Para Moreira, “sob o ponto de vista metodológico, o livrinho desses dois professores é um dos mais interessantes da nossa literatura escolar, a começar pelo vocabulário que acompanha cada lição.” (MOREIRA, 1979, p. 57). Débora Fernandes aponta que no Prólogo de *Noções de História Pátria*, os autores faziam questão de registrar “que têm mais de dez anos de prática no magistério público e particular, ou seja, fazem entender que a experiência lhes dá autoridade para indicar qual a melhor forma de ensinar História.” Já na capa da 3ª edição, publicada em 1926, havia a indicação de que Proença e Nascimento eram professores do Centro Pedagógico do Pará. (FERNANDES, 2016, p. 67).

A escrita do livro está relacionada à reforma dos programas de ensino, pelo governo do Estado do Pará, em 1919. Raimundo Proença foi um dos professores que

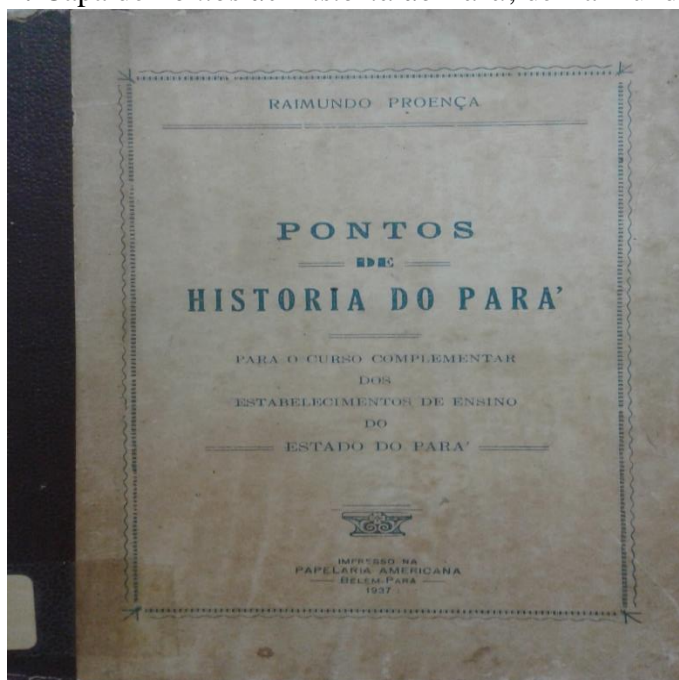
---

<sup>41</sup> *Noções de História Pátria* contém os seguintes capítulos: “Christovam Colombo (Descobrimto da América); “Pedro Alvares Cabral (Descobrimto do Brasil); “Thomé de Sousa e Caramurú (Fundação da cidade da Bahia); “Men de Sá (Fundação da cidade do Rio de Janeiro); “D. Pedro I; José Bonifácio de Andrada e Silva (Independencia do Brasil); “Visconde do Rio Branco; Princeza D. Izabel (Libertação dos escravos); “D. Pedro II (Seu governo; A República); “Castello Branco (Fundação da cidade de Belém)”. (FERNANDES, 2016, p. 68).

participaram da reformulação do ensino<sup>42</sup>, preparando, junto com Sílvio Nascimento, o anteprojeto dos programas de história pátria.<sup>43</sup>

No contexto da reforma Proença também escreveu os *Pontos de História do Pará*, contudo, “difficuldades de toda sorte não permittiram que o modesto livro fosse editado”, guardando-o “para outra melhor oportunidade”.<sup>44</sup> Apenas em 1937 foi publicado, “acrescendo ao que estava feito alguns capítulos”. (PROENÇA, 1937, s/p).<sup>45</sup>

**Imagem 4:** Capa de *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença



(PROENÇA, 1937).

A importância de uma obra escolar voltada para a história regional é justificada por Proença de que, só “com o conhecimento dos feitos dos nossos maiores, saberemos

---

<sup>42</sup> Outros professores que participaram da reformulação dos programas de ensino no Pará, segundo Proença, foram: Placidia Cardoso, Anna Barrau Meninéa, Mariana Sarmanho, Maria Lavareda, Hilda Vieira, Augusto Serra, Matheus do Carmo, Maria Luiza Amaral e Sílvio Nascimento. Proença foi o único professor da rede particular convidado. (PROENÇA, 1937, s/p).

<sup>43</sup> Sobre essa reforma, o autor aponta genericamente que “refundimos, inteiramente, até então o que era adotado, imprimindo um cunho mais prático e dando-lhe uma amplitude que nos pareceu conforme as exigências da nova metodologia.” (PROENÇA, 1937, s/p).

<sup>44</sup> Essas dificuldades se expressaram também no momento da edição de *Pontos de História do Pará*, em 1937, que foi publicado com vários erros ortográficos, de pontuação, datas, números etc, como mostra uma mensagem do autor antes do início dos capítulos: “Um facto dolorosíssimo na vida do autor deste livro, determinou que os últimos capítulos fossem compostos e impressos sem a sua assistência. Dahi, a falta de certa unidade orthographica e de pontuação, além de erros mais graves, que escaparam a revisão”. (PROENÇA, 1937, s/p). Assim, o livro traz uma tabela dos erros e das respectivas correções.

<sup>45</sup> Raimundo Proença também foi autor das seguintes obras: *Codigo dos colectores*, em colaboração com Atílio da Silva Fonseca, de 1933; *Codigo do agente fiscal*, em colaboração com Atílio da Silva Fonseca, de 1934; *Alcool motor. Instrução para a fiscalização do álcool-motor, baixadas pelo delegado fiscal em Pernambuco*, de 1935; *Diccionario do sello federal*, em colaboração com o dr. Dutelvir de Carvalho Nobre, de 1937; (PROENÇA, 1937).



conscientemente respeitar-lhes a memória e orgulhecer-nos de havermos nascidos na Amazônia. Não pode amar a pátria quem lhe desconhece a história.” (PROENÇA, 1937, s/p).

Fernandes, se referindo a *Noções de História Pátria*, de 1920, indica que esta obra representa a entrada de Raimundo Proença “na seara da produção didática, que era dominada por intelectuais de renome” (FERNANDES, 2016, p. 75). Conforme podemos identificar no estudo de Iza Freitas (FREITAS, 2007), no ano de 1937, Proença também não fazia parte do IHGP, a principal instituição intelectual do Pará no período, representando assim uma exceção, pois praticamente todos os autores de livros didáticos também eram membros da instituição. Ao que parece, Proença foi o único que provinha do magistério, não de círculos de pesquisa. Talvez por isso, para se legitimar ainda mais nos círculos intelectuais e escolares, a obra *Pontos de História do Pará* traz prefácios elogiosos de dois membros do IHGP e de certa forma seus concorrentes no mercado de livros didáticos regionais da época: Jorge Hurley e Ernesto Cruz.

Hurley elogia a obra, dizendo que Proença “produz o milagre de dizer em poucas palavras aquilo que outros, com maior esforço e menor proveito, dizem em folhas cheias seguidas.” (HURLEY, 1937, s/p).<sup>46</sup> Hurley também aponta que no capítulo “A abolição da escravatura no Pará”, há “matéria inédita”, pois não se recordava de ter lido sobre o tema em outros autores paraenses, sendo “o bastante para pôr em relevo o seu amor à História.” Além disso, elogia a abordagem feita por Proença em “O Pará sob o Regimen Republicano”, pois “focou, com muita felicidade, a questão lindeira do Amapá, fazendo sobressahir o vulto homérico de Veiga Cabral – o Cabrazinho, o heróe do Amapá.” Em resumo, indica que *Pontos de História do Pará* “vem preencher satisfatoriamente uma lacuna na litteratura escolar do Pará.” (HURLEY, 1937, s/p). Como podemos perceber, o prefácio de Hurley sobre a obra de Proença reforça a ideia de que um livro didático de história do Pará ainda é necessário na década de 1930 para “preencher a lacuna” da história regional, argumento que também faz uma propaganda positiva da obra, pois traria também conteúdo inédito” dentro de uma história que, na visão dele, naquela época ainda era pouco narrada.

Já Ernesto Cruz, em seu prefácio, faz um resumo do panorama do ensino da História do Pará, nos grupos e escolas mantidos pelo Estado e Município, no início do século XX, afirmando que ainda em 1937 “continua defeituoso como há trinta annos

---

<sup>46</sup> Talvez aqui Jorge Hurley estivesse fazendo referência ao seu livro que estava produzindo, pois, como veremos a seguir, seu livro didático, publicado um ano depois, possui mais de 400 páginas.

passados”, devido aos livros didáticos que não apreciaram convenientemente “os vultos e fatos destacados da história paraense” e passavam “ao largo dos episódios mais notáveis”, culpando, nesta questão, os autores de livros didáticos. Nesse contexto, indica que *Pontos de História do Pará* “vem a sanar a falha que se notava no ensino dessa disciplina”, pois dá à “mocidade escolar da nossa terra a oportunidade de conhecer com proficiência, exactidão e clareza, os factos e vultos que enchem de orgulho e gloria as páginas de nossa história regional.” (CRUZ, 1937, s/p). É válido ressaltar que esse discurso, na década de 1930, é comum também em outros estados, como no Amazonas. Arthur César Ferreira Reis, que publicou, em 1931, em Manaus, a obra *História do Amazonas*, busca, segundo Hélio Dantas, “instaurar um passado para o Amazonas, elegendo datas importantes, fatos marcantes e personagens ilustres, que, segundo o autor, permaneciam ignorados na historiografia brasileira.” (DANTAS, 2014, p. 53).

Antes de continuarmos no prefácio de Ernesto Cruz, cabe fazer dois comentários. O primeiro é que novamente vem à tona o argumento da lacuna da história regional, que buscamos elucidar nessa tese. Aqui, Ernesto Cruz despreza e/ou desconsidera os vários livros didáticos publicados no início do século XX, período de crescimento do mercado editorial escolar no Pará, como apontaram Eidorfe Moreira (MOREIRA, 1979) e Maricilde Coelho (COELHO, 2015). A lacuna da história regional, mais que um fato, é utilizada como propaganda para valorizar a obra de Raimundo Proença.

Outra questão se refere ao fato de Cruz criticar o ensino, chamando-o de “defeituoso” nos últimos trinta anos. Cruz deixa de lado as transformações ocorridas na interventoria de Magalhães Barata (1930-1935), no campo da educação, talvez por não simpatizar com o interventor. Alberto Damasceno identifica, nessa época, o início do desenvolvimento das ideias da Escola Nova no Pará, com o intuito de renovar a educação do Estado, com a promoção de uma série de conferências pedagógicas pela Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Os temas abordados constituíam-se em: Psicologia Educacional, Ensino de Desenho, História da Educação e Pedagogia Aplicada, o que “revela a importância que era dada à compreensão pelo corpo docente em atuação, das novidades educacionais e pedagógicas em voga.” (DAMASCENO, 2015, pp. 234-135).

Dentre os conteúdos do livro que merecem destaque por Cruz, estão os pontos referentes ao período que antecedeu a proclamação da independência no Pará, “que

constitue o período mais agitado e glorioso da lucta nativista que tivemos de empreender na Província, em favor da nossa emancipação política”, e a Cabanagem, que mereceu de Proença “páginas breves, mas concisas”. (CRUZ, 1937, s/p).

E assim todo o livro preenche justamente os objectivos sadios e patrióticos do seu auctor. Dizia Cícero, num dos seus grandes arroubos, que a História nem só era a mestra da vida, como a mensageira da antiguidade, a testemunha dos tempos e a luz da verdade. O livro do historiador Raimundo Proença se enquadra nos justos conceitos do grande mestre. (CRUZ, 1937, s/p).

Percebemos, nas palavras tanto de Jorge Hurley quanto de Ernesto Cruz, uma valorização da obra de Raimundo Proença em relação à História regional. A abordagem de vultos e fatos importantes da História do Pará seria uma expressão de amor à pátria do autor, pois tem um trabalho relevante de torná-los conhecidos da mocidade paraense e orientá-las a serem cidadãos que tenham patriotismo. Essa visão do ensino de História expressa uma continuidade de compreensão da função da disciplina desde as primeiras décadas do século XX, como vimos nas obras de Arthur Vianna e Theodoro Braga.

Também em 1937 é publicado o livro *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz, impresso nas “Officinas Graphics da Livraria Internacional”. Segundo Maurila Silva, Ernesto Horácio da Cruz (1898-1976) iniciou no jornalismo aos 15 anos, quando começou a trabalhar como redator no jornal *A Paz*, editado em Belém. Em 1930 atuou como jornalista em *A Província do Pará*, *A República* e *O Estado do Pará*. Foi membro e presidente da Academia Paraense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. No ano de 1937 já tinha publicado duas obras no campo da literatura: *Da roça* (1921), que trata do folclore paraense; e *Na terra das Igaçabas* (1935), uma coletânea de contos indígenas. (SILVA, 2016, pp. 196-200).<sup>47</sup> Na época da publicação do livro didático, Cruz era Secretário do IHGP e Sócio correspondente do Instituto de Estudos Genealógicos de São Paulo. (CRUZ, 1937).

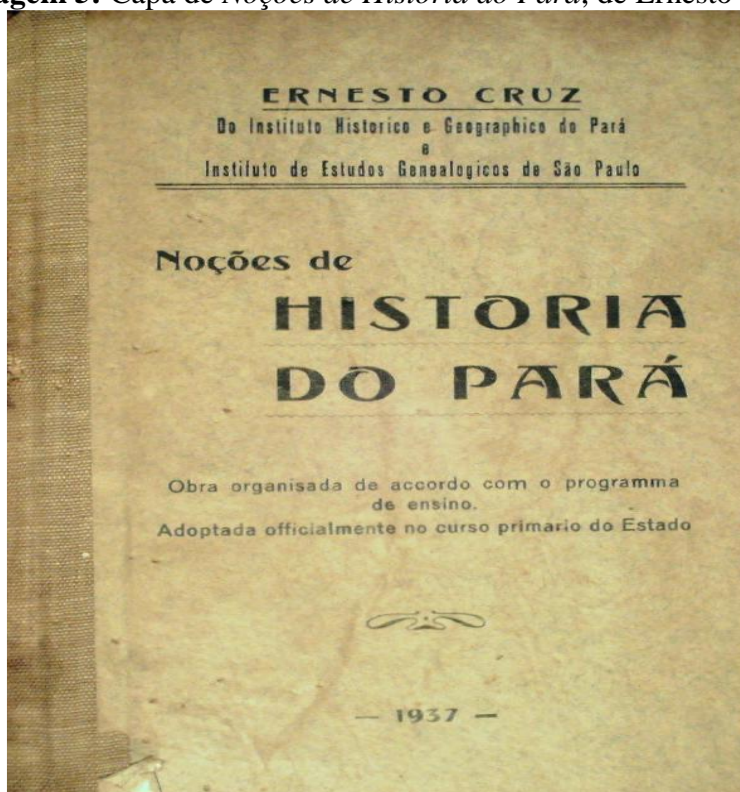
*Noções de História do Pará* indica que foi organizado “de accordo com o programma de ensino” e adotado “officialmente no curso primário do Estado”. (CRUZ,

---

<sup>47</sup> Ernesto Cruz também foi Delegado do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Pará. Assumiu a direção da Biblioteca e Arquivo Público do Pará em 1947. Em 1957 foi agraciado pela Câmara Municipal de Belém com o título de “Historiador da Cidade de Belém”. Preocupava-se com a memória e patrimônio paraense por meio de suas pesquisas históricas, publicando vários trabalhos que permitem entender aspectos da história da cidade de Belém: *Nos bastidores da Cabanagem* (1942), *A água de Belém* (1944), *Monumentos de Belém* (1945), *Belém: aspectos geo-sociais do município* (1945), *Igrejas e sobrados do Maranhão* (1950), *Procissão dos séculos: vultos e episódios da História do Pará* (1952), *Igrejas de Belém* (1953), *Estrada de ferro de Bragança* (1955), *Temas da História do Pará* (1960), *Ruas de Belém* (1970), *As edificações de Belém: 1783-1911* (1971), *História do Pará* (1973). (SILVA, 2016, pp. 196-200).

1937). O livro, que possui 189 páginas, traz uma espécie de prefácio feito pela comissão designada pelo diretor da Educação e Cultura para dar um parecer sobre a obra. Esta comissão, formada pelo Dr. Manoel Lobato e pelas Professoras Emília Loureiro e Maria Mello Vianna, descreve que a obra de Ernesto Cruz foi feita de “lenta gestação, cheia de pesquisas e analyses, que comprovam a verdade”. Sua finalidade é “transmittir a infância ideas moraes e cívicas, ‘geradora dos grandes sentimentos e das grandes energias”” (CRUZ, 1937, s/p). Observamos aqui uma compreensão da História regional voltada para o ensino cívico, que estimule nos estudantes o amor à pátria e à região. Lucilvana Barros identifica que o título da obra de Ernesto Cruz, *Noções de História do Pará*, ainda oferece outro indício da tradição didática da historiografia paraense, a saber: o uso da ideia de noção, como algo que permitia tratar de um vasto assunto de modo resumido. (BARROS, 2019).

**Imagem 5:** Capa de *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz



(CRUZ, 1937).

Um ano depois, em 1938, o livro didático de Jorge Hurley é lançado: *Noções de História do Brasil e do Pará*, publicado pelas Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré. Henrique Jorge Hurley começou a carreira como militar, mas formou-se em Direito. Trabalhou pelo interior da Amazônia e ali, segundo Magda Ricci, “pegou gosto pelo folclore e pelas ‘cousas indígenas””. Na década de 1920 transitava entre os literatos

modernistas paraenses, colaborando regularmente na revista *Belém Nova*, e em instituições de pesquisa e literatura como o IHGP e a Academia Paraense de Letras. Ricci indica que após o movimento revolucionário de 1930, Hurley alcançou “grande notoriedade”, sendo Corregedor das Comarcas em Belém e desembargador do Tribunal do Estado. (RICCI, 2007, pp. 309-310).

Segundo Ricci, como intelectual, Hurley “foi um misto de antropólogo interessado em expedições sertanistas e como historiador sagrou-se presidente do IHGP, onde dedicou atenção especial ao estudo do movimento cabano ocorrido no Pará em 1835”. Em suas obras, pela primeira vez, foram ressaltados e valorizados o papel de índios e mestiços na Cabanagem.<sup>48</sup> Hurley ainda debatia uma série de conceitos comuns à época, “como os de identidade nacional *versus* raça, educação e civilização no Brasil e o papel do homem no espaço Amazônico.” (RICCI, 2007, p. 310).

*Noções de História do Brasil e do Pará* foi produzido “de acordo com o programma de Ensino Primario do Estado do Pará”. O livro também faz referência a uma efeméride, a comemoração do tricentenário da partida, de Cametá, da expedição de Pedro Teixeira, em 28 de outubro de 1637, “à conquista da Alta Amazônia para o Brasil.” (HURLEY, 1938). O livro, segundo Hurley, é consagrado “à mocidade paraense das Escolas primarias, públicas e particulares do Estado.” (HURLEY, 1938, p. IV). Conforme Freitas, a obra foi publicada na Revista do IHGP, em 1938, fazendo parte do Volume XI, que foi o último publicado na década de trinta. (FREITAS, 2007, p. 45).

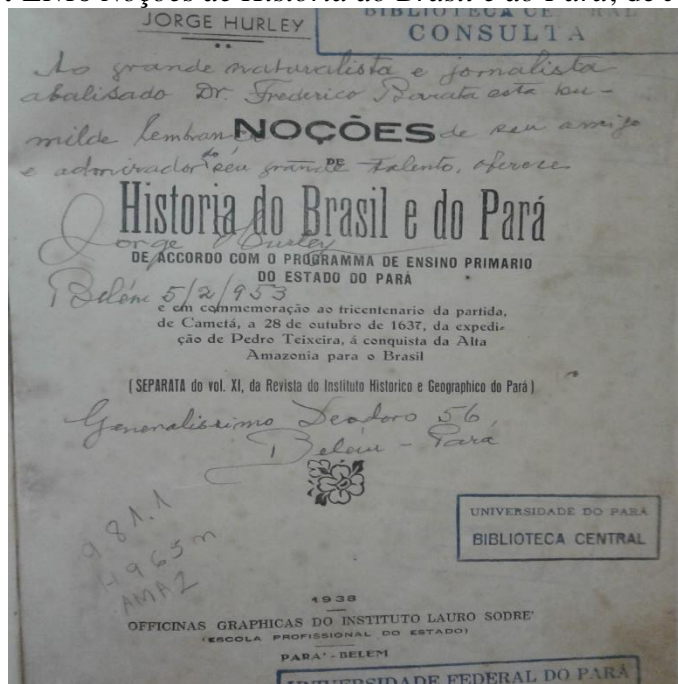
A obra foi publicada com o apoio do então interventor do Pará, José Malcher. O livro traz uma imagem do interventor, seguida da seguinte legenda: “Doutor José Carneiro da Gama Malcher, cidadão honrado e bom espírito culto de juriconsulto, que vem administrando o Pará desde Maio de 1935, já como governo constitucional e já como interventor, no Estado Novo”. (HURLEY, 1938). Apesar desse patrocínio do atual interventor, Iza Freitas identifica uma ligação maior de Hurley e do IHGP com o interventor anterior, Magalhães Barata (1930-1935). Freitas defende que todo elogio de Hurley e do IHGP ao governo de Magalhães Barata está fundamentado no “imaginário

---

<sup>48</sup> Hurley publicou dois livros sobre a Cabanagem no contexto das efemérides dos cem anos do movimento: *A Cabanagem e Traços cabanos*, ambos em 1936. Segundo Ricci, em *A Cabanagem*, Hurley “recupera a historicidade cabana, com ênfase para a criação de uma Cabanagem inserida na conjuntura de uma revolta contra a opressão de certas autoridades enviadas ao Pará pela ordem imperial. Nesse livro, a verdadeira Independência paraense não teria sido obtida em 1822 ou 1823, mas em 1835.” Já *Traços cabanos* “descrevia o período do pós-Cabanagem em que a legalidade e a ordem foram estabelecidas, mas as arbitrariedades políticas e sociais continuavam.” (RICCI, 2001, p. 251).

revolucionário do movimento de 1930, condicionando a atuação de Barata à vitória da Revolução de 1930. Em outras palavras, em torno do primeiro governo de Magalhães Barata construiu-se um apelo muito forte à tradição revolucionária.” (FREITAS, 2007, p. 78).

**Imagem 6:** Livro *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley



(HURLEY, 1938).

A história da publicação do livro é narrada pelo próprio autor em um tópico denominado “Palavras do autor”. A partir das palavras de Hurley ficamos sabendo que o livro na verdade é uma reedição de *Noções de História do Brasil e Especial do Pará*, de Antonio de Macedo, naquele contexto já falecido.<sup>49</sup> Hurley diz que a ideia de reeditar a obra foi do jovem literato paraense Oswaldo Orico, comentando sobre o processo de produção:

Deu-me, Oswaldo Orico, um exemplar desse trabalho, da 6ª edição. Li-o, com satisfação, notando logo que seria imprudência, senão profanação, ampliar qualquer thema dessa obra didactica destinada, pelo seu ilustre autor,

<sup>49</sup> Segundo Eidorfe Moreira, Antonio de Macedo foi um dos que se dedicou à difusão da História escolar no Pará, na primeira década do século XX. Citando Estáquio de Azevedo, aponta que Macedo publicou obras como *Pontos de História do Brasil e do Pará* e *Noções de História do Brasil e Especial do Pará*. Contudo, Eidorfe Moreira ressalta que só teve acesso a *Noções de História do Brasil e Especial do Pará* em sua quarta edição, publicada pela Livraria Escolar, o que o leva a crer que talvez se trate de uma edição unificada das obras a que se refere Estáquio de Azevedo. Para Moreira, “em termos editoriais, sua obra teve maior voga do que a de Artur Viana, embora seja a nosso ver metodologicamente inferior a dele. Antonio de Macedo distinguiu-se também como poeta e cronista, mas não compendiou suas produções como tal.” (MOREIRA, 1979, p. 55).

ao 4º ano do curso elementar. Além do receio que senti em tal ampliação, para enquadrar a matéria tratada pelo douto Antonio de Macedo no actual programma de ensino, observei, então, que teria de aumentar o texto, com o enxerto e o accrescimento de vários assumptos novos. (HURLEY, 1938, p. III).

Hurley diz que o livro é uma interpretação, ou melhor, o desdobramento do ensino de História do Brasil e do Pará: “Alguma cousa nelle adicionei por julgal-a necessária”, sendo um livro “auxiliar dos dignos professores primários do Pará e escripto ao correr da pena, mas, sob o controle da verdade histórica.” (HURLEY, 1938, pp. III-IV). Além de tomar como base o livro de Macedo, Hurley aponta que foi guiado pelo programa oficial do ensino primário de História do Brasil e do Pará. Assim, pelo que podemos entender, Hurley ampliou a obra de Macedo, que inicialmente era apenas voltada para o 4º ano elementar, incluindo também temas para o 1º, 2º, 3º e 5º anos. Mas a autoria da obra é identifica como sendo apenas de Hurley.

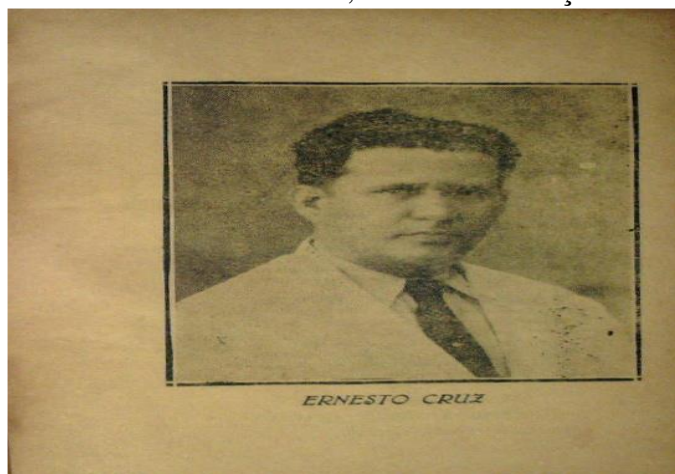
No Prefácio da obra, Ophelia Cardoso elogia o livro de Hurley, afirmando que na leitura do livro, sente-se “a impressão da marcha viva, dentro dos dias do Passado em direcção ao Presente.” (CARDOSO, 1938, p. 10). Cardoso ressalta que o manual didático de Hurley presta um grande serviço à nação, pois por meio da História, “despertam-se na infância, não só sentimentos de patriotismo, esteiados, sobretudo, nas consciência de um dever a cumprir, como a noção clara da *moral*, que gira em torno da família – cellula mater de toda sociedade bem organizada.” (CARDOSO, 1938, p. 11).

Kênia Moreira identifica que as mudanças na distribuição dos conteúdos e na seriação da disciplina *História do Brasil* no curso secundário, a partir do programa de ensino de 1931, ao influenciarem a edição dos livros didáticos, contribuíram para a expansão da indústria livreira. Tal expansão “levou ao aperfeiçoamento da indústria gráfica no Brasil e conseqüente modificação das características materiais das edições escolares no que se refere à aparência, resistência do livro e disposição do conteúdo.” (MOREIRA, 2016, p. 729).

No caso dos livros regionais do Pará, publicados nos anos 1930, não identificamos grandes transformações em relação às características tipográficas, pois seguem em muito as características dos livros de Arthur Vianna e Theodoro Braga, publicados nas décadas anteriores. Os livros de Proença e Hurley não trazem, por exemplo, sumários, orientações aos professores ou exercícios, algo que já se tinha em

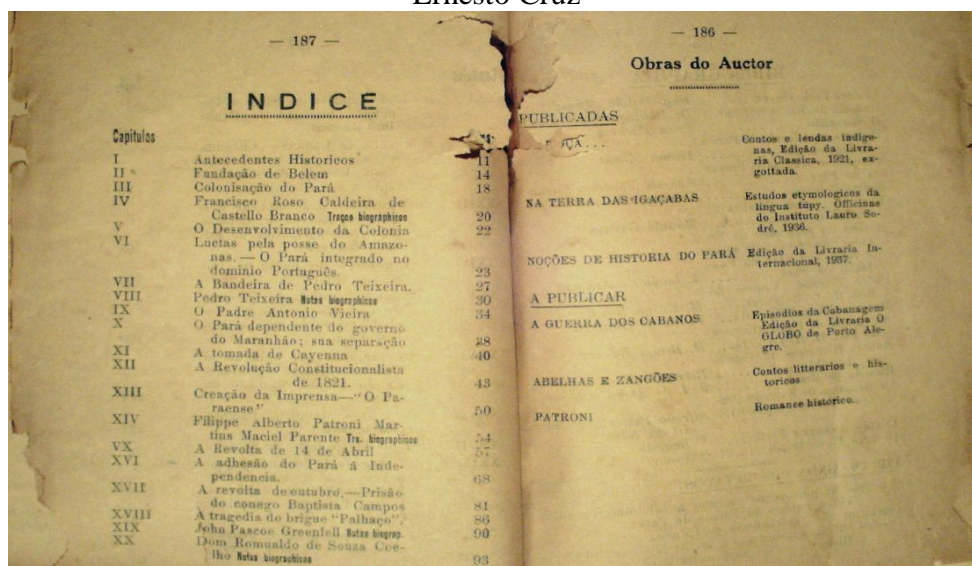
livros didáticos publicados na época<sup>50</sup>; o de Ernesto Cruz, ao menos, possui um índice dos capítulos e pequenos *boxes* ao longo dos capítulos com datas consideradas importantes na história regional. O que podemos indicar como transformações principais são: o fato de a obra de Ernesto Cruz conter um retrato do autor; e ao final, Índice, “Bibliographia” e “Obras do Auctor”; e as imagens contidas no livro de Hurley, que apresenta retratos de sujeitos considerados importantes na história do Brasil e do Pará e representações de acontecimentos históricos.

**Imagem 7:** Retrato do autor Ernesto Cruz, em sua obra *Noções de História do Pará*



(CRUZ, 1937).

**Imagem 8:** “Índice” e “Obras do Auctor”, no livro *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz



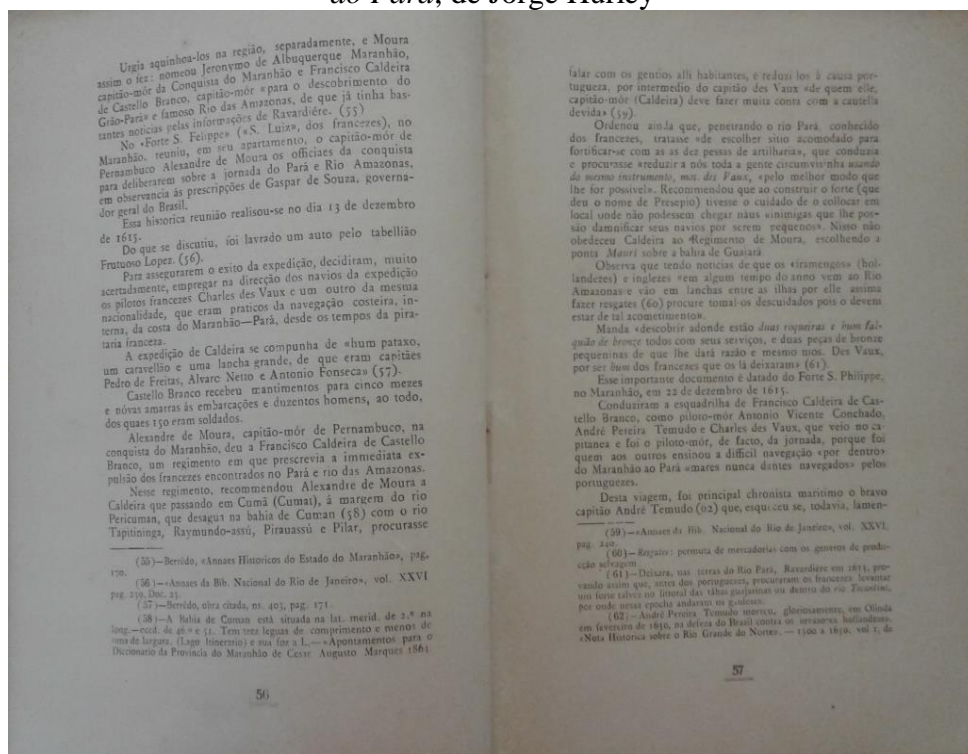
(CRUZ, 1937, pp. 186-187).

<sup>50</sup> Comparando, por exemplo, com *Epítome de História do Brasil*, de Jonathas Serrano, editado pela Editora F. Briguiet & Cia, originalmente em 1933, este livro didático contém 251 páginas, 14 capítulos, 47 ilustrações, 43 retratos, quadros cronológicos e sincrônicos, leituras “complementares” e exercícios ao final dos capítulos. (MOREIRA, 2016, p. 731).



Apesar de Hurley mencionar a sua preocupação com a mocidade paraense e ter se embasado no programa educacional do Estado, Eidorfe Moreira faz uma crítica a obra, dizendo que ela não é “apropriada a jovens do curso primário, tanto mais quanto destaca não raro fatos irrelevantes sob o ponto de vista escolar”, pelo seu “caráter volumoso e pelo desenvolvimento dado aos assuntos.” (MOREIRA, 1979, p. 58). De fato, o livro de Hurley possui mais de 400 páginas<sup>51</sup>, e contém várias notas de rodapé com citações de autores como Rocha Pombo, Solano Constancio, Southey, Luiz de Queiroz Mattoso Maia, João Ribeiro etc, se assemelhando mais a um texto acadêmico do que escolar. No entanto, podemos justificar o fato do livro ser longo porque abrange conteúdos para várias séries, do 1º ao 5º ano elementar.

**Imagem 9:** A utilização de “notas de rodapé”, no livro *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley



(HURLEY, 1938, pp. 56-57).

Passamos agora aos capítulos e temas das obras de Raimundo Proença, Ernesto Cruz e Jorge Hurley. O livro didático *Pontos de História do Pará*, de Raimundo

<sup>51</sup> O livro de Hurley que tivemos acesso, o qual encontra-se no acervo de “Obras Raras”, da biblioteca da UFPA, infelizmente não está completo, indo até a página 418. Curiosamente, o último capítulo “Belém do Pará – Fundação de Belém e consequente posse do Rio Amazonas e do Pará para as corôas de Portugal e Hespanha”, reinicia a contagem das páginas, indo até a página 14.

Proença, é dividido em três unidades: “O Pará Colonial”<sup>52</sup>, “O Pará sob o Regimen Monarchico”<sup>53</sup> e “O Pará sob o Regimen Republicano”<sup>54</sup> O livro *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz, é dividido em duas partes: a primeira, denominada “Da conquista e colonização á Independencia”, possui 16 capítulos<sup>55</sup>; a segunda, “Da Independencia à República, 1823-1889”, possui 23 capítulos<sup>56</sup> Percebemos nos dois autores a construção de uma estrutura narrativa da divisão da história do Pará semelhante ao proposto por Arthur Vianna nas décadas anteriores, baseado principalmente nos aspectos políticos, a partir das fases institucionais da história nacional: colônia, monarquia e república.

Já *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Hurley, é dividido em unidades com os anos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. Os capítulos das unidades são uma mescla de fatos históricos e biografias de personagens do Brasil e do Pará. O conteúdo do 1º ano aborda

---

<sup>52</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “Notícia sobre a Fundação de Belém”; “Exploração do Amazonas”; “O Pará sujeito ao Maranhão”; “Início da Imprensa no Pará”; “A conquista de Cayena”; “Revolta de 14 de Abril”.

<sup>53</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “O 15 de Agosto”; “A Cabanagem”; “Nova fase da Cabanagem”; “Ainda a cabanagem e sua phase final”; “Vultos da Cabanagem”; “A abolição da escravatura no Pará”.

<sup>54</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “A república no Pará”; “A revolução de 11 de junho”; “A polícia paraense na guerra civil de Canudos”; “O Pará sob o Regimen Republicano”; “Governo do Pará no Regimen Republicano”; “O Barão do Rio Branco”.

<sup>55</sup> Os capítulos são os seguintes: “I - Antecedentes Históricos”; “II - Fundação de Belém”; “III - Colonização do Pará”; “IV - Francisco Roso Caldeira de Castello Branco - NOTAS BIOGRAPHICAS”; “V - O Desenvolvimento da Colonia”; “VI Luctas pela posse do Amazonas - O PARÁ INTEGRADO NO DOMINIO PORTUGUEZ”; “VII - A bandeira de Pedro Teixeira”; “VIII - Pedro Teixeira - NOTAS BIOGRAPHICAS”; “IX - O Padre Antonio Vieira”; “X - O Pará dependente do governo do Maranhão; sua separação”; “XI - A tomada de Cayenna”; “XII - A Revolução Constitucionalista de 1821”; “XIII - Creação da Imprensa - ‘O Paraense’”; “XIV Filippe Alberto Patroni Martins Maciel Parente - TRAÇOS BIOGRAPHICOS”; “XV - A Revolta de 14 de Abril”; “XVI - Adhesão do Pará á Independencia”.

<sup>56</sup> Os capítulos são os seguintes: “XVII A revolta de Outubro - PRISÃO DO CONEGO BATISTA CAMPOS”; “XVIII - A tragedia do brigue ‘Palhaço’”; “XIX - John Pascoe Greenfell - NOTAS BIOGRAPHICAS”; “XX - Dom Romualdo de Sousa Coelho - NOTAS BIOGRAPHICAS”; “XXI - José Baptista da Silva e Domingos Simoens da Cunha - TRAÇOS BIOGRAPHICOS”; “XXII - Revolta de Cameté - Chegada e posse do presidente Araujo Roso - Factos ocorridos durante a sua administração”; “XXIII - O governo de Pereira de Burgos - A tomada de Cameté pelos correligionários do soldado Barbosa”; “XXIV - O governo do Barão de Itapecurú-mirim”; “XXV - Posse e deposição do Visconde de Goyana - Revolta na Capital - Prisão do conego Baptista Campos”; “XXVI - Os successos que agitaram a Provincia durante a presidência do coronel Machado de Oliveira”; “XXVII - O conego Baptista Campos - TRAÇOS BIOGRAPHICOS”; “XXVIII - O presidente Lobo de Sousa”; “XXIX - A chegada de Lavor Papagaio a Belém - Destruição da fazenda de Clemente Malcher - Morte do conego Baptista Campos”; “XXX - Como e quando irrompeu a Cabanagem”; “XXXI - Successos que se seguiram a posse de Malcher na presidência da provincia - Francisco Pedro Vinagre 2º presidente cabano”; “XXXII - Fim do domínio cabano na Capital”; “XXXIII - Francisco e Antonio Pedro Vinagre - TRAÇOS BIOGRAPHICOS”; “XXXIV - Eduardo Nogueira Angelim - TRAÇOS BIOGRAPHICOS”; “XXXV - Dom Romualdo Antonio de Seixas - Marechal Manoel Jorge Rodrigues - Padre Prudencio das Mercês Tavares - TRAÇOS BIOGRAPHICOS”; “XXXVI - Francisco José de Sousa Soares de Andréa - NOTAS BIOGRAPHICAS”; “XXXVII - A libertação dos escravos no Pará - Sociedades Redemptoras”; “XXXVIII - A adesão do Pará a República”; “XXXIX - GOVERNADORES DO ESTADO”.

a noção de pátria e os antecedentes históricos da descoberta do Brasil.<sup>57</sup> No 2º ano, Hurley aborda os acontecimentos referentes ao “descobrimento” e o início da colonização portuguesa no Brasil.<sup>58</sup> No 3º ano, os temas são o povoamento do interior do Brasil pelos bandeirantes, os conflitos com os franceses, a fundação de Belém e a ocupação da Amazônia e a Inconfidência Mineira.<sup>59</sup> No 4º ano<sup>60</sup>, os temas vão da chegada da família real portuguesa ao Brasil até os primeiros governos republicanos.<sup>61</sup> Por fim, os conteúdos do 5º ano são mais voltados para a História regional, com os períodos colonial e monárquico no Pará.<sup>62</sup>

Os conteúdos regionais nas obras de Proença, Cruz e Hurley são um recorte da história nacional a partir dos acontecimentos ocorridos no Pará, contudo, em linhas gerais, seguem a estrutura dos acontecimentos nacionais, com a preocupação de uma História que valorizasse os grandes personagens e acontecimentos, seja da nação, seja do Estado. Os temas das obras dos dois autores paraenses se assemelham aos temas abordados, por exemplo, por Jonathas Serrano, no livro *História do Brasil*, de 1931, cujos temas, segundo Maria Vidal, eram: o descobrimento; um povo mestiço sob o domínio do branco/português; o papel dos jesuítas; a emancipação política e a construção de um Estado monárquico; mitos e símbolos; abolição e república. (VIDAL, 2009, p. 94).

Assim como nos livros de Arthur Vianna e Theodoro Braga, publicados nas décadas anteriores, Raimundo Proença inicia a sua narrativa da história do Pará a partir

---

<sup>57</sup> Esta unidade contém o capítulo: “Palestras”.

<sup>58</sup> Esta unidade contém o capítulo: “O Descobrimento”.

<sup>59</sup> Esta unidade contém o capítulo: “Penetração e povoamento do interior do Brasil pelos Bandeirantes”.

<sup>60</sup> O livro ao qual tivermos acesso, não deixa claro qual a unidade referente ao 4º ano, talvez seja um erro de edição. Acreditamos que, pela disposição das páginas e conteúdos dos capítulos, a unidade do 4º ano deve se iniciar no capítulo “Refúgio do Príncipe Regente D. João VI, no Brasil”.

<sup>61</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “Refúgio do Príncipe Regente D. João VI, no Brasil”; “A Conquista de Cayena”; “José Bonifácio - o patriarca da Independência do Brasil”; “Joaquim Gonçalves Lédó”; “Dom Pedro I Imperador do Brasil”; “Padre Diogo Feijó - Sua actuação política como Regente do Império do Brasil”; “Senador Pedro de Araujo Lima - Sua actuação política como Regente do Império do Brasil”; “Deputado Evaristo Ferreira da Veiga”; “Abolição da escravatura no Brasil”; “José do Patrocínio”; “Joaquim Nabuco”; “Família Real Brasileira”; “Propaganda e Proclamação da República”; “Benjamin Constant”; “Silva Jardim o Bandeirante da Republica”; “Deodoro da Fonseca”; “Quintino Bocayúva”; “Ruy Barbosa”; “Lauro Sodré”; “General Serzedello Corrêa - O maior aluno e o mais completo professor da Eschola Militar do Brasil”; “Demetrio Ribeiro”; “Um diplomata insolente - Questão Christie”; “O Brasil no Segundo Reinado - Guerra do Paraguay - Perfis de Caxias, Osorio e Gurjão”; “O Brasil sob o Governo Republicano - seus primeiros presidentes”.

<sup>62</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “Divisão do Pará em Capitânias - Sua colonização. - Exploração e conquista da Alta Amazônia por Pedro Teixeira”; “Francisco Caldeira de Castello Branco”; “Pedro Teixeira”; “Movimento dos Patriotas pela Independência - Creação da Imprensa - O Paraense - Perfis de Patroni e dos irmãos Vasconcellos”; “Adesão do Pará à Independência - Perfis de Grenfell, do Bispo D. Romualdo Coelho e outros patriotas paraenses - Levante de 14 de abril de 1823, em Belém”; “Belém do Pará - Fundação de Belém e consequente posse do Rio Amazonas e do Pará para as corôas de Portugal e Hespanha”.

das expedições europeias ao Brasil e à Amazônia, destacando espanhóis, ingleses, holandeses e franceses.<sup>63</sup> Na obra de Proença, identificamos uma continuidade na construção da imagem heroica de Pedro Teixeira, descrito como “imortal”<sup>64</sup> e um dos primeiros heróis da história do Pará, devido percorrer o território e combater os indígenas e os invasores estrangeiros:

A este valoroso militar portuguez muito deve a colonização do Pará. Cabe-lhe a gloria de haver, pela primeira vez, percorrido o interior do território do Pará ao Maranhão, a quando da fundação de Belém.

Em muitos transes, teve ensejo de provar sua coragem. Bateu varias vezes os tupinambás, nas immediações da cidade, e hollandezes e ingleses, fortificados em Gurupá, no Xingú, etc. (PROENÇA, 1937, p. 24).

Além da fundação de Belém e da exploração do rio Amazonas, a parte referente a história colonial, no livro de Raimundo Proença, descreve o processo de definição do território do Pará ao longo dos séculos XVII e XVIII, que no início era subordinado à capitania do Maranhão, e após várias mudanças, promovidas pela administração da metrópole portuguesa, torna-se independente em 1772.

Ernesto Cruz, de forma semelhante, narra, no período colonial, as viagens europeias, a fundação de Belém, o início da ocupação portuguesa, os conflitos entre portugueses e indígenas e entre portugueses e invasores estrangeiros, a subordinação do Pará à capitania do Maranhão e sua separação ao longo dos séculos XVII e XVIII.

Ernesto Cruz também confere a Pedro Teixeira um papel de herói na História regional, afirmando que a conquista do Amazonas foi “o feito mais notável do período colonial no Norte do Brasil”. Teixeira é descrito como um sujeito de muitas qualidades: “official valente e ousado”, “audaz explorador”, “de bravura inconfundível”. (CRUZ, 1937, pp. 29-33). Outro herói para o autor é o Padre Antônio Vieira. Cruz descreve que Vieira conseguiu, em 1659, pacificar os *nheengaíbas* do Marajó, convencendo-os “com a sua palavra e os seus exemplos de humildade e de virtude”, “com a sua Cruz e a sua imensa fé”, algo que os soldados portugueses não haviam conseguido com as suas armas. (CRUZ, 1937, p. 36). A ação do Padre Vieira convertendo e pacificando os indígenas é vista como fundamental para garantir a soberania portuguesa na Amazônia.

---

<sup>63</sup> Proença cita a passagem pela Amazônia em 1500 do navegador Vicente Pinzon e Diogo de Lepe. Em 1604, a referência é a do francês Daniel de La Touche.

<sup>64</sup> Dentre as atividades realizadas por Teixeira, mencionadas pelo autor, há o fato de ter levado ao Maranhão a notícia da fundação de Belém e pedir auxílio para expulsar os estrangeiros; em agosto de 1616, tomou de abordagem e afundou um navio holandês; e a viagem de exploração do rio Amazonas em 1637, chegando a Quito, em 1638. (PROENÇA, 1937, pp. 20-23).

O livro de Jorge Hurley busca integrar a história do Pará com a história do Brasil, priorizando os conteúdos “nacionais” nas primeiras séries e focando na história regional mais no 5º ano elementar. Jorge Hurley valoriza os navegadores europeus no tópico “Antecedentes históricos do descobrimento do Brasil”, no qual toma como marco importante a “descoberta da América”, por Cristóvão Colombo, e as viagens de Vasco da Gama e Bartolomeu Dias. Aponta que antes de Pedro Álvares Cabral, outros navegadores já tinham passado pelo Brasil, a exemplo de Vicente Pinzon. Porém, faz uma ressalva, de que cita a viagem de Pinzon “só por um dever histórico”, pois este “não fundou colônia alguma” e lançou “a semente do ódio ao branco no aborígene paraense, fazendo os primeiros escravos no seio dos filhos das selvas amazônicas.” (HURLEY, 1938, p. 12).

No episódio da fundação de Belém, Hurley dialoga com a historiografia sobre o tema, questionando aqueles que, “raciocinando por conta própria, sem consultar os documentos”, diziam que a fundação teria ocorrido em dezembro de 1615.<sup>65</sup> Hurley escreve a sua narrativa desse episódio baseando-se nos estudos de Manoel Barata<sup>66</sup> e Arthur Vianna.<sup>67</sup>

Assim como Theodoro Braga, Hurley expressa uma continuidade na visão negativa do fundador de Belém, Castelo Branco. Questiona o seu caráter, não apropriado a um administrador, pois se revelou um “ambicioso de glórias alheias” e “prepotente com os colonos impiedoso com os aborígenes”. (HURLEY, 1938, p. 60). Por outro lado, reforça a imagem de herói de Pedro Teixeira, que teve “brilhante carreira de guerreiro intemerato e bandeirante maior da Amazônia” (HURLEY, 1938, p. 61); em seu governo, na capitania do Pará, “foi tolerante com os colonos e selvagens e honesto na aplicação das rendas públicas”. (HURLEY, 1938, pp. 82-83).

---

<sup>65</sup> Hurley critica em algumas passagens Bernardo Pereira de Berredo, na obra *Annaes Historicos do Estado do Maranhão*. Em certo trecho, diz que Berredo “divorciado da verdade histórica narrada por André Pereira Telmudo disse que a Castello Branco se oppuseram muitos tapuyos, habitantes do litoral de Belém”. Para Hurley, “essa noticia é grosseiramente falsa, no littoral, desde S. Luiz do Maranhão a Belém habitavam tupynambas e seu ANĂMAS (parentes) e não os chamados tapuyos, que viviam em Marajó (Aruans) e na costa de Macapá (Tucujús).” (HURLEY, 1938, p. 58).

<sup>66</sup> Sobre Manoel Barata, Hurley afirma que a ele coube a honra de “concertar [sic] a História do Brasil na parte referente a data da sahida de Francisco Caldeira de Castello Branco, de S. Luiz do Maranhão, chefiando a expedição destinada a fundação de um forte e uma povoação no Pará” (HURLEY, 1938, p. 55). A obra citada de Barata é *A jornada de Francisco Caldeira de Castello Branco*, de 1904.

<sup>67</sup> Hurley chama Arthur Vianna de “ilustre e honesto historiador paraense” e “honrado e sábio”. De Arthur Vianna, Hurley cita a “obra magnifica e infelizmente não concluída” “Monographias paraenses – Os historiadores da Amazônia”, publicada na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará*, em 1900. (HURLEY, 1938, p. 58).

Ainda no período colonial, Hurley destaca a criação de capitânias no território do Grão-Pará, como as capitânias do Pará, Vera Cruz do Gurupy, Cametá, Cabo Norte, Ilha de Joanes (Marajó) e Gurupá. Este período é caracterizado por uma narrativa dos conflitos entre os portugueses e os estrangeiros, como os holandeses; entre os portugueses e os indígenas, como os tupinambás; e a descrição dos governos da capitania do Grão-Pará.

Os livros de Raimundo Proença, de Ernesto Cruz e de Jorge Hurley seguem de forma geral a mesma perspectiva de Arthur Vianna e Theodoro Braga, em relação aos indígenas: estes não são vistos, na maioria das vezes, como agentes históricos, mas como coadjuvantes da história, cujos protagonistas são os portugueses e os homens brancos. Os indígenas são retratados por meio de estereótipos. Nesse sentido, Hurley, por exemplo, os descreve ora como pacíficos, ora como “selvagens”: em alguns episódios cita a “piedade do selvagem brasileiro”, a “índole pacífica e a grandeza de coração do aborígene brasileiro, em contacto com os portugueses” (HURLEY, 1938, p. 11); em outros aborda “os selvagens comedores de carne humana (antropófagos)”, que devoraram os naufragos da Bahia, em 1510. (HURLEY, 1938, p. 13). Já Proença só cita os povos indígenas em função dos europeus, geralmente aparecem como povos que os europeus tiveram de combater durante o processo de colonização: “os aborígenes receberam hostilmente, a flechadas certeiras, os homens da guarnição de Lepe” (PROENÇA, 1937, p. 15); “a cordialidade entre os portugueses e os aborígenes em pouco desapareceu, sendo estes batidos nos combates travados em diferentes sítios”. (PROENÇA, 1937, p. 20). Cruz também utiliza o termo “selvagens” ou “selvícolas”.

No entanto, percebemos algumas mudanças em relação aos indígenas, que expressam alguns debates, que ocorreram nos anos 1920 e 1930, a respeito da formação da identidade nacional e a questão da mestiçagem. Hurley já identificava nos indígenas, que viviam no Brasil antes da chegada dos europeus, a ideia de nacionalidade e religião, pois, a partir do caso dos povos tupi-guarani, aponta que eles só tinham uma língua e um Deus:

O Brasil, antes de conquistado pelos portugueses, sob o mando de Pedro Alvares Cabral, era já um grande paiz selvagem. Dizemos que era um paiz porque dominava o littoral, do Sul ao Norte, o grande povo TUPY-GUARANY, fallando uma só língua e tendo uma só crença religiosa consubstanciada no Ente Supremo, a que chamavam Tupan ou Tupá – Deus. E um povo aborígene assim, que falla uma só língua e tem uma só crença, póde-se dizer que possui bem adiantado o sentimento de nacionalidade.

(...) Portanto, o aborígene brasileiro, nos tempos prehistoricos (antes da descoberta), já possuía a idéia da Pátria e a idéia de Deus. (HURLEY, 1938, pp. 6-7).

Essa ideia já estava presente em outros textos de Hurley, no interior dos debates do IHGP nos anos 1930, que envolvia a questão do folclore indígena como elemento da formação da identidade amazônica e nacional. Magda Ricci cita, por exemplo, a obra *Itaranã (pedra falsa). Assuntos mitológicos do Brasil, especialmente da Amazônia*, publicada em 1934.<sup>68</sup> Nesta obra, Hurley argumentava “de que estariam no folclore, sobretudo no de origem tupi na Amazônia, as raízes da sociedade mestiça que se formou localmente.” A feição complexa deste folclore “era obtida pela junção entre o selvagem americano e as raças estranhas que o amestçaram.” (RICCI, 2007, pp. 315-316).

Essa discussão era reflexo, levando em conta as particularidades amazônicas, de um debate em âmbito nacional. Lúcia Lippi Oliveira aponta que a partir da década de 1930 ganhou força “um imaginário sobre o Brasil que afirmava a capacidade dos brasileiros de conviver e se adaptar ao meio e à variedade de raças.” O Brasil passa a ser visto como “uma grande nação não mais branca, e sim mestiça”. Na década de 1930, em vez de se recusar, “aceitava-se e consagrava-se a mestiçagem como caminho que dissolveria as diferenças, como aparece em *Casa-grande & senzala*, obra mais famosa de Gilberto Freyre.” (OLIVEIRA, 2015, p. 326).

A questão da mestiçagem é relevante para a narrativa de uma história que vise a construção da identidade nacional e regional em *Noções de História do Brasil e do Pará*. Nesse sentido, mesmo condenando a escravidão, ela aparece na história de Hurley como uma prática que acabou contribuindo para a miscigenação entre os portugueses e os indígenas, para a formação do que ele chama de “raça amazoniense”. Nesse ponto, Hurley apresenta a figura dos “cunhãmenas”, os quais eram “aventureiros brancos ou mestiços que faziam fortuna com o braço do autóctone e exploravam o trabalho das mulheres selvagens, numa formula doce de escravidão.” Os cunhãmenas barganhavam com os indígenas as “virgens mais belas” em troca de “missangas e quinquilharias”. Hurley afirma que cada cunhãmena possuía seu harém, “que era uma verdadeira oficina

---

<sup>68</sup> No capítulo “Tupã, Deus dos Tupis”, Hurley já analisava a questão da religião indígena. Segundo Ricci, neste capítulo, o autor “analisava uma antiga celeuma entre Carlos Estevão de Oliveira e Oswaldo Orico, publicada na *Folha do Norte*, em 1920. Nele, Hurley buscava provar que Tupã não seria um mito como queria Orico, nem tampouco significava apenas a palavra ‘trovão’, como argumentava Carlos Estevão. Analisando uma grande quantidade de documentos que variavam de viajantes e literatos e sacerdotes antigos, Jorge Hurley afirmava que urgia: ‘... separar Tupã daquilo que vulgarmente se chama ‘mitologia americana’. Tupã é Deus e Deus não é um mito. Tupã era adorado em segredo, no seio do caá...’” (RICCI, 2007, pp. 315-316).

de mamelucos, na qual se viam até vinte caboclas jovens e fortes”. Conclui que “a formação ethnogenica dum povo tem, por vezes, surpresas interessantes de apparencias amoraes”. (HURLEY, 1938, pp. 204-205). Assim, os mestiços que surgiram dos cruzamentos entre os cunhãmenas e os indígenas representam as raízes nacionais.

Essa abordagem da miscigenação era encontrada também na obra *História do Brasil*, de Serrano. Contudo, não podemos perceber que havia uma valorização que equiparasse o indígena e o negro ao branco, pois, conforme aponta Vidal, “a ótica adotada afirmava que a linha evolutiva da história do Brasil fora traçada pelo branco colonizador, que representava o elemento nacional mais qualificado na composição da nação” (VIDAL, 2009, p. 96), algo também expresso em Hurley.

Ademais, Ernesto Cruz é outro autor que aponta o papel importante dos indígenas na formação do sentimento de nacionalidade e regionalidade. No entanto, não utiliza como Hurley o argumento do cruzamento das raças, mas aponta a atuação indígena nas guerras ao lado dos portugueses para expulsar os invasores estrangeiros no período colonial, como franceses, ingleses e holandeses, tendo os indígenas papel fundamental para consolidar o domínio português na região. Cruz diz que “em todos os combates tiveram papel preponderante e decisivo, os índios paraenses”, pois eram “os primeiros a avançar contra os reductos estrangeiros, consolidando, com as suas flechas, os seus tacapes ou burundanas e o seu destemor inconfundível, a victoria dos colonizadores.” Cruz ressalta ainda que “apesar de perseguidos barbaramente, não vacilavam em sacrificar a própria vida, para que se firmasse no Amazonas o prestígio de seus próprios algozes.” (CRUZ, 1937, pp. 23-24). Em outro momento, aponta que os ingleses invasores não contavam com “o valor e o heroico despendimento dos selvícolas paraenses.” (CRUZ, 1937, p. 26).

Essas discussões estavam presente em vários estudos de Ernesto Cruz, antes da publicação de *Noções de História do Pará*. Ricci aponta que, em 1935, Cruz produziu artigos<sup>69</sup> preocupados com a cultura e os problemas dos “caboclos”, os herdeiros dos indígenas da Amazônia, exaltando “a bravura de alguns homens caboclos locais de Cametá” quando das comemorações do tricentenário de fundação daquela cidade. (RICCI, 2007, pp. 324-325).

---

<sup>69</sup> Ricci cita que em outubro de 1935, Ernesto Cruz publicou um conto no jornal *Folha do Norte*, intitulado “As palavras de José Claudino”, em que era traçada a vida de “um tipo nascido da mestiçagem do branco com o índio”. Já em novembro do mesmo ano, no mesmo jornal, iniciou uma série de artigos sobre a comemoração do tricentenário da fundação de Cametá, cidade do interior do Pará. Nestes artigos há uma clara preocupação com a conquista da Amazônia e seus problemas para a formação de uma sociedade local e para a sua integração com o Brasil. (RICCI, 2007, pp. 324-325).



Nesse sentido, podemos considerar que Cruz e Hurley, “dentro de um espírito de reinvenção do Brasil”, voltam-se “para eventos do passado – principalmente no período colonial – ou para mitos que teriam dado origem ao povo brasileiro”, pois “é no povo brasileiro que estaria a raiz da nacionalidade, é nele que se encontraria o brasileiro autêntico.” (OLIVEIRA, 2015, p. 326). No caso do Pará e da Amazônia, as raízes da regionalidade do povo paraense.

Nos conteúdos que abordam o final do período colonial no Pará, Raimundo Proença, Ernesto Cruz e Jorge Hurley destacam o início da imprensa no Pará, reforçando a imagem do “vulto notável” Felipe Patroni, que fundou o jornal *O Paraense*, em 1822. Proença aponta que o jornal fazia “severa analyse a administração dos negócios públicos e esforçando-se por desenvolver certas opiniões politicas entre os seus conterrâneos”, mas que eram “ameaçadoras do systema ate então seguidos pelos agentes do poder.” (PROENÇA, 1937, p. 32). Por conta das críticas à administração portuguesa, Patroni foi perseguido e processado, com a tipografia de *O Paraense* sendo assaltada e destruída. Cruz aponta que Patroni chegou a ser preso “por ter tido a coragem cívica de atacar o absolutismo rancoroso do governador das armas.” (CRUZ, 1937, p. 55), identificando na atuação de Patroni o lançamento da “semente nativista, que tantas lutas havia ainda de gerar. (CRUZ, 1937, p. 46).

Outro episódio destacado pelos três autores é a conquista de Caiena, na Guiana Francesa, em 1809. Raimundo Proença narra a expedição composta por tropas paraenses para a conquista da Guiana Francesa. Foi uma resposta do rei de Portugal, Dom João VI, à invasão francesa em Portugal, o que forçou a transferência da família real para o Brasil.<sup>70</sup> Hurley é o que dedica mais atenção à conquista de Caiena, justificando que se trata de “uma brilhante pagina da historia militar do Brasil, escripta com o sangue paraense” (HURLEY, 1938, p. 101).<sup>71</sup> Hurley faz uma narrativa dos acontecimentos, desde os preparativos da expedição, a partida da expedição de Belém,

---

<sup>70</sup> Segundo Proença, o governador do Pará, o tenente general José Narciso de Magalhães e Menezes, conseguiu preparar um corpo de voluntários composto de 600 homens, comandado pelo tenente coronel Manoel Marques Portugal. Após vários combates, derrotando os inimigos e apreendendo armas como canhões, no dia 12 de janeiro de 1809 o governador de Caiena, Victor Hughes, entrega a cidade, sendo a Guiana Francesa incorporada ao domínio português. Tal domínio permanece até 1817, quando, após a assinatura do tratado de paz, o território volta a ser uma possessão francesa. (PROENÇA, 1937, p. 35-39).

<sup>71</sup> Hurley diz ainda que tal conquista não pode ser “desprezada como fizeram todos os que, se consagrando ao ensino, escreveram a História do Brasil”. (HURLEY, 1938, p. 101). Além disso, Hurley aponta equívocos de outros autores que chegaram a abordar o tema, como Rocha Pombo, que afirmou que “a investida a Cayena não demandava ‘grande esforço, nem recursos excepcionaes de guerra’”, além de dizer que “deviam estas tropas seguir por terra”. Segundo Hurley, “há, nessa afirmativa de Rocha Pombo, um grave erro, que commetteu porque fiou-se em Pereira da Silva. Hoje, ainda não seria possível a viagem por terra a Cayena, do Oyapoc até lá, quanto mais n’aquella epocha!” (HURLEY, 1938, p. 101).

em 1808, e a conquista de Caiena, em 1809, baseado em documentos oficiais e na obra de Mello Moraes.<sup>72</sup>

O período colonial termina, no livro de Raimundo Proença, com a “Revolta de 14 de abril”, um movimento ocorrido em 1823, para realizar a adesão do Pará à Independência, ressaltando nomes como Boaventura da Silva, Diogo Moya, Domingos Marreiros e Oliveira Belo.<sup>73</sup> Outro movimento em prol da adesão foi a “Revolução na vila de Muaná”, em 28 de maio de 1823, quando José Pedro de Azevedo, João Possidonio Pereira, João Pereira da Cunha e Braz Odorico Pereira, protestando contra a prisão dos líderes da revolta de Belém, proclamaram a independência de Muaná, município paraense, prendendo as autoridades portuguesas. O movimento durou até 7 de junho de 1823, quando as tropas legais derrotaram os revoltosos. (PROENÇA, 1937, p. 40-45).

Assim como Proença, Ernesto Cruz descreve os acontecimentos relativos a esses dois movimentos pré-adesão. O autor exalta, nesse contexto, a figura do capitão Boaventura da Silva, que, no desenrolar dos acontecimentos, já derrotada a revolta, “num gesto largo de nobreza, poupou a vida de seus adversários.” (CRUZ, 1937, p. 64). Para Cruz, Boaventura da Silva representa a coragem e o patriotismo do caboclo paraense, buscando, assim, no passado, exemplos para os estudantes do presente que vivem já num regime republicano, mas apoiados nas lutas dos heróis de outrora, descrevendo que “de pé, braços cruzados, indiferente a sorte que o esperava, symbolisando o stoicismo, a galhardia, a tempera e o patriotismo do caboclo paraense”, Boaventura “esperou que os vencedores se aproximassem, sem lhe temer as armas que traziam apontadas covardemente ao seu peito.” (CRUZ, 1937, p. 64).

Hurley também aborda esses dois movimentos, denominados de “Levante de 14 de abril de 1823, em Belém” e “A Independência em Muaná”. Sobre o primeiro, dialoga com a historiografia ao criticar José Veríssimo e concordar com Palma Muniz<sup>74</sup>, valorizando a ação patriótica do levante, mesmo que derrotado. Hurley explica a causa da derrota ao dizer que na época “todo o comercio e a maioria dos homens ricos eram

---

<sup>72</sup> De Mello Moraes, Hurley cita a obra *História do Brasil – Reino e Brasil Império*.

<sup>73</sup> Os revoltosos pretendiam tomar o palácio de governo, contudo, as tropas legais foram informadas da revolta e prenderam os líderes. (PROENÇA, 1937, p. 40-44).

<sup>74</sup> Hurley chama de injustas as críticas de José Veríssimo aos participantes do levante de 14 abril, chamados por Veríssimo de “tristes exemplos de imbecilidade e covardia”, reclamando do fato do nome deles serem homenageados nas ruas de Belém. Já “o honrado historiographo” Palma Muniz, “por um prisma diametralmente oposto ao de José Veríssimo”, elogia os “nobres ideais” de Boaventura da Silva. Hurley conclui, apoiando a visão de Palma Muniz, que há “grande diferença entre o litterato cheio de fantasias e o historiographo sincero saturado da verdade!”. (HURLEY, 1938, pp. 402-404).

contrários a adesão do Pará à Independência do Brasil” (HURLEY, 1938, p. 403). Já acerca do segundo movimento, Hurley identifica uma manifestação nativista, pois era composto, em sua maioria, por “caboclos, mulatos e cafuzes, brasileiros natos”. (HURLEY, 1938, p. 405).

Conforme Maria Vidal, a partir do processo de emancipação da nação, na obra *História do Brasil*, de Jonathas Serrano, o desenrolar do processo histórico é narrado destacando-se as ações dos dirigentes da nação: imperadores, regentes, ministros e presidentes. Considerados os protagonistas da história, enquanto condutores da nação, seus nomes seriam imortalizados não só na obra de Serrano, mas também nas páginas de diversos outros compêndios escolares. (VIDAL, 2009, p. 100). Percebemos que nos livros de Raimundo Proença, Ernesto Cruz e Jorge Hurley, na narrativa regional, há também a ênfase nas ações de dirigentes e líderes considerados importantes de serem imortalizados no Pará, tanto no regime monárquico, como no republicano, como veremos a seguir.

O período monárquico, na narrativa de Raimundo Proença, resume-se em três temas: a adesão do Pará à independência; a Cabanagem; e a abolição da escravatura. No processo de adesão à independência, Proença afirma a importância do capitão inglês John Pascoe Grenfell, enviado pelo governo de Dom Pedro I para forçar a adesão da província. No entanto, condena-o pela “crueldade sem nome” e “crimes tão revoltantes” cometidos na tragédia do “Brigue Palhaço”, sendo chamado de “sanguinário”.<sup>75</sup> Por outro lado, alguns nomes são exaltados: Batista Campos, de “inelutável espírito de combatividade, foi um propugnador estrénuo da causa da nossa independência”, homem “a quem nunca os revezes abateram, antes retemperaram para novas lutas”<sup>76</sup>; e D. Romualdo Antonio de Seixas, que por duas vezes exerceu a presidência da junta governativa do Pará, “cargo a que emprestou o lustre do seu saber e do seu patriotismo”,

---

<sup>75</sup> Grenfell mandou fuzilar cinco homens envolvidos em motins, na capital paraense, durante o processo de adesão à independência. Depois efetuou a prisão de “quantos encontrou nas ruas, tivessem ou não tomado parte nos motins”. Os presos foram colocados no porão do navio de guerra “Brigue Palhaço”, e já vítimas da falta de ar e da sede no acanhado espaço, “para que cessassem os clamores, a guarnição, por ordem do sanguinário Grenfell, lançou algumas saccas de cal sobre os infelizes e fechou as escotilhas”, provocando a morte de 255 pessoas. (PROENÇA, 1937, p. 51).

<sup>76</sup> O Cônego João Baptista Gonçalves Campos (1782-1834) foi um chefe político de “extraordinário prestígio”, lutou pela causa da adesão à independência, foi jornalista, substituindo Patroni, no jornal *O Paraense*, redigindo também *O Publicador Amazoniense*, sendo vítima de muitas perseguições de seus adversários. (PROENÇA, 1937, pp. 51-53).

sendo “um orador fluente, notabilizando-se pela persuasão dos conceitos e pela beleza das imagens.”<sup>77</sup>

Jorge Hurley, ao abordar o processo da adesão do Pará, ressalta a atuação, além de Patroni, dos irmãos João e Manoel Vasconcellos, os “pioneiros da independência do Brasil, no Pará”. Os irmãos fizeram em 1821 propaganda pela independência do Brasil, sendo por isto presos e deportados para Lisboa, “deixando plantada e a florescer, no seio do povo do Pará, a idéa da Independencia do Brasil” (HURLEY, 1938, pp. 392-393).

Dos três autores, Ernesto Cruz é o que faz uma abordagem mais aprofundada dos acontecimentos ocorridos no período entre a adesão do Pará e a Cabanagem. Diz que a tragédia do Brigue Palhaço<sup>78</sup> foi “um dos quadros mais horrorosos que a história regional registra em suas páginas”, uma selvageria “jamais vista nos annaes da vida paraense”. (CRUZ, 1937, p. 86); aborda a revolta ocorrida em Cameté em decorrência dos acontecimentos do Brigue Palhaço; descreve os governos do Pará nomeados pela Corte e as agitações políticas ocorridas na província, entre 1824 e 1833. O personagem mais destacado nesse período na narrativa do autor é o cônego Batista Campos, símbolo regional do patriotismo e das lutas nativistas:

De temperamento irrequieto, impulsivo e destemido, viveu sempre lutando pelos seus ideaes e pela liberdade do povo paraense, no meio do qual procurava viver, confundido nos mesmos anseios, e soffrendo igualmente as mesmas difficuldades. Patriota exaltado e nativista dos mais vehementes, estava sempre filiado ao partido que determinasse no seu programma politico, o combate vivo e tenaz aos inimigos da sua Patria. Estimado pelos seus compatriotas, soube grangear, pelas suas attitudes resolutas e combativas, a sympathia popular. (CRUZ, 1937, p. 121).

No tema da Cabanagem, Raimundo Proença cita diretamente Arthur Vianna ao indicar as causas do movimento.<sup>79</sup> A abordagem de Proença se dá por meio da narrativa de uma sucessão de acontecimentos, entre 1833 e 1836, desde os antecedentes do

---

<sup>77</sup> D. Romualdo de Seixas (1787-1860) dirigiu a igreja paraense, como governador do bispado; foi Arcebispo da Bahia, Metropolitano e Primaz do Brasil; deputado provincial e geral pela Bahia e pelo Pará; pertenceu a sociedades literárias e científicas, como a Academia de Ciências de Munique. (PROENÇA, 1937, pp. 54-55).

<sup>78</sup> Ernesto Cruz aponta que a tragédia do Brigue Palhaço deve ser dividida entre a Junta do Governo, que solicitou a Grenfell o recolhimento dos presos ao porão do navio, e ao comandante inglês, que tinha um “character perverso”. (CRUZ, 1937, p. 89). Apesar disso, diz que Grenfell está ligado à história regional, “pois a ele devemos incontestavelmente, a aurora redemptora de 15 de agosto de 1823.” (CRUZ, 1937, pp. 91-92).

<sup>79</sup> “Segundo o professor Arthur Vianna, as causas desse movimento foram as seguintes: 1º - A exaltação sem limites dos partidos e facções políticas. 2º - A fraqueza ou os excessos das autoridades constituídas. 3º - A luta entre a maçonaria e o clero. 4º A insubordinação da força armada. 5º - O ódio dos brasileiros de cor (pretos, mulatos, caboclos, mamelucos, etc.) pelos portugueses. 6º - Os contínuos motins que, desde a independência, perturbaram a ordem.” (PROENÇA, 1937, p. 56).

movimento, a tomada de Belém, os governos de Malcher, Vinagre e Angelim, os conflitos entre os próprios cabanos, a expansão para o interior do Pará e o fim do movimento. No último capítulo sobre o tema, Proença faz um resumo biográfico dos que ele chama de “vultos da Cabanagem”.<sup>80</sup> Em relação ao significado do termo “Cabanagem”, Proença diz que não estava bem esclarecido, pois ainda não tinha elementos para assegurar a legitimidade da ideia de que tinha ligação com as cabanas humildes que residiam a maioria dos revolucionários. (PROENÇA, 1937, p. 60).

Aqui identificamos uma mudança: apesar de citar Arthur Vianna como referência, Raimundo Proença não segue a linha deste de ver a Cabanagem por um viés negativo. Ao contrário, por vezes, destaca o “heroísmo do nosso caboclo” (PROENÇA, 1937, p. 72) e que “os naturaes do Pará arrojadamente afrontaram o poder naval do adversário, em plena luz do dia, não como cobardes, mas como verdadeiros heróis!” (PROENÇA, 1937, p. 75). Para Proença, a Cabanagem foi “a maior lucta civil da nossa historia regional”. (PROENÇA, 1937, p. 76), uma “revolução cabana”, dizendo que ela “não foi senão um revide de patriotas briosos contra a insolência e o autoritarismo provocador dos nossos governantes da época”. (PROENÇA, 1937, p. 76).<sup>81</sup>

Ernesto Cruz identifica as causas da Cabanagem nos conflitos políticos na província do Pará, que já vinha dos governos anteriores, mas que se acirraram no governo do presidente Bernardo Lobo de Sousa, tendo Batista Campos como principal nome opositor. Ambos se utilizavam da imprensa para atacar seus adversários. Cruz, a partir de citações de Domingos Rayol e de Abreu e Lima, na obra *História do Brasil*, aponta que a nomeação de Lobo de Sousa e do tenente-coronel Joaquim José da Silva Santiago, como comandante das armas pelo império, ao invés de trazer tranquilidade, trouxe mais instabilidade à província, devido a personalidade destes. O primeiro visto como “assomado e colérico” e o segundo, “brusco e intratável”; ambos “altivos e intolerantes, não admitiam a menor contradicta a suas opiniões.” (CRUZ, 1937, p. 127). Dessa forma, a Cabanagem é vista por Cruz como uma “lucta franca e destemerosa contra o tyranno que aviltava a terra querida com os seus desmandos e as suas truculencias sem par.” (CRUZ, 1937, p. 135). Sobre a origem do termo “Cabanagem”, Cruz, ao contrário de Raimundo Proença, afirma sem dúvidas que tinha

---

<sup>80</sup> Os “vultos da Cabanagem” segundo Proença são: Felipe Patroni, D. Romualdo de Souza Coelho, Lobo de Souza, Felix Antonio Clemente Malcher, Pedro da Cunha, Eduardo Angelim, Padre Prudencio, General Andréa e os Irmãos Vinagre. (PROENÇA, 1937, pp. 76-81).

<sup>81</sup> Uma visão próxima do olhar de Raimundo Proença é o Jonathas Serrano, no livro didático *História do Brasil*, que, embora não se referisse especificamente à Cabanagem, apontava as revoltas do período regencial como “o espírito nacional que rebentava as comportas da liberdade.” (VIDAL, 2009, p. 103).

relação com a origem modesta e pelo grande número de tapuios que faziam parte dos revolucionários, que moravam em cabanas. (CRUZ, 1937, p. 135).

Ernesto Cruz admite que houve violências e crimes durante a Cabanagem, contudo, diz que situações como essas “sempre acontece em momentos semelhantes” (CRUZ, 1937, p. 138); aponta que “nem todos os cabanos porém eram perversos e assassinos como se supõe geralmente.” (CRUZ, 1937, p. 153). Na sua narrativa, os piores crimes foram feitos pelas tropas do brigadeiro Soares Andrea, que assumiu o comando de Belém em 13 de maio de 1836, enviado pelo império. O autor observa “a forma desumana” que os representantes legais tratavam os cabanos e os que eram suspeitos de ter simpatia pela Cabanagem: com “vários e monstruosos crimes”, tornando-se mais “odiosa e temida na província” do que os governos cabanos. (CRUZ, 1937, p. 151). O símbolo maior do movimento era Eduardo Angelim, alçado à condição de herói comparável a outros personagens de âmbito nacional, modelo de inspiração para a juventude paraense e brasileira. Era a partir da figura dele que a Cabanagem deveria ser lembrada:

E entre os que luctavam por idealismo e convicção, estava o moço cearense Eduardo Nogueira Angelim que chegou a ser commandante em chefe dos rebeldes e presidente revolucionário da província, na idade de 21 annos. Nobre e generoso, o seu nome vale por uma bandeira de character e de civismo, digno do respeito e da veneração da mocidade brasileira. Tão nobre e valoroso como o foram Canabarro e Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, despertando para o Brasil a scintilla das reivindicações populares, Eduardo Angelim foi o maior caudilho da Amazônia e o mais valente e humano dos cabanos paraenses. (CRUZ, 1937, p. 153).

Um tema novo na abordagem histórica escolar da Cabanagem, introduzido por Ernesto Cruz, refere-se aos incidentes diplomáticos internacionais causados pelo movimento, com ameaças estrangeiras. Cruz evidencia que, no segundo governo cabano de Francisco Vinagre, dois navios de guerra franceses vieram pedir satisfações pela invasão da casa do representante consular da França no Pará. Já no terceiro governo cabano de Eduardo Angelim, uma esquadrilha de guerra inglesa veio solicitar satisfações pelo massacre da tripulação do navio mercante inglês Clio, cometido em Salinas pelos revoltosos. Em ambos os casos, os governos cabanos resistiram às ameaças estrangeiras. (CRUZ, 1937, pp. 142-149). Importante acrescentar também que Ernesto Cruz chega a fazer uma pequena referência à participação dos escravos na

Cabanagem<sup>82</sup>, que, devido a promessa de liberdade e igualdade, contribuíram com “numeroso contingente para aumentar e fortalecer as fileiras rebeldes. (CRUZ, 1937, p. 169). Por fim, assim como Raimundo Proença, Ernesto Cruz também faz descrições das biografias dos “vultos notáveis” da Cabanagem.<sup>83</sup>

Percebemos, nestes capítulos sobre a Cabanagem de *Noções de História do Pará*, as bases de uma pesquisa que estava em andamento e que iria gerar, alguns anos mais tarde, o livro de Ernesto Cruz, sobre o movimento cabano: *Nos bastidores da Cabanagem*, publicado em 1942. Sobre esta obra, Ricci destaca que o mérito de Cruz “foi o de resgatar, nos arquivos de Belém e em diversos outros, muitos detalhes que cercaram o desenrolar dos fatos do chamado período da Cabanagem”, sendo um “verdadeiro cotidiano dos principais líderes cabanos e legalistas.” (RICCI, 2001, p. 252). Ora, isto já estava presente cinco anos antes no livro didático do autor, algo que não foi mencionado por Ricci.

Podemos relacionar essas transformações na visão da Cabanagem na História escolar regional, na década de 1930, com os debates ocorridos próximos à publicação da obra de Proença e Cruz, no contexto das efemérides dos cem anos da Cabanagem (1936)<sup>84</sup>, a partir de autores como Jorge Hurley, Dilke Barbosa Rodrigues e, mais tarde, o próprio Ernesto Cruz. Hurley, por exemplo, descrevia a Cabanagem “como um movimento social cujas raízes remontavam à época da opressão portuguesa sobre os indígenas e tapuios do Pará”, percebendo a Cabanagem como “uma luta eminentemente étnica: de um lado, os portugueses e seus descendentes brancos, do outro, os tapuias, remanescentes dos indígenas amazônicos.” Rodrigues buscava resgatar a imagem de Eduardo Angelim, tornando-o “Presidente da Província Cabano”, além da Cabanagem adquirir “ideais libertários grandiosos e esboços de lideranças heróicas.” Por fim, Cruz se interessava “pelo que ele denominou do ‘sentido social e político’ da Cabanagem.” (RICCI, 2001, pp. 250-252). Dessa forma, inicia-se uma tradição, também no campo da História escolar regional, de valorização das lutas dos cabanos.

---

<sup>82</sup> Esta pequena referência, contudo, não está nos capítulos sobre a Cabanagem, mas no capítulo “XXXVII – A libertação dos escravos no Pará – Sociedades Redemptoras”.

<sup>83</sup> Os “vultos notáveis” da Cabanagem, descritos por Ernesto Cruz, são: Francisco e Antonio Pedro Vinagre; Eduardo Nogueira Angelim; Dom Romualdo Antonio de Seixas, Marechal Manoel Jorge Rodrigues, Parde Prudêncio das Mercês Tavares; Francisco José de Souza Soares de Andréa.

<sup>84</sup> Magda Ricci observa que em 1936 foram comemoradas as duas datas: primeiramente o 7 de janeiro, marcado pela luta dos cabanos contra a opressão regencial e pela liberdade político-social, mas em seu momento limite exacerbação e desordem social. Não obstante, também se comemorou o 13 de maio, marco do restabelecimento da ordem e legalidade no Estado do Pará, apesar das torturas e falta de decoro legal de muitas das autoridades legalistas. (RICCI, 2001, p. 251).

Dos três autores, Jorge Hurley é o único que aborda a participação paraense na Guerra do Paraguai (1864-1870). O autor exalta a figura do General Hilário Gurjão, que “foi um grande heroe brasileiro na guerra do Paraguay.” (HURLEY, 1938, p. 307). Hurley faz uma narrativa biográfica de Gurjão até a sua morte na batalha da ponte de Itororó, em 1869, batalha na qual encorajou as tropas, dizendo a seguinte frase: “Vejam como morre um general brasileiro”, sendo um exemplo de coragem e amor à pátria. Hurley critica historiadores como Rocha Pombo, que “tem deixado de registrar a phrase histórica de Gurjão”, como se ela não houvesse sido proferida. Reclama ainda que “é mais uma injustiça dos historiadores patricios, que costumam, inexplicavelmente, esquecer os factos e os homens do Norte.” (HURLEY, 1938, p. 311).<sup>85</sup> Este é mais um exemplo de como, a todo momento, Hurley se preocupa em apontar as lacunas regionais dos livros didáticos nacionais, que esquecem dos acontecimentos históricos relacionados à Amazônia, e como a sua obra serve para “preencher essas lacunas”.

Observamos que em *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença, *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz e *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley, a questão da população negra passa à margem na história regional. É dito que havia escravos negros no Pará colonial e monárquico, contudo, não são tratados como sujeitos históricos; os três autores não apontam contribuições dos negros para a formação da sociedade paraense. Enquanto que em Proença há um silêncio geral sobre a questão negra, Hurley, ao menos, timidamente, se preocupa em fazer um histórico da escravidão, aborda tanto a escravidão negra quanto a indígena, e indica que os primeiros escravos africanos chegaram ao Pará em 1692.<sup>86</sup> Após isso, já faz um salto para o século XIX, às vésperas do tema da abolição, apontando a situação jurídica do escravo negro, após a lei de 1850 que proibia a importação de escravos:

Os pretos que já se encontravam no Brasil continuavam escravos como escravos eram seus filhos que, como os pais, eram “cousas” e não pessoas, sujeitos a serem vendidos com a mesma facilidade que se vendia, de um rebanho, uma réz ou um carneiro.

Triste aspecto jurídico o do escravo! (HURLEY, 1938, p. 200).

---

<sup>85</sup> A discussão mais aprofundada que Hurley faz da Guerra do Paraguai contrasta, por exemplo, com Jonathas Serrano, na obra *Epítome de História do Brasil*, publicada originalmente em 1933. Sobre a guerra contra o Paraguai, Jonathas Serrano é sucinto ao concluir que se tratou de uma “guerra mortífera”, cinquenta mil mortes causadas pelos combates e o cólera, deixando o Brasil endividado, e o Paraguai arruinado. (MOREIRA, 2016, p. 735).

<sup>86</sup> Nessa questão da data da chegada dos primeiros escravos africanos ao Pará, Hurley diz que Antonio Ladislau Monteiro Baena se equivocou, pois disse que só teriam chegado em 1753. Domingos Raiol, o Barão de Guajará, também teria se equivocado, pois seguiu “a afirmação infundada de Baena.” (HURLEY, 1938, p. 198).



Neste sentido, podemos fazer uma relação com o que é apontado por Thais Fonseca sobre a abordagem feita pelos livros didáticos no Brasil, até meados do século XX, sobre a escravidão. Nessa época, “as referências à escravidão no ensino de História eram pontuais”; os autores dos livros didáticos não deixavam, contudo, de “mencionar o triste destino dos negros tornados escravos no Brasil”, mas o tom dado aos textos “aproximava-se muito mais de um discurso piedoso de fundo cristão.” (FONSECA, 2011, pp. 92-93). Em *Epítome de História do Brasil*, de Serrano, por exemplo, o autor reforça uma tendência na literatura didática, preocupada em assinalar as mazelas da escravidão e os sofrimentos do negro. (MOREIRA, 2016, p. 734). Quem era exaltada nesse processo era a figura da Princesa Isabel, com título de “a redentora”, por assinar a libertação dos escravos. No livro de Hurley há, inclusive, uma imagem que a representa.

Ao falar da abolição da escravatura no Pará, Raimundo Proença continua uma narrativa de que ela foi feita por sociedades abolicionistas<sup>87</sup> e por ações de pessoas influentes na sociedade, como os políticos<sup>88</sup>, não havendo, deste modo, referências à resistência negra. Na mesma direção, Ernesto Cruz exalta a atuação das “sociedades redemptoras”<sup>89</sup>, mas aponta que as ideias abolicionistas começaram a surgir bem antes, em 1821, “sendo pioneiro dessa campanha emancipadora que pouca duração teve, o patriota Filipe Patroni.” (CRUZ, 1937, p. 169). Hurley, igualmente, valoriza o papel de sujeitos e sociedades abolicionistas.<sup>90</sup>

Tal forma de narrar o processo abolicionista no século XIX era comum em outros livros didáticos de História na década de 1930. No livro *História do Brasil*, Jonathas Serrano, de 1931, por exemplo, segundo Maria Vidal, “a abolição é vista como produto da ação exclusiva dos setores dirigentes.” (VIDAL, 2009, p. 106). Essa perspectiva também é encontrada no livro *História do Amazonas*, de 1931, de Arthur

---

<sup>87</sup> Dentre as sociedades abolicionistas no Pará na segunda metade do século XIX, Proença cita a Sociedade Ypiranga, a Liga Redemptora dos Captivos da Província do Pará, a União Reactora Contra a Escravidão, a Sociedade de Senhoras Auxiliadores da Liga Redemptora. (PROENÇA, 1937, pp. 82-83).

<sup>88</sup> Alguns nomes citados como abolicionistas que se destacaram são: Veiga Cabral, Braga Cavalcante, Ernestino Damasceno, solicitador Arantes, João Campbel, desembargador Antonio Bezerra, Américo e Henrique Santa Rosa, Nina Ribeiro, etc. (PROENÇA, 1937, p. 86).

<sup>89</sup> Ernesto Cruz afirma que as mais importantes eram a “Liga Redemptora”, a “Sociedade Reacção Contra a Escravidão” e a “Sociedade Reatora Contra a Escravidão”. (CRUZ, 1937, p. 169).

<sup>90</sup> Além dos sujeitos citados por Raimundo Proença, Hurley afirma que “ninguém teve maior relevo na propaganda abolicionista no Pará do que o illustre advogado dr. Raymundo B. Leal Castello Branco. Ninguém”, dizendo que ele foi o “historiador de uma fase agitada da abolição no Pará, em 1884. Foi, menos na côr, o José de Patrocinio paraense.” Nesse sentido, Hurley faz uma crítica por não entender qual a razão pela qual os historiadores que o precederam deixaram Castello Branco “soterrado na documentaria da Bibliotheca e Archivo Publico do Pará”. (HURLEY, 1938, p. 201).

Cezar Ferreira Reis.<sup>91</sup> Leila Gomes observa que no livro de Reis, o processo abolicionista no Amazonas é narrado pelo autor em três etapas: a primeira, de iniciativa parlamentar, quando é proposto, em 1866, um orçamento para concessão de alforrias de escravos; a segunda, com a participação da sociedade organizada para dar apoio às iniciativas do Executivo e do Parlamento, com as sociedades libertadoras como gestadoras desse processo; e a terceira, aquela que levará à vitória final, liderada pelo Poder Executivo, na figura do governador. (GOMES, 2014, pp. 302-305). Gomes conclui que as análises e silêncios de Reis sugerem “menos que um desconhecimento, mas um posicionamento, o que conduz à negação ou a redução do significado das ações e dos movimentos de resistência negra.” (GOMES, 2014, p. 294).

O único negro que ganha algum destaque na narrativa de Jorge Hurley, já em âmbito nacional, é José do Patrocínio, um dos abolicionistas mais importantes. No entanto, é importante observar a forma como o autor aborda a figura de Patrocínio, fazendo-o com várias ressalvas. Hurley demonstra um preconceito racial, apresentando Patrocínio como um mameluco, que “si porventura tinha todos os defeitos daquela origem próxima, possuía, entretanto, em alto grau grandes qualidades de intelligencia humana. (HURLEY, 1938, p. 207). Além disso, Patrocínio é contestado devido a sua defesa da monarquia. Hurley diz que “a sorte dos brancos não interessava a Patrocínio”, que lutou contra a escravidão “mais pela força do sangue áfrico, que lhe corria das veias, do que pelo bem geral da civilização do Brasil, que a escravatura tanto demoralisava”. (HURLEY, 1938, p. 209). O que parece é que Hurley quer colocar no mesmo patamar a escravidão negra com o domínio que os brancos “sofriam” no regime monárquico.

O período republicano, na narrativa de Proença, abrange os anos de 1889 a 1920. Já Ernesto Cruz aborda os acontecimentos de 1889 a 1937, ano da publicação do livro. Após narrar os acontecimentos do processo da proclamação da república no Pará, Proença destaca a atuação de líderes republicanos do Estado<sup>92</sup>. O autor dedica um capítulo à chamada “revolução de 11 de junho de 1891”, um movimento do Partido democrata que queria depor o governador Huet de Bacelar, no qual se destacou a

---

<sup>91</sup> Segundo Leila Gomes, este livro, apesar de não ter sido escrito com a finalidade de servir de manual destinado especificamente aos alunos, juntamente com a *Súmula de História do Amazonas* (1956), serviram durante muitos anos como principais ferramentas de estudo para alunos e professores do Estado do Amazonas. Além disso, essas obras, nos dias atuais, servem de fonte de pesquisa para alunos e de fonte de inspiração para vários autores de livros didáticos de História do Amazonas. (GOMES, 2014, p. 280).

<sup>92</sup> Proença cita os nomes de Paes de Carvalho, Justo Chermont, Lauro Sodré, Manoel Barata, Magno de Araújo, Serzedello Corrêa etc. (PROENÇA, 1937, pp. 89-95).

atuação de Cabralzinho.<sup>93</sup> Diferente de Arthur Vianna, que chama o movimento de “revolta”, Proença deu ao acontecimento um significado maior, digno de ser lembrado, na história do Pará, como “revolução”. Ernesto Cruz segue a mesma estrutura, utilizando ora o termo “revolta de 11 de junho de 1891” ou “movimento revolucionário”.

Uma novidade da narrativa de Raimundo Proença, em relação às obras escolares anteriores, refere-se à atuação da polícia paraense na Guerra de Canudos (1896-1897). O autor denomina os seguidores de Antonio Conselheiro de “jagunços”, interpretando a formação do arraial de Canudos como produto do meio, “onde a civilização jamais havia penetrado”. (PROENÇA, 1937, p. 102). Nesse contexto, após algumas derrotas das forças legais, a tropa paraense é enviada para ajudar a vencer as tropas de Conselheiro. Proença exalta a atuação da força paraense, ressaltando como marco a batalha do dia 25 de setembro de 1897, “um dia de glória” para o Pará. A narrativa da batalha desse dia demonstra um exemplo de amor pela pátria e pelo Estado do Pará, que deve ser uma inspiração para os estudantes que leem o livro didático. O trecho abaixo é significativo dessa perspectiva:

É quando Fontoura assume o commando geral das forças atacantes. Vendo a indecisão dos seus homens, o valente cabo de guerra, cuja figura marcial era de todos querida, levanta-lhes o moral, com um brado a que a todos electrizou:

- “Soldados paraenses, viva o Pará!”

Foi como uma nova corrente de energia houvesse empolgado os luctadores. Como uma centelha de civismo, aquelle “viva” lhes rehabilitou as forças e o entusiasmo. (PROENÇA, 1937, p. 106).

Os últimos capítulos de Proença são uma descrição das características do Pará, como economia, território, população, cultura, religião etc., e uma descrição dos mandatos dos governadores até 1937.<sup>94</sup> Além disso, o autor descreve questões envolvendo disputas de território, como o Amapá e o Acre, exaltando nomes como o Barão do Rio Branco e Cabralzinho. Sobre o período republicano, Proença diz que a partir de 1889 “notáveis foram os progressos do Pará”. No entanto, faz uma crítica de

---

<sup>93</sup> Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, liderou os democratas na tentativa de derrubar o governador Huet de Bacelar. Depois, foi o “herói do Amapá quando, em 1895 os francezes hostilizaram a localidade desse nome, a que merecidamente o governo paraense deu a denominação de Villa Veiga Cabral, em homenagem a seu grande defensor.” (PROENÇA, 1937, p. 101).

<sup>94</sup> Raimundo Proença faz um resumo dos seguintes governos: Triunvirato, Justo Chermont, Huet de Bacelar, Lauro Sodré, Paes de Carvalho, Augusto Montenegro, João Coelho, Enéas Martins, Lauro Sodré, Souza Castro, Dionysio Bentes, Eurico Valle, Junta Provisória, Magalhães Barata, Carneiro de Mendonça e José Malcher.

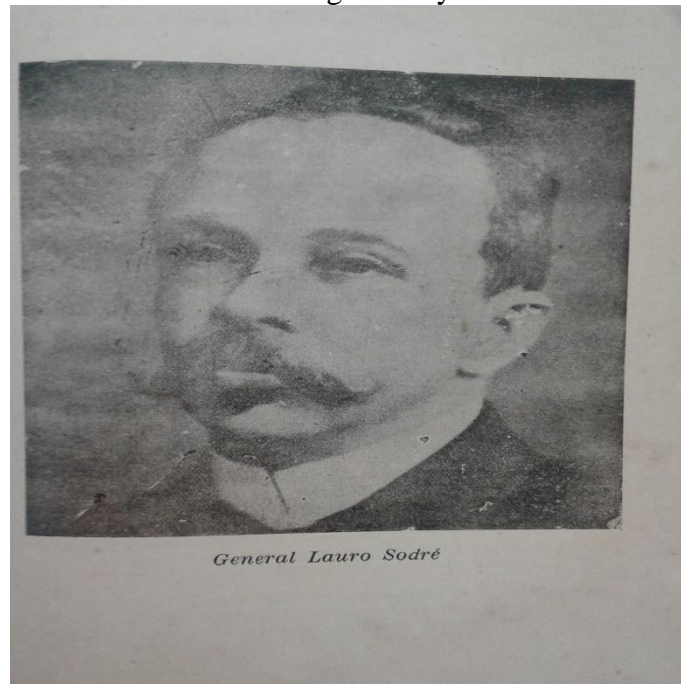
que o Estado não soube aproveitar o apogeu do comércio da borracha no mercado internacional, pois, “deslumbrados por essa miragem, abandonamos a agricultura e todas as demais fontes de riqueza na ilusão de que o império da goma elástica seria eterno”. (PROENÇA, 1937, p. 113).

Ernesto Cruz também faz uma descrição sucinta dos governos republicanos no Estado, porém, avançando mais do que Proença, indo até o ano de 1937. É interessante notar que o autor não mostra ser muito favorável a Getúlio Vargas, chamando a “Revolução de 1930” em um momento como “movimento subversivo”, e fazendo referências ao “golpe de Estado desferido pelo presidente dr. Getulio Vargas com o apoio das classes armadas do Paiz”. (CRUZ, 1937, pp. 181-184), utilizando o termo “golpe de Estado” para se referir ao Estado Novo. Provavelmente *Noções de História do Pará* tenha sido publicado pouco tempo depois do golpe de 1937, no mês de novembro ou dezembro, momento em que ainda não havia uma rígida censura, que possivelmente não iria concordar com o uso desse termo. Por outro lado, Ernesto Cruz faz muitos elogios ao interventor paraense da época, José Malcher, que exerce o cargo “sob geraes sympathias da população paraense, que não tem regateado ao ilustre homem publico, os appaludos que bem merece pelo seu elevado espirito de tolerância e acendrado amor a sua terra natal.” (CRUZ, 1937, p. 184).

Jorge Hurley exalta alguns personagens como símbolos da República no Pará. O mais significativo para o autor é Lauro Sodré, governador do Pará por duas vezes. Hurley faz uma narrativa da biografia de Sodré, destacando a sua atuação no exército e no Club Republicano do Pará, atuando pela causa abolicionista e republicana. Lauro Sodré é descrito da seguinte forma:

Este grande estadista brasileiro é o symbolo da bondade, da nobreza de sentimentos, da cultura e honradez da Amazonia.  
É até hoje o maior paraense. Não há nas gerações que se foram mentalidade maior e cidadão mais querido dos paraenses.  
Ninguém lhe excedeu em cultura, virtudes cívicas e distincção social.  
Nessa brilhante constellação de homens de valor, de que destacam Julio Cesar, José Veríssimo, Tito Franco, Barão de Guajará, os dois bispos: Romualdo Coelho e Seixas; drs. Justo Chermont, Serzedello Corrêa, Barão de Marajó e tantos outros, Lauro Sodré é o astro de maior grandeza.  
Ninguém o supera. Ninguém o empana. Seu brilho é eterno e fulgurará “adsemper”, através de seus livros “Crenças e Opiniões” e “Palavras e Actos”, editados em Belém em 1896. (HURLEY, 1938, p. 265).

**Imagem 10:** Retrato de Lauro Sodré, no livro *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley



(HURLEY, 1938, p. 64).

Outro símbolo republicano exaltado por Hurley é o do General Serzedello Corrêa, “o maior aluno e o mais completo professor da Eschola Militar do Brasil”. Na narrativa de Hurley, conhecemos que Serzedello Corrêa fez carreira no exército e foi uma espécie de “braço-direito” de Benjamin Constant, no processo da Proclamação da República, exercendo a função de Ministro das Relações Exteriores, da Agricultura e da Fazenda, nos primeiros anos da República. A narrativa sugere que Corrêa é um exemplo pelo seu esforço, sempre se destacando nas turmas em que fez parte e conquistando cargos elevados, mesmo com pouca idade. O nome dele não deve ser esquecido da memória das gerações paraenses porque ele é “a vitória do saber e é todo um grande triunfo, conquistado por um tenaz e brilhante esforço próprio. Venceu pela inteligencia, pela applicação ao estudo e pelo talento incommum.” (HURLEY, 1938, pp. 269-272).

Segundo Thais Fonseca, a reforma Francisco Campos, de 1931, recomendava que fosse “reduzido ao mínimo necessário o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries. (FONSECA, 2011, p. 53). Como podemos ver, nas obras de *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença, *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz, e *Noções de História do Brasil*

e do Pará, de Jorge Hurley, os autores não seguiram de forma absoluta as recomendações da reforma, pois encontramos uma mescla de, tanto uma narrativa das sucessões de governos e das questões diplomáticas e militares, mas também a abordagem de biografias, especialmente em Jorge Hurley, reforçadas pelas imagens dos vultos nacionais e regionais<sup>95</sup>, destacando os feitos heroicos de cada um. Não por acaso, em certo trecho, Hurley afirma que “commemorar a data natalícia dos grandes homens e dos grandes heroes da pátria constitue um dos objectos da cultura cívica nacional.” (HURLEY, 1938, p. 307).

Circe Bittencourt identifica que, apesar das propostas de mudanças na metodologia apresentadas por autores de programas de ensino, no decorrer dos anos 1930, “continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico”, o que pode ser explicado “em parte pelo sistema de avaliação imposto, o qual exigia o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas-aula de História. O aluno era então conduzido à tarefa de se preparar para provas escritas e orais.” (BITTENCOURT, 2004, p. 88).

Nesse contexto, percebemos que os livros didáticos regionais, da década de 1930, a partir dos exemplos de *Pontos de História do Pará*, de Raimundo Proença, *Noções de História do Pará*, de Ernesto Cruz, e *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley, expressam a continuidade de uma “tradição inventada”, no início do século XX, simbolizada por acontecimentos e personagens que vão se consolidando como importantes para uma identidade regional paraense, que tinham como objetivo uma história que estimulasse o amor à pátria, à região e aos valores republicanos. Tais conteúdos eram: as viagens europeias na Amazônia, nos séculos XV e XVI; a fundação de Belém, em 1616; a expedição de Pedro Teixeira; a colonização portuguesa na Amazônia; o processo de adesão do Grão-Pará à independência do Brasil; a Cabanagem; a abolição da escravidão; a República e os governos republicanos no Pará. Dessa forma, consideramos que a crítica que Ernesto Cruz faz aos livros didáticos das

---

<sup>95</sup> *Noções de História do Brasil e do Pará*, de Jorge Hurley, traz as imagens dos seguintes personagens históricos: D. Manoel – “O Venturoso, Rei de Portugal”, Vasco da Gama, “Grande navegador lusitano, que descobriu o caminho das Índias”, Pedro Álvares Cabral, “Descobridor do Brasil”, Martim Affonso de Souza, Almirante Coligny, Pedro Teixeira, D. João VI, Visconde de Cayrú, José Bonifácio de Andrade, “Patriarcha da Independência do Brasil”, D. Pedro I, Padre Diogo Feijó, Senador Araujo Lima, Deputado Evaristo da Veiga, Princesa Isabel, José do Patrocínio, Barão de Cotegipe, Joaquim Nabuco, D. Pedro II, Visconde José Maria da Silva Paranhos, Conselheiro João Alfredo, Benjamin Constant, Ruy Barbosa, Quintino Bocayuva, Aristides Lobo, Francisco Glicério, Almirante Eduardo Wandenkolk, Campos Salles, Marechal Deodoro, Barão do Rio Branco, Lauro Sodré, Serzedello Corrêa, Duque de Caxias, Affonso Penna, Nilo Peçanha, Wenceslau Braz.

décadas anteriores, de que não apreciaram convenientemente “os vultos e fatos destacados da história paraense” e passavam “ao largo dos episódios mais notáveis”, não se sustenta, pois, os livros da década de 1930 repetem muitos desses conteúdos.

No entanto, é válido ressaltar algumas transformações ocorridas que identificamos nos livros de Proença, Cruz e Hurley, em relação aos livros de Arthur Vianna e Theodoro Braga, das primeiras décadas do século XX, em conteúdos tais como: a questão da miscigenação, uma visão mais positiva da Cabanagem, a atuação do Pará na Guerra do Paraguai e na Guerra de Canudos. Nesse ponto, nos referindo especificamente a Ernesto Cruz, questionamos a conclusão de Lucilvana Barros acerca de *Noções de História do Pará*, pois a autora reduz a sua análise de Ernesto Cruz ao dizer que este foi um “historiador que diante de certa renovação no ensino de história do Brasil, realizada na década de 1930, persistiu nas leituras clássicas e no modelo de história com traços oitocentistas, aos moldes do IHGB e sua historiografia tradicional.” (BARROS, 2019). Entretanto, como vimos, Ernesto Cruz também apresentou novas possibilidades para a história regional que diferem desse reducionismo “tradicional”. Dessa forma, cada um a seu modo - Raimundo Proença, Ernesto Cruz e Jorge Hurley - trouxe contribuições importantes para a História escolar regional na década de 1930.

Para finalizar este capítulo, chamamos a atenção para a importância de olharmos em conjunto as primeiras obras escolares regionais, nas primeiras décadas do século XX, como as de Arthur Vianna e Theodoro Braga, e os livros publicados na década de 1930, como as obras de Raimundo Proença, Ernesto Cruz e Jorge Hurley. Em todos esses livros didáticos, encontramos um processo de invenção e consolidação de uma tradição da História escolar regional no Estado do Pará.

Como podemos notar, o discurso de que há uma lacuna na História regional – questão importante para a construção desta tese – é antigo, sendo utilizado desde as primeiras décadas do século XX. Neste contexto, de afirmação do regime republicano, era necessária uma instrução pública que construísse, nas novas gerações, o amor pela pátria e pela região, destacando o que seria mais importante para os estudantes aprenderem sobre o Pará e a Amazônia. Essa construção de conteúdos se deu de forma seletiva, escolhendo heróis e silenciando sujeitos e temas. Dessa forma, os livros didáticos regionais produzidos no Pará apontavam as lacunas nesse contexto comparando-se também com os livros didáticos “nacionais”, com os autores se preocupando em legitimar suas narrativas a partir das supostas ausências da Amazônia e do Pará na narrativa da História nacional, veiculada pelos livros didáticos.

Identificamos também a ação do Estado como um importante agente de apoio e divulgação dos livros didáticos regionais, nas primeiras décadas do século XX. Alguns dos autores mencionados citaram explicitamente os seus agradecimentos aos governos estaduais da época, que financiaram a produção das obras. A chancela do poder público era fundamental para a produção dos livros, para que eles circulassem e atingissem o público pretendido: os alunos das escolas do Pará. Nesse sentido, podemos dizer que as ideias divulgadas, os personagens e fatos escolhidos pelos autores de forma geral coadunavam-se com os interesses do Estado. Contudo, não podemos reduzir a escrita dos autores como meras reproduções da “ideologia dominante”, pois cada um à sua maneira buscou contribuir para o ensino de História regional, dedicando-se com afinco às leituras, ao diálogo com a historiografia da época, às críticas das fontes e à divulgação da História como uma disciplina importante na formação de futuros cidadãos. O discurso que apontava a ausência de História regional servia para valorizar ainda mais todos esses aspectos.



## **Capítulo 2: “História do Pará”, “Estudos Sociais” e “Estudos Amazônicos”: os livros didáticos regionais em meio às reformas curriculares na segunda metade do século XX**

Com a consolidação da História escolar regional, no Pará, na década de 1930, a segunda metade do século XX já encontra bases para a continuidade da produção de novos livros didáticos neste Estado. Contudo, estas bases vão ser influenciadas pelas transformações no âmbito político e educacional no Brasil no período. Este período é marcado pela conjuntura do golpe militar de 1964. A Ditadura Militar (1964-1985) vai interferir diretamente no ensino, criando disciplinas como “Educação Moral e Cívica” e “Estudos Sociais”, apoiando a elaboração de livros didáticos que eliminassem as ideias “subversivas” e que veiculassem os valores do regime.

Após a ditadura, a classe educacional busca fazer uma revisão crítica das interferências do governo militar no ensino. Em consonância às lutas pela redemocratização e pela necessidade de valorização das camadas populares na história do Brasil, novos currículos são construídos, o que se expressa também nos livros didáticos produzidos a partir dos anos 1980. No Pará, a questão das políticas do governo federal de intervenção na Amazônia se torna foco de debate, demandando uma abordagem da região de forma mais abrangente, o que vai ocasionar a criação da disciplina de Estudos Amazônicos, no final dos anos 1990.

Como esse contexto de grandes transformações políticas e educacionais no Brasil vai influenciar na produção dos livros didáticos regionais, no Estado do Pará, na segunda metade do século XX? Eles seguem a tradição iniciada nas primeiras décadas do século XX ou trazem diferenças em relação às suas ideias, os conteúdos, os acontecimentos e os sujeitos escolhidos para a história regional? Como aparece o discurso do “preenchimento da lacuna do regional”, diante das novas demandas curriculares? Estas são algumas das questões que vão nos orientar neste capítulo.

Este capítulo é dividido em duas partes. No primeiro tópico, “As contribuições de Dionísio Hage para a História escolar regional no Pará nas décadas de 1960 e 1970”, destacamos os livros produzidos pelo autor Dionísio Hage, ressaltando a influência do contexto da Ditadura Militar e suas reformas educacionais, nas décadas de 1960 e 1970. Analisamos os três livros produzidos pelo autor nesse contexto: *História do Pará*; *Pontos da nossa história*; e *Estudos Sociais do Pará – ensino de Primeiro Grau*, este em parceria com Léa Ceres da Rocha Matos e Lydio Lima Filho.

Na segunda parte do capítulo, intitulada “A renovação da História escolar regional nas décadas de 1980 e 1990 e a criação da disciplina Estudos Amazônicos no Pará”, analisamos o contexto de renovação curricular do período pós-ditadura. Destacamos aqui as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), que publicou o livro didático *História do Pará: Amazônia, v. 1* e da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), por meio do projeto “Estante da Amazônia”, que visavam novas abordagens da História escolar regional e a criação de uma nova disciplina de caráter interdisciplinar, intitulada Estudos Amazônicos.

## **2.1 - As contribuições de Dionísio Hage para a História escolar regional no Pará nas décadas de 1960 e 1970**

Nos anos 1950 e 1960 ocorreram várias discussões que visavam trazer alterações no ensino de História, relacionados à conteúdos, métodos de ensino e diálogo com as questões do presente. Thais Fonseca aponta que em 1951 o Ministério da Educação (MEC) fez uma redistribuição dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial. Nesse contexto, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, era ainda referência no sistema educacional no país e seus programas voltaram a ser enviados para os demais estabelecimentos, públicos ou privados. O programa do Colégio orientava o estudo da História para as ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas. (FONSECA, 2011, p. 55).

Referindo-se a esse contexto, Circe Bittencourt indica que a crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. Os educadores também identificavam como necessária a formação do cidadão político, que aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista, dentro dos projetos de modernização do país. (BITTENCOURT, 2004, pp. 82-83). A autora destaca, ainda, que os debates sobre as inovações metodológicas para a História integrava-se no contexto político-econômico da consolidação do currículo científico, cujos métodos e conteúdos de ensino provinham de projetos norte-americanos direcionados à formação de elites voltadas para a produção

tecnológica, que deveriam estar submissas aos interesses do capitalismo, assim como aos valores propugnados pela Guerra Fria. (BITTENCOURT, 2004, p. 89).

Marieta de Moraes Ferreira observa que os intensos debates sobre o ensino de História das décadas de 1950 e 1960 se efetivaram a partir de variados lugares, como: no curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil, por meio de discussões entre professores e alunos; na Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH)<sup>1</sup>, cujo primeiro simpósio foi realizado em 1961; e nos seminários realizados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada em 1953, no governo Vargas. (FERREIRA, 2015).

Acerca deste último, a autora informa que a “CADES” tinha como objetivo “difundir e elevar o nível do ensino e possibilitar a um maior número de jovens brasileiros o acesso à escola secundária.” Nos seminários promovidos, relacionados ao ensino de História, “prevalecia a visão de que os programas de história no nível médio tinham-se formado de cima para baixo, em consonância com uma concepção em que o presente não era o campo de estudo da história.” Assim, os pontos fundamentais defendidos eram “privilegiar o estudo da história contemporânea (séculos XIX e XX), realçando a posição e os problemas do Brasil e da América, assim como dos povos em processo de desenvolvimento”, com a orientação de, nas primeiras séries, “se privilegiar o estudo do Brasil (partindo da comunidade local para estado, região e país) e da América, sempre em correlação com as demais partes do mundo, destacando-se preferentemente a atualidade.” (FERREIRA, 2015, pp. 152-154).

No Estado do Pará, a década de 1950 presenciou a instalação do primeiro curso de ensino superior de História, em 1954, inicialmente unificado com o curso de Geografia<sup>2</sup>, sendo incorporado, em 1957, pela Universidade Federal do Pará (UFPA).<sup>3</sup> Quanto às características desse curso, talvez por ser ainda novo, não tinha incorporado as discussões em voga sobre o ensino de História, pois, conforme indicam Ricci e Nascimento, “também era baixo o nível de atividades de pesquisa”, além de que “a

---

<sup>1</sup> Posteriormente, a ANPUH passou a incorporar também professores da educação básica, mudando o significado da sigla para Associação Nacional de História.

<sup>2</sup> O curso pertencia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém, que era uma instituição “particular”, originalmente mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará. O curso de História era realizado em conjunto com o de Geografia. Outros cursos da instituição eram o de Filosofia, o de Matemática, o de Ciências Sociais, o de Letras Clássicas e, finalmente, o de Pedagogia. (RICCI; NASCIMENTO, 2019, p. 91).

<sup>3</sup> Em 1961 o curso de História foi desmembrado do curso de Geografia. Já no final dos anos 1960 se uniu ao recém-criado curso de Antropologia. (RICCI; NASCIMENTO, 2019, p. 95).

história ensinada nos anos de 1960 era mais factual, os professores ensinavam aos graduandos ‘o máximo possível dos acontecimentos históricos de cada época’ e havia uma reprodução do ensino secundário na universidade.” (RICCI; NASCIMENTO, 2019, p. 97).

Foi nesse contexto de reformas e discussões sobre o ensino de História, no âmbito nacional, e do surgimento de novos espaços de formação e ensino da disciplina, no âmbito regional, que surgiram novas publicações voltadas para a História escolar regional no Pará. O autor que mais se destacou nessa produção, nas décadas de 1960 e 1970, foi Dionísio Hage (1935-2006).<sup>4</sup> Neste tópico, iremos analisar alguns dos livros didáticos publicados pelo autor: *História do Pará*, cuja primeira edição é de 1962; *Pontos da nossa história*, cuja primeira edição é de 1970; e *Estudos Sociais do Pará*, em parceria com Léa Ceres da Rocha Matos e Lydio Lima Filho, cuja primeira edição é de 1971. Mais tarde, foram publicados ainda *Estudos Paraenses*, de 1993, e *Estudos Paraenses e Amazônicos*, de 2003, que são reedições das obras anteriores. Assim, faremos apenas referências pontuais a estas obras, priorizando as publicadas nas décadas de 1960 e 1970, investigando as permanências e transformações nos conteúdos regionais, e as escolhas dos temas relacionadas com as mudanças na legislação educacional, principalmente as que foram implementadas pela Ditadura Militar (1964-1985), como a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais.

Dionísio João Hage nasceu em Santarém-PA, em 1935, e faleceu em Belém-PA, em 2006. Formado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Pará e professor de História, Hage lecionou em vários colégios de ensino fundamental e médio em Belém, na Faculdade de Medicina e na Escola Superior de Educação Física. (CPDOC, s/d; HAGE, 2003).

Ao longo de sua vida, Dionísio Hage ocupou vários cargos públicos no Estado do Pará ligados à área da educação, sendo o mais significativo o de Secretário de Educação e Cultura do Pará, no segundo governo de Alacid Nunes (1979-1983). Além disso, foi diretor do Instituto de Educação do Pará (IEP), delegado regional do Ministério da Educação, presidente da Fundação Educacional do Estado do Pará. Hage participou da fundação de algumas instituições educacionais em Belém, como o Colégio São João e a

---

<sup>4</sup> É possível que outros autores também tenham produzido livros didáticos regionais no Pará, no período. No entanto, nas pesquisas que realizamos em acervos como a Seção de “Obras Raras”, tanto da Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Pará (CENTUR) quanto da Biblioteca da UFPA, além de pesquisas na *internet*, não encontramos outras obras regionais além dos livros de Dionísio Hage.

Escola Paulino de Brito. Soma-se a isso a sua participação na fundação do Sindicato dos Professores do Estado do Pará; da Associação dos Professores do Estado do Pará; da Associação dos Professores dos Colégios Gentil Bittencourt e Santa Rosa. (HAGE, 2003).

Além do mais, Dionísio Hage teve também uma trajetória política nos anos 1980, sendo eleito deputado federal pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 1982. Em seu mandato, integrou a Comissão de Educação e Cultura e foi vice-presidente da Câmara dos Deputados. Em 1984 votou a favor da emenda Dante de Oliveira, que propunha a realização de eleições diretas para presidente da República. Já em 1985, na eleição indireta para presidente, Dionísio Hage votou no candidato oposicionista e presidente eleito Tancredo Neves. Em novembro de 1985, já no Partido da Frente Liberal (PFL), disputou a prefeitura de Belém, mas foi derrotado pelo peemedebista Fernando Coutinho Jorge. Em novembro de 1986, ganhou a eleição para deputado federal constituinte, mandato no qual foi membro titular da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. Candidatou-se à reeleição, em outubro de 1990, já filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN), mas não foi eleito, abandonando a carreira política, em 1991. Após, retomou as atividades de advogado, em Belém. (CPDOC, s/d).

O autor publicou vários livros sobre a História do Pará, tais como: *História do Pará* (1962); *Pontos da nossa história* (1970), estes dois vertidos para o braile; *Estudos sociais do Pará* (1971); *O círio de Nossa Senhora de Nazaré* (1971); *Símbolos do estado do Pará* (1971); *Datas e fatos de nossa história* (1971); *Roteiro cívico do Pará* (1974); *A tragédia do brigue palhaço* (peça teatral, 1980), *Estudos paraenses* (1993) e *Estudos Paraenses e Amazônicos* (2003). (HAGE, 1993; 2003).<sup>5</sup>

**a) “A narração de todos os fatos passados na vida paraense, desde o seu descobrimento até os nossos dias”: o livro didático *História do Pará***

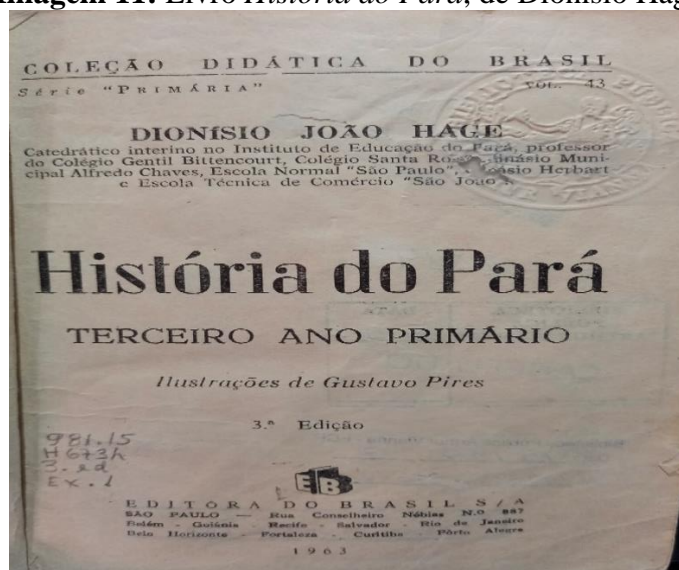
O primeiro livro didático de Dionísio Hage é intitulado *História do Pará*, publicado em 1962. Tivemos acesso à terceira edição do livro publicada no ano de 1963

---

<sup>5</sup> O livro *Estudos Paraenses e Amazônicos*, de 2003, informa ainda na relação de livros de Dionísio Hage que a obra *Breve História dos Municípios do Pará* estava no prelo para publicação. No entanto, não encontramos informações se este livro chegou a ser realmente publicado.

pela Editora do Brasil.<sup>6</sup> Este livro pertence a coleção “Didática do Brasil”<sup>7</sup>, “Série Primária”, sendo o volume 43, direcionado ao 3º ano primário.<sup>8</sup> O livro contém ilustrações em formato de desenhos de Gustavo Pires<sup>9</sup> e possui 94 páginas. O livro apresenta Dionísio Hage como: Catedrático interino no Instituto de Educação do Pará; professor do Colégio Gentil Bittencourt, Colégio Santa Rosa, Ginásio Municipal Alfredo Chaves, Escola Normal “São Paulo”, Ginásio Herbart e Escola Técnica de Comércio “São João”. (HAGE, 1963, p. 5).

**Imagem 11:** Livro *História do Pará*, de Dionísio Hage



(HAGE, 1963).

<sup>6</sup> A Editora do Brasil S/A, que tinha sede em São Paulo, foi criada em 1943 por iniciativa de Carlos Costa, Carlos Pasquale e Manoel Netto, que trabalhavam na Companhia Editora Nacional e saíram para fundar a sua própria editora. Segundo Katya Braghini, entre os trinta e seis membros fundadores, pode-se constatar a presença de alguns professores da capital e do interior, funcionários públicos e membros atuantes na política de São Paulo, por exemplo, Alfredo Leite Gomes, autor de livro didático pela Companhia Editora Nacional; Joaquim de Campos Bicudo, inspetor federal de ensino; Otto Costa, advogado e, posteriormente, procurador geral do Estado de São Paulo. Mas eram as famílias Costa e Netto que figuravam como membros mais atuantes no interior da editora. (BRAGHINI, 2012, pp. 156-157).

<sup>7</sup> Segundo Braghini, já em 1949, a Editora do Brasil possuía dois catálogos: um de livros didáticos (Coleção didática do Brasil), e outro de livros de leitura (Coleção infantojuvenil). A lista de livros didáticos tinha 70 autores, compreendendo todas as disciplinas obrigatórias para o ensino secundário (ginasial e colegial). Já o catálogo da coleção infantojuvenil contava com 23 autores, misturando autores da literatura mundial e autores brasileiros. (BRAGHINI, 2012, p. 158).

<sup>8</sup> No contexto da publicação de *História do Pará* estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61), publicada no governo de João Goulart. Segundo Solange Aparecida Zotti, ela foi o passo fundamental para a construção de uma lei única com o papel de regular para todo o território nacional a educação em todos os níveis e formas. Essa LDB dividia o ensino em: ensino primário, em quatro séries anuais, podendo ser estendida a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicada; e o ensino médio, ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial. O ensino primário tinha por fim “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. De modo geral, no ensino primário a matriz curricular adotada era composta pelas seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto Orfeônico e Educação Física. (ZOTTI, 2004, pp. 117-120).

<sup>9</sup> O livro não traz informações sobre Gustavo Pires.

A publicação em uma editora que tinha um destaque nacional no mercado editorial, do início dos anos 1960, indica que Dionísio Hage já possuía, na época, um prestígio no meio intelectual educacional paraense, sendo reconhecido como um professor importante na temática da História regional, algo demonstrado pela apresentação das escolas em que trabalhou, como citamos há pouco. Outra possibilidade para a escolha, pela editora, de Hage como autor, talvez se deve à convergência de posições políticas e ideológicas. Segundo Katya Braghini, na década de 1960, da parte dos editores da Editora do Brasil S/A, “havia uma tendência anticomunista evidente; eram claros ao apontar o descontentamento com a mobilização estudantil, não demonstravam simpatia pelo governo de João Goulart.” Os editores “assumiam um compromisso com os católicos adeptos da causa da depuração do Brasil.” (BRAGHINI, 2012, p. 159). Como veremos nos livros didáticos do autor, Dionísio Hage também demonstra uma posição mais ligada ao catolicismo e contrária às ideias de esquerda.

Na Introdução de *História do Pará*, Dionísio Hage define o que entende ser a história do Estado: “A história do Pará é a narração de todos os fatos passados na vida paraense, desde o seu descobrimento até os nossos dias.” (HAGE, 1963, p. 9). Aqui identificamos uma continuidade na compreensão da História construída pelos positivistas do século XIX, que buscava uma história-verdade a partir dos documentos oficiais, que priorizava a narração dos grandes eventos e dos grandes personagens importantes da história da nação. Elza Nadai identifica na constituição da História, enquanto disciplina escolar no Brasil, que o conceito de História que flui dos programas e currículos é:

basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde a sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites. (NADAI, 1992/1993, p. 152).

Uma forma de *História do Pará* ressaltar a atuação dos homens mais importantes na história do Estado é que nos capítulos, eles têm seus nomes grafados em maiúsculo, uma forma de destacá-los no texto e fazer com os alunos memorizem seus nomes e suas ações na história regional. Seguem abaixo alguns exemplos:

CASTELO BRANCO envia por terra o alferes PEDRO TEIXEIRA ao Maranhão com o objetivo de conseguir reforços.

O CAPITÃO-MOR do Maranhão JERÔNIMO DE ALBUQUERQUE enviou os reforços pedidos comandados pelo capitão CUSTÓDIO VALENTE e formados por 30 arcabuzeiros e alguns índios. (HAGE, 1963, p. 26).

Dionísio Hage divide a história do Pará em três períodos: o primeiro é “O Pará no período Colonial”, que abrange os anos entre 1616 e 1823, iniciando-se com a fundação de Belém, por Francisco Caldeira Castelo Branco até a adesão do Pará à Independência do Brasil; o segundo período é “O Pará no período Monárquico”, entre 1823 e 1889, que se inicia com a adesão do Pará à Independência do Brasil até a adesão do Pará à República, em 16 de novembro de 1889; por fim, o terceiro período é “O Pará no período Republicano”, que se inicia com a adesão do Pará à República “até os nossos dias”, que na obra é caracterizado pelo governo de Aurélio do Carmo no Pará (desde 1961), a renúncia do presidente Jânio Quadros e a instalação do parlamentarismo no Brasil. (HAGE, 1963, p. 9).

Percebemos, na estrutura narrativa de Dionísio Hage, uma continuidade na tradição de dividir a história do Pará por períodos institucionais, como na história da nação, tradição esta, como vimos anteriormente, iniciada por Arthur Vianna, nas primeiras décadas da República.

Os capítulos de *História do Pará* são divididos em seis unidades, com 22 pontos, o que seriam equivalentes aos capítulos: “Unidade I - Antecedentes históricos”<sup>10</sup>; “Unidade II – Fundação de Belém”<sup>11</sup>; “Unidade III – O Pará colonial”<sup>12</sup>; “Unidade IV – O Pará na guerra da independência”<sup>13</sup>; “Unidade V – O Pará no período imperial”<sup>14</sup>; “Unidade VI – O Pará sob o regime republicano”.<sup>15</sup>

---

<sup>10</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “1º Ponto: Os espanhóis no Pará”; “2º Ponto: Os franceses no Brasil”; “3º Ponto: Franceses no Norte”.

<sup>11</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “4º Ponto: A viagem de Francisco Caldeira Castelo Branco e a fundação de Belém”; “5º Ponto: O Pará no governo de Francisco Caldeira Castelo Branco”.

<sup>12</sup> Nesta unidade, estão os seguintes capítulos: “6º Ponto: A exploração do Amazonas”; “7º Ponto: O Pará sujeito ao Maranhão: o seu desligamento”; “8º Ponto: O início da imprensa no Pará”; “9º Ponto: A conquista de Caiena”; “10º Ponto: A revolta de 14 de abril”; “11º Ponto: Revolução na vila de Muaná”.

<sup>13</sup> Os seguintes capítulos estão inseridos nesta unidade: “12º Ponto: Adesão do Pará à independência do Brasil”; “13º Ponto: John Pascoe Grenfell e a tragédia do Brigue Palhaço”.

<sup>14</sup> Esta unidade apresenta os seguintes capítulos: “14º Ponto: A Cabanagem”; “15º Ponto: Félix Antônio Clemente Malcher – 1º Presidente Cabano”; “16º Ponto: Francisco Pedro Vinagre – 2º Presidente Cabano”; “17º Ponto: Eduardo Francisco Nogueira Angelim – 3º Presidente Cabano”; “18º Ponto: A abolição da escravatura”.

<sup>15</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “19º Ponto: A república no Pará”; “20º Ponto: A revolução de 11 de junho”; “21º Ponto: A polícia paraense na guerra civil de Canudos”; “22º Ponto: Governadores do Pará”, este último dividido nos tópicos: “1ª República – 1889-1930”; “2ª República – 1930 até os nossos dias”; “Interventores do Pará”; “Governadores do Pará no 2º período constitucional”.



De forma geral, Dionísio Hage repete os conteúdos trabalhados por Arthur Vianna, deste utilizando até mesmo a denominação de “Pontos” para os capítulos, com uma narrativa essencialmente informativa, que toma como foco os acontecimentos políticos. No período colonial, os conteúdos principais são: as viagens europeias na Amazônia, desde 1500; a fundação de Belém por Castelo Branco; a viagem de Pedro Teixeira pelo rio Amazonas; o Pará subordinado ao Maranhão e o seu posterior desligamento; o início da imprensa no Estado, com a atuação de Filippe Patroni; a conquista de Caiena; a revolta de 14 de abril de 1823 e a revolução de Muaná.

Percebemos, nestes capítulos iniciais, um silenciamento do autor sobre os povos indígenas que já habitavam a região amazônica. Hage apresenta uma narrativa na perspectiva eurocêntrica, pois a história do Pará só tem importância a partir do contato com os povos europeus. Os indígenas aparecem brevemente no livro como sujeitos passivos, tendo sido escravizados pelos europeus. Em nenhum momento, Hage se aprofunda na história dos indígenas, não aborda a sua diversidade, nem a resistência à colonização. Nem mesmo aborda a questão da mestiçagem, algo expresso em autores de livros didáticos regionais da década de 1930.

Já no período monárquico, Dionísio Hage aborda primeiramente a adesão do Pará à Independência do Brasil e a “tragédia do Brigue Palhaço”.

O capítulo do episódio da “tragédia do Brigue Palhaço” é um dos poucos em que o autor faz um diálogo com historiadores, incorporando algumas discussões presentes em *Noções de História do Brasil e do Pará* de Jorge Hurley, de 1937. Dionísio Hage mostra duas visões distintas sobre a figura de John Pascoe Grenfell na historiografia paraense: a primeira, do historiador Palma Muniz, “defendendo Grenfell, diz que ele entrou na história paraense como figura preeminente nos agitados tempos da transição do período Colonial para a Independência”. Já a segunda visão é a do “eminente desembargador Jorge Hurley, que, ao contrário de Palma Muniz, diz que John Pascoe Grenfell maculou toda sua grande obra com a tragédia do Brigue Palhaço e com o fuzilamento de cinco paraenses no Largo do Palácio.” (HAGE, 1963, p. 55). Após descrever os acontecimentos, Hage demonstra concordar com a visão de Hurley, ao apontar que “tem razão o historiador Jorge Hurley ao dizer que Grenfell maculou toda a sua grande obra no Pará”, chamando-o ao final de “sanguinário Grenfell”. (HAGE, 1963, p. 56).

Nos capítulos sobre a Cabanagem, Dionísio Hage incorpora o debate da década de 1930, ao denominar Felix Clemente Malcher, Francisco Pedro Vinagre e Eduardo Nogueira Angelim de “presidentes cabanos”. No entanto, não identificamos, no texto do

autor, uma exaltação aos cabanos - algo realizado pelos autores da década de 1930 - limitando-se mais a informar o desenrolar dos acontecimentos, o que nos sugere que Hage, discretamente, toma posição contrária ao movimento. Por exemplo, ao final dos capítulos sobre o tema, afirma que o general José Soares de Andréa “teve a glória de organizar a Província do Grão-Pará” e que “foi Andréa o pacificador da Cabanagem”. (HAGE, 1962, p. 72). Em nenhum momento o autor condena os excessos das tropas legais, como fazem Raimundo Proença e Ernesto Cruz. Essa posição o aproxima mais de Arthur Vianna, que via a Cabanagem de forma negativa, no início do século XX.

Ao longo de *História do Pará*, também não identificamos referências aos negros na história regional. No capítulo “A abolição da escravatura”, por exemplo, não é abordada a resistência e as lutas dos negros contra a escravidão, mas as ações de jornais paraenses, que na segunda metade do século XIX “iniciaram a campanha para libertar os escravos no Pará”, as sociedades abolicionistas e a ação da Princesa Isabel; e no caso regional, do Conselheiro João Alfredo. (HAGE, 1963, pp. 73-74). Nenhuma referência aos quilombos, seguindo assim uma tradição de exclusão dos negros, na produção da História escolar regional. Podemos relacionar essa questão com o que aponta Thais Fonseca, de que, “não obstante as inovações metodológicas operadas nas ciências sociais a partir da década de 60 do século XX, o que incluía novas abordagens historiográficas”, o ensino de História e os livros didáticos “praticamente não alteraram suas características na forma de tratamento do tema da escravidão.” (FONSECA, 2011, p. 94).

No período republicano, Dionísio Hage faz uma descrição dos governadores do Pará até o governo de Aurélio do Carmo, que assumiu em 1961.

Ademais, uma novidade trazida por *História do Pará* é que cada capítulo possui exercícios ao final para os alunos resolverem, algo que não estava presente nos livros didáticos regionais publicados no Pará, nas décadas anteriores. Os exercícios propostos em *História do Pará* visam reforçar nos alunos a memorização de fatos, datas e nomes de sujeitos considerados importantes. Todos os exercícios neste livro estão no formato de questionários, contendo, em média, dez perguntas ao final de cada capítulo. Citamos abaixo, como exemplo, o questionário referente ao capítulo “A viagem de Francisco Caldeira Castelo Branco e a fundação de Belém”:

Questionário

- 1- Por que organizou Alexandre de Moura a expedição que conquistou o Pará?
- 2- Como se chamavam as embarcações que formavam a pequena esquadra de Castelo Branco?
- 3- Quais os capitães da esquadra de Castelo Branco?

- 4- Qual a data da partida do Maranhão?
- 5- Quem era o governador-geral do Brasil?
- 6- Quantos dias durou a viagem de Castelo Branco?
- 7- Qual a data da chegada da expedição ao Pará?
- 8- Quando desembarcou Castelo Branco?
- 9- Em nome de quem tomou posse?
- 10- Como foi denominada a região?
- 11- Quais os índios que habitavam a região conquistada?
- 12- Como se chama nos nossos dias o forte que foi construído por Castelo Branco?
- 13- Para onde foram enviados os emissários? (HAGE, 1963, p. 25).

As perguntas do capítulo, na parte denominada “Questionário”, direcionadas aos alunos são bem diretas, bastando encontrar a resposta na leitura do capítulo, sem uma maior problematização, estimulando a simples memorização. Circe Bittencourt identifica a utilização do método de ensino voltado para a memorização em livros escolares desde o século XIX.

Nesse método denominado de “memorização”, Bittencourt afirma que “aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos.” Na prática, “significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional.” (BITTENCOURT, 2004, p. 67).

O livro de Dionísio Hage adapta esse método para a História escolar regional. Saber a História do Pará era conhecer os fatos e personagens mais importantes na perspectiva do autor. O fato de o livro *História do Pará* trazer os nomes destes personagens grafados em letras maiúsculas, conforme mencionamos anteriormente, também era uma forma de identificar e decorar os nomes dos “heróis” da história regional, conforme desejava o autor.

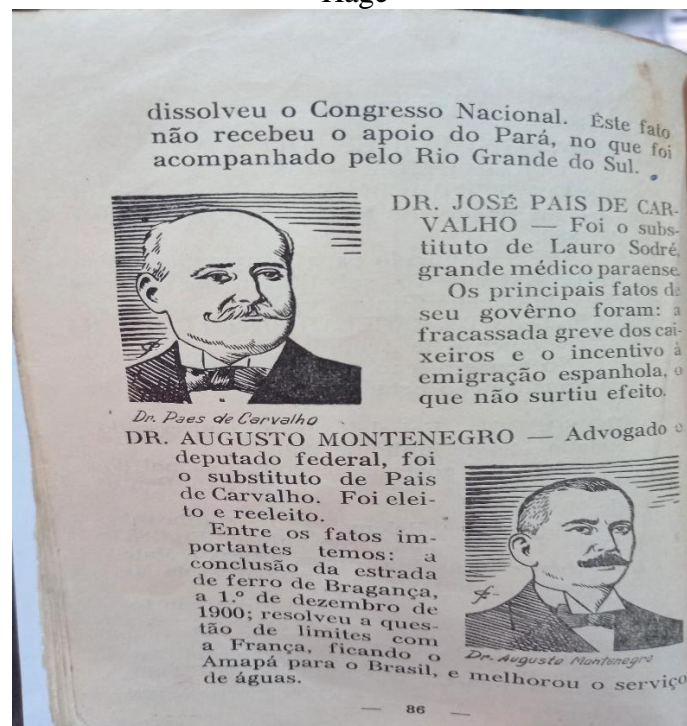
O livro *História do Pará* possui também imagens produzidas em forma de desenho, por Gustavo Pires, em cada capítulo. As ilustrações representam os acontecimentos e retratos dos sujeitos mais importantes da História do Pará, servindo também como complemento dos exercícios, ligadas ao objetivo de que os alunos memorizassem o que era mais relevante para a História regional.

**Imagem 12:** Ilustrações de acontecimentos históricos, no livro *História do Pará*, de Dionísio Hage



(HAGE, 1963, p. 47).

**Imagem 13:** Retratos de governadores do Pará, no livro *História do Pará*, de Dionísio Hage



(HAGE, 1963, p. 86).

**b) Um livro didático de História regional em tempos de Ditadura Militar: *Pontos da nossa história*, de 1970**

Um ano após a publicação da terceira edição de *História do Pará* ocorre o golpe de 1964, que derrubou o presidente João Goulart, dando início ao período da Ditadura

Militar (1964-1985) no Brasil<sup>16</sup> e no Pará.<sup>17</sup> Nesse contexto, Dionísio Hage toma posição favorável ao golpe, ascendendo a cargos elevados na estrutura educacional do Pará durante a Ditadura, sendo nomeado pelo governador do Pará Alacid Nunes<sup>18</sup> ao cargo de diretor do Instituto de Educação do Pará (IEP), localizado em Belém, em março de 1968, exercendo essa função até o ano de 1972.

Segundo aponta Luis Neves em sua dissertação de mestrado, a nomeação de Dionísio Hage se deu num contexto da necessidade de se adaptar a Escola Normal do IEP para as mudanças previstas na legislação educacional de 1968, que estabelecia que, caso o professorado da Escola Normal tivesse interesse em ampliar sua área de atuação educacional no 1º grau, deveria fazer o ensino superior, uma licenciatura curta de 2 anos, para tornar-se um professor secundário.<sup>19</sup> Dessa forma, Hage “tinha a missão de dar

---

<sup>16</sup> Há uma vasta historiografia que analisa a Ditadura instalada, após o golpe de 1964. Concordamos aqui com a interpretação de Marcos Napolitano, o qual defende que “em 1964 houve um golpe de Estado, e que este foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista, cujas origens estão muito além das reações aos eventuais erros e acertos de Jango. O golpe foi o resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais. O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo.” Napolitano não endossa “a visão de que o regime político subsequente tenha sido uma ‘ditadura civil-militar’ ainda que tenha tido entre os seus sócios e beneficiários amplos setores sociais que vinham de fora da caserna, pois os militares sempre se mantiveram no centro decisório do poder.” O regime militar não estava “isolado da sociedade brasileira, mantendo-se no poder apenas pela força e coerção. Trata-se de um regime complexo, muitas vezes aparentemente contraditório em suas políticas, que mobilizou vários tipos e graus de tutela autoritária sobre o corpo político e social, articulando um grande aparato legal-burocrático para institucionalizar-se, aliado à violência policial-militar mais direta.” (NAPOLITANO, 2017, pp. 9-12). Para uma síntese das discussões mais recentes da historiografia da Ditadura, ver FICO, 2017.

<sup>17</sup> O grande articulador do golpe no Pará foi o tenente-coronel Jarbas Passarinho, que posteriormente foi Ministro de vários dos governos militares. Consolidado o golpe em 1º de abril de 1964, o governador Aurélio do Carmo e o prefeito de Belém, Moura Carvalho, demonstraram apoio à derrubada de João Goulart. Conforme mostram Petit e Cuéllar, as lideranças locais, tanto do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e da União Acadêmica Paraense (UAP), como do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e da Ação Popular (AP), tentaram organizar os trabalhadores e estudantes de Belém e de outros municípios paraenses para se contrapor aos golpistas. À noite do mesmo dia, a sede da UAP foi invadida pelos militares com ordens de prender os “subversivos”. No campo de apoio dos golpistas, além das forças armadas, havia os fazendeiros; a imprensa, por meio de jornais como *Folha do Norte* e *A Província do Pará*, que eram veículos que expressavam oposição às reformas de base do governo de João Goulart e reforçavam a imagem da “ameaça comunista” e do “perigo vermelho”; e a Igreja Católica, na figura de Dom Alberto Ramos, arcebispo de Belém. (PETIT; CUÉLLAR, 2012).

<sup>18</sup> Alacid Nunes, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), foi eleito governador nas eleições de 1965, com o apoio do então governador Jarbas Passarinho e da coligação de partidos integrada pela UDN, o PTB, o Partido Democrata Cristão (PDC) e o Partido Republicano (PR), venceu o pleito eleitoral sem muitas dificuldades, somando um total de 163.527 votos, contra 67.166 obtidos por Zacarias de Assumpção. Somente em cinco municípios, dos 83 então existentes no Pará, Assumpção foi o mais votado. (PETIT; CUÉLLAR, 2012, p. 184).

<sup>19</sup> Selva Guimarães Fonseca analisa que a implantação das licenciaturas curtas promoveu a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. A implantação delas pela Ditadura “expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. Daí uma vinculação cada vez mais estreita do 1º, 2º e 3º graus com o mercado capitalista. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica deste mercado: habilitar um

continuidade à tradição da instituição e demonstrar o quanto a formação de educadores para a sociedade paraense era necessária”, pois o Estado tinha que dar “sua contribuição à política de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, empreendida pelo governo brasileiro.” (NEVES, 2018, pp. 83-84).

O IEP era uma instituição que tinha uma profunda ligação com o regime ditatorial. Maria Rosário e Célio Cunha, em estudo sobre as memórias de professores formados pela instituição entre 1964 e 1985, indicam a presença de membros importantes do governo federal e estadual nos eventos do Instituto, como o Ministro da Educação Jarbas Passarinho e o governador do Pará Alacid Nunes; um controle maior do Estado devido à localização do IEP, vizinho da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), o que permitia o exercício do controle, levada a efeito pelos dirigentes da instituição que eram alinhados à ditadura; a realização de eventos cívicos que estimulavam o patriotismo, em eventos como o desfile da independência que expressavam os valores da Ditadura; além de uma censura sobre a situação política do país, algo que não era tratado em sala de aula, e uma verificação nos discursos dos alunos nas cerimônias de coleção de grau, que deveriam passar pelo crivo da direção, para que não houvesse críticas ao Instituto ou ao governo. (ROSÁRIO; CUNHA, 2019).

Durante a direção de Dionísio Hage, foi criada a *Revista do IEP*, que apresentava, entre outras coisas, as ações pedagógicas da escola e os debates educacionais da época, vinculados à ideologia da Ditadura. A revista é uma fonte importante para conhecermos as relações de Hage com o regime militar, pois veiculava discursos do diretor em que ele exaltava as ações do governo. Em um discurso proferido aos alunos e autoridades presentes na formação da 1ª turma de Pós-Graduação do IEP, realizado em 14 de setembro de 1969, nas dependências da instituição, e divulgado na *Revista do IEP*, de 1970, o diretor apontava que a partir da tomada do poder pelos militares, em 1964, a educação no Brasil sofreu uma transformação positiva: “Queridos afilhados, a partir de março de 1964, o poder público passou a olhar com bem carinho o ensino primário brasileiro, resolvendo sérios problemas que existiam e prejudicavam sensivelmente as crianças do Brasil”. (HAGE apud NEVES, 2018, p. 95).

---

grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção. Este fato fez com que os mesmos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornam grandes fontes de lucro para as empresas educacionais.” (FONSECA, 2001, pp. 26-27).

Foi nesse período que Dionísio Hage produziu mais um livro voltado para a História escolar regional: *Pontos da nossa história*, também publicado pela Editora do Brasil, cuja primeira edição é de 1970 (HAGE, 2003). A edição a qual tivemos acesso não informa a edição, contudo, podemos assegurar que foi publicada após 1970, pois traz informações de que Fernando Guilhon foi eleito e tomou posse como governador do Pará em 1971, sendo o atual governador, na época da publicação da obra. (HAGE, s/d, p. 97).

O livro não traz informações para qual série era destinado. Este livro, embora mantendo boa parte da estrutura de *História do Pará*, traz algumas alterações importantes, sendo ampliado para 110 páginas e trazendo como imagens várias fotografias.

**Imagem 14:** Capa do livro *Pontos da nossa história*, de Dionísio Hage



(HAGE, s/d).

Braghini identifica um crescimento da Editora do Brasil após o golpe de 1964. A editora esteve presente nas discussões sobre o retorno da disciplina Educação Moral e Cívica para os bancos escolares, momento em que “o relacionamento entre os editores e os militares passou de afinidade de ideias para contatos pessoais.” (BRAGHINI, 2012, p. 164). Ressaltando o crescimento da editora atrelado à publicação de livros voltados para a Educação Moral e Cívica, a autora destaca:

Esse caráter de “antecipação” da editora, em relação às discussões sobre a reintrodução de EMC [Educação Moral e Cívica] nos currículos escolares, e o “caráter reservado” das transações pessoais nos conduzem a três vestígios sobre as práticas efetuadas pelos editores: 1) de que eles conseguiam, com antecedência, compreender as normas que seriam aplicadas ao mercado do livro didático, e, por isso, conseguiam se organizar previamente para atender à demanda das escolas; 2) essas informações repassadas, às vezes, “reservadamente”, dão um sentido de estreitamento de laços, criando um aspecto de cumplicidade entre a editora e um representante do governo instituído; 3) os editores foram partícipes dos fóruns de discussão organizados pelos dirigentes da CNMC [Comissão Nacional de Moral e Civismo], nas decisões que interferiram no currículo das escolas, na produção de livros, nos conteúdos aplicados nas disciplinas e, por isso, colocavam-se em um local privilegiado de poder. (BRAGHINI, 2012, pp. 167-168).

A editora também se beneficiou de um convênio entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID) e, mais precisamente, com o acordo de nº 9, de 6 de janeiro de 1967, cujo teor estabelecia, exatamente, a cooperação para as publicações técnicas, científicas e educacionais, que previa a expansão da indústria editorial de livros no Brasil. (BRAGHINI, 2012, p. 170). Dessa forma, na década de 1970 a Editora do Brasil S/A se consolida como uma das editoras mais importantes do país.

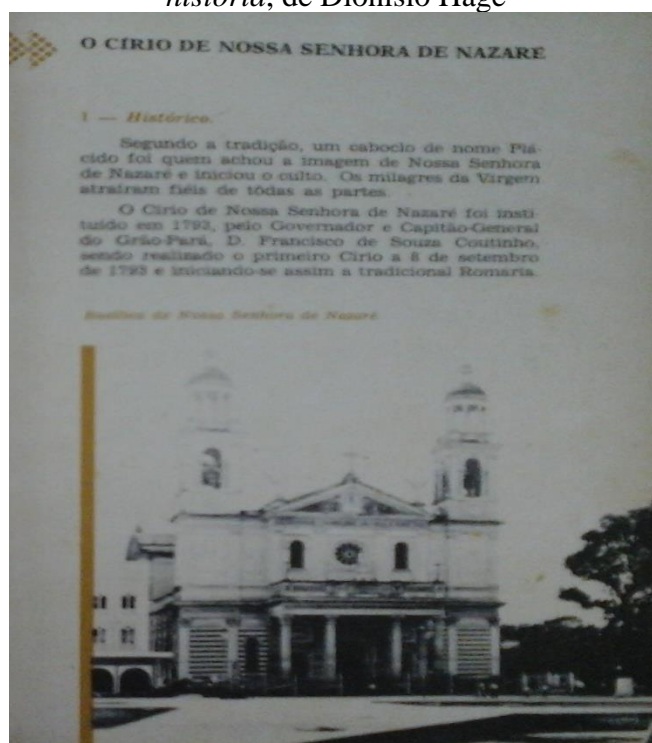
Nesse sentido, não é estranho que a editora investisse mais em produções que atendessem as demandas regionais, a exemplo da obra de Dionísio Hage, para expandir seu mercado a todas as regiões do Brasil. O fato de *Pontos da nossa história* ter uma qualidade gráfica mais bem elaborada em relação a *História do Pará*, com várias imagens fotográficas, mostra que a editora tinha agora uma capacidade maior na produção industrial livreira do que tinha há sete anos antes.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Braghini aponta que, no dia 22 de janeiro de 1971, o jornal *O Estado de S. Paulo*, em sua página 9, apresentou um anúncio de página inteira, expressando a inauguração do parque gráfico da Editora do Brasil em Guarulhos. Dizia o anúncio: “Viu, Gutenberg? Inauguramos o maior parque industrial do livro no país”. Em concomitância a esse anúncio, EBSA [Editora do Brasil S/A] publicou os dados sobre o novo parque gráfico fixado na grande São Paulo. A nova área industrial tinha 16 mil metros quadrados de área em concreto armado, com área-depósito de 2 mil metros quadrados, com a capacidade de produzir 50 mil livros por dia e um milhão de livros por mês. Dispondo de “[...] off-set, fotolitos e impressoras, a serviço de 600 autores, 100 desenhistas, 240 técnicos e centenas de educadores [...]”, o parque gráfico, segundo eles, era um dos “maiores da América Latina”. (BRAGHINI, 2012, p. 171).



**Imagem 15:** Imagem da Basílica de Nossa Senhora de Nazaré, no livro *Pontos da nossa história*, de Dionísio Hage



(HAGE, s/d, p. 39).

A estrutura das unidades e capítulos de *Pontos da nossa história* manteve boa parte de *História do Pará*: “Unidade I - Fundação de Belém”<sup>21</sup>; “Unidade II – O Pará Colonial”<sup>22</sup>; “Unidade III – O Pará e a Independência do Brasil”<sup>23</sup>; “Unidade IV – O Pará no Período Imperial”<sup>24</sup>; “Unidade V – O Pará na República Brasileira”<sup>25</sup>

Como podemos observar, neste livro há a divisão por períodos que tem como marco os acontecimentos políticos, assim como em *História do Pará*. No entanto, há algumas mudanças, como a inclusão de temas de caráter religioso e cultural, como “A Catequese no Pará” e “O Círio de Nossa Senhora de Nazaré”; e temas de caráter cívico, como “O *Brazão* D’Armas da Cidade de Belém”, “A Bandeira do Pará” e “Escudo

<sup>21</sup> Esta unidade contém o seguinte capítulo: “A Conquista do Pará e Fundação de Belém”.

<sup>22</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “A Conquista do Amazonas – de Orellana a Pedro Teixeira”; “O Estado do Maranhão”; “A Imprensa do Pará”; “A Conquista de Caiena”; “Catequese no Pará”; “O Círio de Nossa Senhora de Nazaré”.

<sup>23</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “Movimentos Precursores da Adesão à Independência”; “Adesão do Pará à Independência do Brasil”.

<sup>24</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “A Cabanagem”; “A Abolição da escravatura no Pará”; “Leitura – Heróis do Pará na Guerra do Paraguai”.

<sup>25</sup> Esta unidade contém os seguintes capítulos: “A República no Pará”; “Leitura – O “Cabralzinho””; “O Pará na Guerra Civil de Canudos”; “A Revolução de 1930: Aspectos Nacionais e a Participação do Pará”; “O Pará Depois da Revolução de 1930”; “A Revolução de 31 de Março de 1964: Aspectos Nacionais e a Participação do Pará”; “Leitura I – O *Brazão* D’Armas da Cidade de Belém”; “II – A Bandeira do Pará”; “III – Escudo D’Armas do Estado do Pará”.

D'Armas do Estado do Pará". Nestes últimos, Hage faz um histórico e descrição dos significados dos símbolos do Pará e de Belém. Também foram incluídos dois anexos intitulados "Leituras": "Heróis do Pará na Guerra do Paraguai" e "O 'Cabralzinho'."

No capítulo sobre a catequese no Pará, Dionísio Hage faz um histórico da chegada das ordens religiosas ao Estado desde a fundação de Belém. Hage menciona os franciscanos, os jesuítas, os carmelitas, os mercedários, os capuchos da Piedade e os frades da Conceição da Meira e Minho. Hage destaca a criação do Bispado do Pará, no século XVIII, que teve como primeiro bispo D. Frei Bartolomeu de Pilar, que "além de ser Doutor em Teologia e grande Filósofo, foi um homem de inegáveis virtudes, benevolência e caridade". (HAGE, s/d, pp. 34-36). Quem também recebe grande atenção neste capítulo é o Padre Antônio Vieira, descrito por Hage como um "insigne apóstolo que dedicou grande parte de sua vida em defesa do índio, enfrentando, de maneira destemida, os escravagistas." (HAGE, s/d, p. 36).

No capítulo referente ao Círio de Nazaré, tradicional procissão religiosa realizada em Belém do Pará, desde o século XVIII em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré, Hage faz um histórico da procissão, destacando alguns símbolos como o barco dos milagres, a ermida e a construção da Basílica de Nossa Senhora de Nazaré. O autor exalta a procissão, dizendo que é "inegavelmente a maior festa religiosa do Brasil". (HAGE, s/d, p. 40), descrevendo-a da seguinte forma:

Atraindo turistas de todo o Brasil, abrindo para os seus olhos admirados as portas da Amazônia, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré os faz verificar as reais dimensões da Metrópole que, se a Virgem de Nazaré, padroeira de todos os paraenses permitir, será uma das mais belas cidades do mundo. (HAGE, s/d, p. 41).

O prestígio do Círio de Nazaré é confirmado na narrativa do autor pela menção à presença do presidente Emilio Garrastazu Médici na procissão de 1970, "para orgulho dos paraenses". Segundo Dionísio Hage, Médici foi "o primeiro Presidente Brasileiro a dar destaque, com sua presença, à nossa maior festa religiosa." (HAGE, 1970, p. 42) O livro traz uma fotografia que mostra o presidente, cercado por policiais em meio à multidão, acompanhando a procissão.

**Imagem 16:** Fotografia com a presença do presidente Emílio Garrastazu Médici na procissão do Círio de Nazaré, em Belém, no ano de 1970, no livro *Pontos da nossa história*, de Dionísio Hage



(HAGE, s/d, p. 42).

A inclusão de temas religiosos, como a catequese e o Círio de Nazaré, em *Pontos da nossa história* está relacionada às discussões sobre a implantação da disciplina Educação Moral e Cívica no currículo escolar, que veio a ser considerada obrigatória por lei de 1969. Segundo Juliana Filgueiras, após o golpe de 1964, foram intensificadas no Conselho Federal de Educação (CFE) discussões que indicavam a necessidade de uma “formação moral e cívica dos estudantes para impedir que ideias perigosas e subversivas tomassem conta da juventude. A educação passava a ser um dos campos de ação estratégica para o novo regime.” (FILGUEIRAS, 2017, p. 95).

Filgueiras aponta que a disciplina foi implantada “a partir de preceitos religiosos cristãos, de valores nacionalistas e de culto à pátria”. O artigo 2º do Decreto-Lei n. 869/69, estabelecia dentre as finalidades da disciplina “a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus.” (FILGUEIRAS, 2017, p. 98).

Conforme Rios e Alves, os documentos oficiais expressavam uma preocupação com o comportamento dos professores que iriam ministrar a disciplina, exigindo, assim,

um procedimento de fiscalização pelo governo. A constituição da disciplina precisava ser composta por “professores aptos para exercer o papel de exemplo de vivências de moral e civismo”. O Conselho de Educação Moral e Cívica alertava como mais perigoso os “desvios morais” dos professores ao ministrarem suas aulas, sendo intolerável “a possibilidade do professor apresentar uma conduta indisciplinar e não condizente com a necessária fidelidade a esse ensino.” (RIOS; ALVES, 2014, pp. 72-74).

Thais Fonseca observa que a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no ensino fundamental e médio, e de Estudos dos Problemas Brasileiros, no ensino universitário, eram medidas tomadas pela Ditadura “sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional”, e tinham “claro papel moralizador e ideológico.” As noções de “preservação da segurança, de manutenção dos sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis denotam com clareza as finalidades político-ideológicas dadas ao ensino de História e disciplinas afins.” (FONSECA, 2011, pp. 56-57).

Selva Guimarães Fonseca analisa que o ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, identifica “uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de ideias e ao culto de heróis e datas nacionais.” (FONSECA, 2001, p. 39).

Como os valores cívico-religiosos caminhavam juntos na estratégia educacional do governo, outra pista que nos permite perceber que *Pontos da nossa história* foi influenciado pelas discussões e implantação da Educação Moral e Cívica é a inclusão de temas referentes aos símbolos pátrios, os quais, no caso do livro, são os que estão ligados ao Estado do Pará: o “Brazão D’Armas da cidade de Belém”, a bandeira do Pará e o “Escudo D’Armas do Estado do Pará”. Basicamente, o autor faz uma descrição da origem e dos significados destes símbolos. Estes temas estão em consonância com uma série de leis nacionais decretadas pelo governo ditatorial, no final dos anos 1960 e início dos 1970, que instituiu comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições públicas. Em 1971, por exemplo, foi decretada a Lei 5700, constituída de 45 artigos, dispondo sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, bem como as penalidades impostas a quem desrespeitasse a legislação referente aos símbolos. (FONSECA, 2001, pp. 39-40).

Soma-se a isso, a criação dos Centros Cívicos nas escolas, que constituiriam o espaço destinado à expressão do sentimento cívico dos brasileiros, tendo em vista que estavam designados a centralizar, no âmbito escolar, e irradiar, na comunidade local, as

atividades de Educação Moral e Cívica, além de cooperar na formação ou aperfeiçoamento do educando. Os Centros Cívicos deveriam promover atividades de cunho cívico e cultural que concorressem para exaltar o patriotismo, programar e realizar solenidades cívicas e outras, inclusive em grandes datas nacionais, estaduais e municipais. (PEREIRA; MATOS; CAMINHA, 2014, pp. 83-87).

Assim, embora *Pontos da nossa história* não seja direcionado especificamente à Educação Moral e Cívica, pelo menos o livro não indica isso, é possível que possa também ter sido utilizado como material didático para a disciplina recém-implantada.

Outra diferença neste livro didático, originalmente de 1970, em relação à obra *História do Pará*, é a atualização do livro com a inclusão dos acontecimentos ocorridos em 1964, dentre eles o que o autor chama de “Revolução de 1964”, adotando, desse modo, a narrativa construída pelos militares, que, no contexto da publicação do livro, estavam no poder. Dionísio Hage cita duas causas principais para o “movimento revolucionário de 31 de março de 1964”: a causa política, explicada pela insegurança política, criada com a renúncia do ex-presidente Jânio Quadros; e a causa social-econômica, explicada pela frequência das greves dos diversos grupos de trabalho, incentivadas pelos sindicatos, “com a finalidade de tumultuar a vida sócio-econômica política do país”, apontando que “os líderes sindicais insufladores tinham irrestrito apoio do Presidente.” (HAGE, s/d, p. 99).

Na narrativa dos acontecimentos relativos ao que é conhecido hoje como golpe de 1964, Dionísio Hage aponta que havia uma divisão entre os adeptos do presidente João Goulart e a oposição, que “denunciava, frontalmente, a penetração do comunismo no Brasil.” (HAGE, s/d, p. 99). O autor analisa que as greves que ocorreram naquele contexto eram em “número exagerado”; observa que os absurdos do governo chegavam a ameaçar os princípios da hierarquia, e que, apesar da desordem, “as três forças armadas encontravam-se coesas para acabar com a política Comuno-Sindical no Brasil”, chamando para si a responsabilidade de “desmontarem a máquina de corrupção e subversão existente”, iniciando o movimento, que “já era uma necessidade para todos os brasileiros de bem”, no último dia de março de 1964. (HAGE, s/d, p. 100). Após todos os Estados terem aderido ao movimento, João Goulart foge para o Uruguai, o congresso declara o cargo de presidente vago, e elege o general Humberto de Alencar Castelo Branco, “fato que foi recebido com alegria pelo povo brasileiro que, há muito, desejava moralidade, ordem e progresso.” (HAGE, s/d, p. 102).

O autor também aponta que no Pará o Quartel-General da 8ª Região Militar se reuniu e no dia 1º de abril de 1964 enviou mensagem à imprensa, aderindo ao movimento. Dionísio Hage menciona a reação de “estudantes esquerdistas”, mas a “pronta ação das Forças Armadas e o fechamento imediato da UAP (União Acadêmica Paraense) terminou com qualquer reação ao movimento e vinha restabelecer a ordem e o princípio de autoridade no país.” Após isso, “começaram a ser feitas prisões dos considerados corruptos e subversivos”. (HAGE, s/d, p. 103). Dessa forma, a narrativa de Hage se alinha à dos militares, exaltando a tomada do poder pelas forças armadas para salvar o Brasil do comunismo, visto pelo autor como algo que era desejado pela população.

O livro também expressa a ligação do autor com o governador Alacid Nunes, o qual o tinha nomeado para a direção do IEP. O primeiro governo de Alacid Nunes no Pará, entre 1966 e 1971, é o mais exaltado por Dionísio Hage em relação a todos os outros governos republicanos. Na narrativa, ele é visto como um governador que “com seriedade e dinamismo, realizou um magnífico trabalho em todos os setores administrativos”. (HAGE, s/d, p. 94). A narrativa do autor expressa que Alacid Nunes foi um governador com grande simpatia popular, pois, “ao transmitir o cargo de governador, recebeu do povo a merecida e apoteótica manifestação.” (HAGE, s/d, p. 96). O autor descreve várias ações realizadas pelo governador, com destaque para as relacionadas à área da Educação, não por acaso, a área de atuação de Dionísio Hage:

Reformou e ampliou – mantendo as mesmas linhas arquitetônicas – os tradicionais estabelecimentos de ensino INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO PARÁ, COLÉGIO ESTADUAL “PAES DE CARVALHO” e o INSTITUTO LAURO SODRÉ, bem como restaurou o INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARÁ e a BIBLIOTECA e ARQUIVO PÚBLICO. Construiu magníficas obras de arquitetura que são: Palácio da Justiça, Palácio Legislativo, Tribunal de Contas, Colégio Sousa Franco, Escola Superior de Educação Física, o novo Instituto de Educação “DEODORO DE MENDONÇA” e outras grandes obras, entre as quais o Terminal Rodoviário Engenheiro Hildegard da Silva Nunes. Criou a Faculdade de Medicina do Pará. Aumentou a rede escolar no interior e na capital do Estado. (HAGE, s/d, pp. 94-95).

A narrativa de Dionísio Hage transmite a ideia de que o presente é melhor que o passado, como se fosse uma linha evolutiva da história do Pará, que tem seu apogeu nos governos militares, após 1964. A exaltação desse período e dos governos de Alacid Nunes também permanecem nas reedições de seus livros, a exemplo de *Estudos Paraenses e*

*Amazônicos*, de 2003<sup>26</sup>, criando-se assim uma memória positiva da Ditadura Militar no Pará.

**Imagem 17:** Fotografia do governador Alacid Nunes, no livro *Pontos da nossa história*, de Dionísio Hage



(HAGE, s/d, p. 96).

De forma semelhante à *História do Pará*, em *Pontos da Nossa História*, os exercícios visam à memorização de fatos, datas e nomes. No entanto, além dos Questionários, o livro traz também exercícios de preenchimento dos significados das datas, a exemplo dos exercícios referentes à “Unidade II – O Pará Colonial”, continuando uma abordagem que prioriza a memorização de datas e fatos considerados mais relevantes da História regional:

Exercícios (Sobre a UNIDADE II)

Dar a significação das seguintes datas

1 – 27 de setembro de 1560 (            )

2 – 28 de outubro de 1637 (            )

3 – 28 de fevereiro de 1640 (            )

4 – 23 de fevereiro de 1652 (            )

5 – 20 de agosto de 1772 (            )

6 – 16 de dezembro de 1615 (            )

7 – 22 de maio de 1822 (            )

8 – 22 de janeiro de 1808 (            )

9 – 13 de novembro de 1720 (            )

10 – 16 de março de 1702 (            ) (HAGE, s/d, p. 38).

<sup>26</sup> Em *Estudos Paraenses e Amazônicos*, publicado em 2003, Dionísio Hage exalta também o segundo governo de Alacid Nunes (1979-1983). No campo da educação, por exemplo, aponta que o governador “construiu 1.413 salas de aula, aumentando para 280.000 vagas nas escolas. Pela primeira vez foram colocadas faixas com a seguinte menção: ‘Aqui existe vaga – Matricule-se’. Reduziu o número de professores leigos, com inúmeros cursos de formação de professores, bem como licenciaturas curtas no interior.” (HAGE, 2003, pp. 46-47).

### c) Uma nova disciplina: sai a História, entra os Estudos Sociais

Além de Educação Moral e Cívica e OSPB, outra disciplina criada no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil foi a de Estudos Sociais, o que fez a disciplina de História perder espaço e importância no currículo escolar. As mudanças na educação brasileira decorrem do novo currículo criado pela Ditadura a partir da reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Lei nº 5692/1971, instituído pelo governo de Emílio Garrastazu Médici.

Segundo Solange Zotti, uma das inovações estruturais dessa lei foi a extensão da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, sendo denominada de 1º grau, de caráter obrigatório e gratuito. Por sua vez, o ensino médio é reduzido de sete para três a quatro anos. Para o ensino do 1º grau, a lei estabelece que “destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.” (ZOTTI, 2004, p. 164). Zotti identifica que nesta lei fica “evidente o objetivo central da educação, que é voltado para as necessidades do mercado de trabalho e calcado na Teoria do Capital Humano”, com uma “ênfase no ensino tecnicista, profissionalizante, já desde as séries finais do 1º grau, visando transformar a educação em um braço do capital, no intuito de servir às suas necessidades.” (ZOTTI, 2004, p. 166).

O Conselho Federal de Educação retirou a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática e fixou um núcleo comum de disciplinas, que continha as seguintes matérias e conteúdos: Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa, Estudos Sociais – Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil e Ciências – Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. (ZOTTI, 2004, p. 176). Em relação aos Estudos Sociais, Zotti comenta:

Quanto aos estudos sociais, o objetivo “é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos”, sendo os seus componentes básicos a geografia e a história. À geografia caberia o estudo da terra e dos fenômenos referidos à experiência humana; à história cabe o estudo do desenrolar da experiência humana através dos tempos. A compreensão da história, entre outros objetivos, deverá “contribuir para situar construtivamente o homem em ‘sua circunstância’”. Para reforçar essa última função, a organização social e política do Brasil foi incluída nos estudos sociais, estando diretamente ligada a um dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus – “o preparo para o exercício consciente da cidadania” (leia-se até o “nível de consciência” permitido). Reforça que todas as matérias deverão contribuir para a efetivação desse objetivo em virtude do “processo em marcha do desenvolvimento nacional”. (ZOTTI, 2004, p. 177).



Em 1976, o MEC editou a portaria de número 790, em que determinava que estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais apenas os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais.<sup>27</sup> Selva Fonseca aponta que os licenciados em História e Geografia ficaram praticamente excluídos do ensino de 1º grau, passando a lecionar apenas no 2º grau, nas poucas aulas de História e Geografia restantes, pois neste período vigorava a predominância da formação específica sobre a formação geral nos currículos de 2º grau. (FONSECA, 2001, p. 28).

Circe Bittencourt indica que as propostas de Estudos Sociais em substituição à História, à Geografia e ao Civismo para as escolas primárias começaram a surgir a partir dos anos 1930. Para Delgado de Carvalho, um dos precursores e defensores dessa disciplina para as séries iniciais, “essa é basicamente uma área de formação de valores morais”, devendo “criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética.” (BITTENCOURT, 2004, pp. 72-74).

As metas definidas pelo Conselho Federal de Educação para os Estudos Sociais, em 1971, visavam “ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver mas conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.” (CFE apud FONSECA, 2011, pp. 41-42). Selva Fonseca interpreta, nessas metas, que o Conselho tenta reduzir os propósitos do ensino de História e Geografia “ao ideário que norteava a ‘cruzada’ cívica dentro das escolas. Em primeiro lugar, ‘ajustar’ ao meio e não transformá-lo; em segundo, ‘viver e conviver’ e não subverter.” (FONSECA, 2001, p. 42).

Sobre os conteúdos dos Estudos Sociais, Selva Fonseca aponta “que são generalizantes”, “a especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade”. A preocupação do ensino desta disciplina “não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas ‘localizar e interpretar fatos’, utilizando instrumental das Ciências Sociais em geral e não da História especificamente.” (FONSECA, 2001, p. 42).

Essas alterações fazem com que a História passe a ser mais um instrumento da ideologia do governo ditatorial, esvaziando-se o seu caráter crítico. Isto está relacionado

---

<sup>27</sup> De acordo com a Resolução nº 8, de 1972, do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo dos cursos de licenciatura curta e longa de Estudos Sociais e Moral e Cívica eram constituídos das seguintes áreas: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB e as obrigatórias EPB e Educação Física. A duração das licenciaturas curta e longa deveriam ser, respectivamente, 1.200 horas, o que equivale a um ano e meio letivo, e 2.200 horas, o equivalente a 3 anos letivos. (FONSECA, 2001, p. 27).

ao contexto da Guerra Fria<sup>28</sup>, na qual o Brasil se posicionou ao lado do Estados Unidos e o Ocidente na luta cultural e ideológica contra o socialismo e o comunismo representado pela União Soviética. Também reflete a preocupação dos militares em intervir mais fortemente na educação, para afastar a influência das ideias de esquerda nos estudantes, algo que estava presente no movimento estudantil<sup>29</sup>, que organizou várias manifestações no ano de 1968 contra o regime.<sup>30</sup> Com a decretação do Ato Institucional número 5 (AI-5)<sup>31</sup> no final do mesmo ano, aumentando a repressão política, a educação passa a ser o terreno privilegiado para a formação de cidadãos obedientes à ordem estabelecida<sup>32</sup>, não cabendo mais disciplinas que pudessem estimular os estudantes a questionar os valores do regime, como a História.

---

<sup>28</sup> A chamada “Guerra Fria” ocorreu entre o final da Segunda Guerra Mundial e o fim da União Soviética, caracterizada pelo confronto ideológico entre as duas superpotências: os Estados Unidos, que representavam o capitalismo e a União Soviética, que representava o socialismo. Conforme Eric Hobsbawm, “a peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso da força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética. (HOBSBAWM, 1995, p. 224).

<sup>29</sup> Segundo Napolitano, o movimento estudantil era formado por diversas correntes ideológicas, nas quais se sobressaíam a Ação Popular (AP, esquerda católica), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB, maofista) e o Partido Comunista Brasileiro. (NAPOLITANO, 2017, p. 90).

<sup>30</sup> Segundo Napolitano, em março de 1968, o movimento estudantil brasileiro saiu às ruas, antes mesmo que o famoso “maio parisiense” explodisse e ganhasse as manchetes dos jornais. A morte do estudante Edson Luis, baleado pela polícia durante uma manifestação no Rio de Janeiro, inaugurou a temporada de passeatas e conflitos com a polícia na ex-capital federal. O ápice da mobilização foi a Passeata dos Cem Mil, no dia 26 de junho, que conseguiu grande adesão da sociedade, de artistas e intelectuais. (NAPOLITANO, 2017, pp. 89-90).

<sup>31</sup> O AI-5, dentre outras coisas, previa que o presidente da República poderia decretar o fechamento do Congresso Nacional; a suspensão dos direitos políticos dos cidadãos considerados “subversivos”; a censura prévia na imprensa e nas artes; a suspensão do *habeas corpus*. Napolitano afirma que “a virada do regime militar no final de 1968, na direção da repressão sistemática e policialesca, é explicada menos pela pressão *stricto sensu* da linha dura e mais pela leitura convergente que os vários grupos militares fizeram da ‘crise política’, de 1968. Em outras palavras, ao contrário do que prega uma certa memória (militar e civil) sobre a época, o AI-5 foi mais produto da união do que da desunião militar.” (NAPOLITANO, 2017, p. 94).

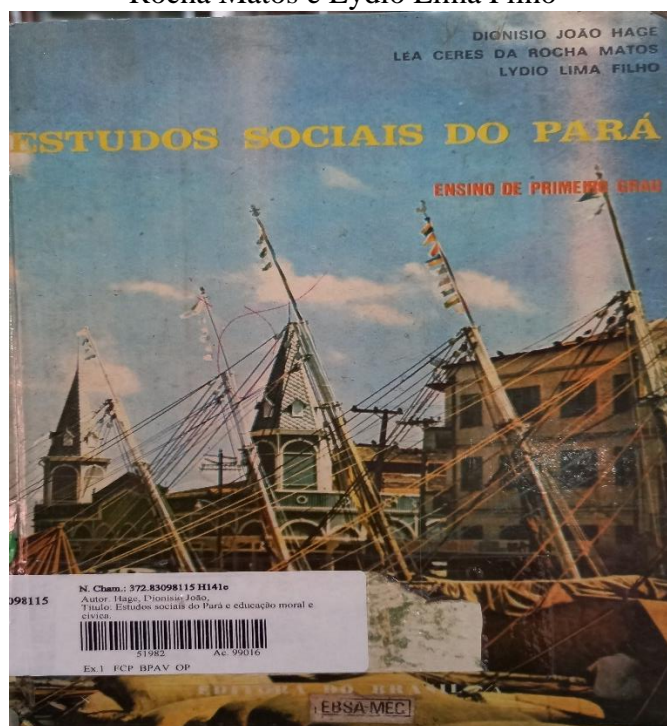
<sup>32</sup> No lugar dos grêmios estudantis, fechado após o golpe de 1964, a Ditadura criou nas escolas os Centros Cívicos. Contudo, ao contrário daqueles que eram um espaço de lutas e reivindicações dos alunos, os Centros Cívicos, segundo Pereira, Matos e Caminha, representavam “espaços de controle e vigilância, tendo em vista que tais instituições escolares deveriam atuar sob a orientação de um professor, ou outro elemento docente, designado pelo Diretor do estabelecimento. O orientador também era o responsável pela coordenação das chapas que disputariam as eleições para diretoria do Centro de Civismo, devendo a indicação recair em alunos dotados de vivacidade e capazes de se entusiasmarem e transmitirem sentimentos cívicos, além de possuírem qualidades de liderança.” Dessa forma, “as escolas sofreram um violento grau de controle e interferência por parte do governo militar, principalmente por meio da transformação dos grêmios estudantis em centros cívicos, sob a coordenação de professores selecionados de acordo com a sua atuação política.” (PEREIRA, MATOS; CAMINHA, 2014, p. 86).

A reorganização do ensino de História, segundo Thais Fonseca, teve conotações políticas, aprofundando-se a concepção tradicional que enfatizava os fatos políticos e as biografias dos brasileiros “célebres”, pois ela adequava-se aos interesses do Estado autoritário na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. (FONSECA, 2011, p. 56).

Nesse contexto, para atender a demanda da implantação da disciplina de Estudos Sociais, a Editora do Brasil publica um novo livro para o mercado regional paraense: *Estudos Sociais do Pará*, de 1971, de autoria, mais uma vez, de seu velho parceiro Dionísio Hage. No entanto, dessa vez, Hage não é o único autor, contando também com a colaboração de Léa Ceres da Rocha Matos e Lydio Lima Filho. O livro não traz informações acerca destes dois autores. Sobre a primeira, a única informação que encontramos é que ela participou, em julho de 1967, do “Curso de Geografia para Professores do Ensino Superior”, organizado pelo Conselho Nacional de Geografia, uma pista de que ela era possivelmente professora de Geografia do ensino superior em Belém, já que este curso era voltado para a qualificação dos professores que atuavam nesta faixa de ensino. (CURSO DE GEOGRAFIA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, 1967). Sobre o segundo autor, Lydio Lima Filho, infelizmente não conseguimos informações de qual área pertencia.

O livro escrito por eles, juntamente com Hage, *Estudos Sociais do Pará*, indica que é voltado para o Ensino de Primeiro Grau, sem especificar a série. Tivemos acesso à edição de 1973. O livro traz conteúdos de História dos outros livros de Dionísio Hage, mas que agora são acompanhados de outros temas relacionados à Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Este livro não é separado por unidades, apenas são dispostos os capítulos em sequência. Conta também com ilustrações dos livros anteriores e novas, como mapas e fotografias.

**Imagem 18:** Capa do livro *Estudos Sociais do Pará*, de Dionísio Hage, Léa Ceres da Rocha Matos e Lydio Lima Filho



(HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973).

Os capítulos que são novos em relação às obras anteriores de Hage são os seguintes: “O Estado do Pará”; “A Pororoca – Leitura”; “O Pará: O Homem e o Desenvolvimento”; “Nação, Pátria e Estado”; “Formas de Governo”; “O Governo do Brasil”; “A Carta Magna ou Constituição Federal”; “Governo do Estado do Pará”; “Bairros de Belém”; “Os Meios de Transporte”; “A Energia”; “Símbolos Nacionais”; “Símbolos Nacionais Brasileiros”; “Recursos Econômicos”; “Religião”; “A Religião no Pará”; “Educação Moral e Cívica”; “Tradição – Valores”; “A Família”; “A Imprensa no Pará: Imprensa Falada – Imprensa Televisada – Telecomunicações no Pará”; “Os Hábitos”; “Civismo e Patriotismo”; “As Forças Armadas”; “O Serviço Militar”; “Tipos Característicos do Pará”; “O Folclore Paraense”.

Conforme podemos observar, esta é a obra de Dionísio Hage que traz mais modificações em relação aos conteúdos abordados. A proposta da obra é não se restringir apenas à história do Pará, mas, numa perspectiva dos Estudos Sociais, abordar aspectos geográficos, culturais, morais, cívicos etc. Os autores comentam, na Introdução, que objetivaram, na formulação da obra, “atingir o espírito da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971”, esperando “conscientizar o estudante de Primeiro Grau para os problemas paraenses, em seu aspecto sócio-econômico e cultural.” (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 8).

O prestígio da obra e a sua ligação com o poder público constituído na época é expresso pelo fato do Prefácio de *Estudos Sociais do Pará* ser feito por Jonathas Pontes Athias, então Secretário de Educação e Cultura do Estado do Pará. Neste Prefácio, o Secretário faz uma defesa enfática da reforma educacional promovida pelo regime militar, apontando que ela é o melhor caminho para preparar os jovens em um mundo em transformação:

A reforma do ensino preconizada pela Lei Federal nº 5692, de 11 agosto de 1971, é sem dúvida não apenas mais uma reforma – mas a REFORMA, isto é, uma alteração que permitirá, continuamente, as ajustagens que forem necessárias, na medida em que o mundo se transforma, porque é uma reforma plástica, no sentido que ela permite as correções que possam ser necessárias ao seu melhor aproveitamento e execução. (ATHIAS, 1973, p. 9).

Athias continua sua defesa da reforma, ao dizer que a disciplina de Estudos Sociais, “pretende dar ao estudante uma visão globalizada dentro de um contexto que, por sua natureza, se interliga aos demais”. (ATHIAS, 1973, p. 9). Esse princípio da disciplina de Estudos Sociais, de integrar o indivíduo na sociedade, estava presente nas propostas para os Estudos Sociais, desde os anos 1930, inspirado em escolas norte-americanas, e fundamentaram-se nos estudos da psicologia cognitiva que aperfeiçoou-se nos anos 1950 pelos estudos pedagógicos. (BITTENCOURT, 2004, pp. 72-73).

Saindo rapidamente do Prefácio, cabe mencionarmos que essa defesa da reforma é feita por diferentes sujeitos que, no contexto da publicação da lei de 1971, estavam na estrutura do governo ditatorial. Dionísio Hage, ainda à época diretor do IEP, fez um discurso aos alunos formandos da “Turma Centenário” do IEP, na sessão de colação de grau, em 08 de dezembro de 1971, no Theatro da Paz, em que também ressaltava a importância da reforma educacional, como um momento de impulso ao que seria a “década da educação”:

Vivemos uma época gloriosa na educação, devemos irmanados e de mãos dadas, formar uma corrente do saber, colaborando para a extinção do analfabetismo. Vossa responsabilidade é imensa pois saís diplomados no ano da grande e arrojada reforma do ensino brasileiro a benfazeja década da educação, que irá proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencializações como elemento de alto realização, qualificação para o trabalho consciente da cidadania (REVISTA do IEP apud NEVES, 2018).

Voltando ao Prefácio, o Secretário de Educação e Cultura do Estado do Pará reconhece que a reunião da Geografia, História, OSPB e Educação Moral e Cívica ocorreu “em que pese as restrições que foram feitas por setores educacionais.” (ATHIAS, 1973,

p. 9). Esta é uma pista importante de que a implantação dos Estudos Sociais causou resistências, ou seja, apesar do contexto ditatorial, houve questionamentos da reforma educacional que tirou a História e a Geografia da maior parte do currículo. Selva Fonseca cita, no ano de 1973, o surgimento das primeiras manifestações contrárias organizadas, por meio do Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizado na USP, e de associações como a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). (FONSECA, 2001, p. 29).

Além disso, observa que o controle e a dominação não se deram de forma absoluta, pois “o espaço das aulas de Educação Moral e Cívica foi utilizado por professores e alunos de outras formas e com objetivos que nem sempre visavam legitimar a ideologia de dominação da ditadura.” Segundo Selva Fonseca, “uma das práticas mais comuns era o uso das aulas de EMC e OSPB para o ensino de História e Geografia.” (FONSECA, 2001, p. 40). Não podemos descartar que isso também ocorresse nas aulas de Estudos Sociais.

Acerca de *Estudos Sociais do Pará*, iremos comentar alguns capítulos que foram inseridos em relação aos livros anteriores, principalmente aqueles que expressam mais claramente os valores propagados pelo regime militar que eram expressos nos Estudos Sociais. No capítulo “A Carta Magna ou Constituição Federal”, os autores apontam que as principais características da Constituição então em vigor, a de 1967, eram: federalismo, presidencialismo, separação e harmonia dos três poderes, sistema representativo e social-democracia. Sobre o presidencialismo, o livro indica que a escolha do presidente é realizada “pelo voto indireto de um colégio eleitoral integrado por membros do Congresso Nacional e das Assembleias Estaduais.” Já em relação a social-democracia, apontam que “nossa Constituição é basicamente democrática e cristã em sua filosofia, sem caráter confessional” (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 25).

No capítulo “Tradição – valores”, os autores trazem algumas definições de “valores”, relacionando-os com a ideia do sentimento de patriotismo a ser despertado nos estudantes. Os valores são “as qualidades das coisas e seres ligados à nossa vida espiritual”, tendo como exemplos “a bondade, a justiça, a beleza, a honestidade, a coragem etc. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 61). Os autores identificam na história do Brasil, “através do sentimento nativista, sentimento de grande amor pela Terra, pelas suas coisas e pela sua vida”, trazendo como exemplos históricos a expulsão dos holandeses e os episódios de Filipe dos Santos (1720) e a Inconfidência Mineira (1789). (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 61).

No capítulo “Hábitos”, há também algumas definições a respeito de valores morais. Os bons hábitos são considerados pelos autores como “virtudes” e os maus hábitos são considerados “vícios”. As virtudes morais, segundo Hage, Matos e Lima Filho, “conduzem ao caminho do bem, dando-nos disposições para a prática de ações dentro da Moral”, sendo exemplos de virtudes morais: “a justiça, a prudência, a piedade, a gratidão, a bondade”. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 70). Já os maus hábitos ou vícios são apresentados como “ações que contrariam a moral”, que podem “transformar o indivíduo em escravo, deformando completamente seu caráter”, tendo como principais exemplos “a inveja, o ódio, o orgulho, a ambição, a avareza e a maledicência”. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 70).

Essa questão moral relacionada aos valores cristãos aparece ainda no capítulo sobre “A família”, na qual divulga um modelo padrão de sociedade. O livro diferencia três tipos de famílias: a romana, a germânica e a cristã. Os autores consideram a família cristã como “a mais perfeita organização familiar, sendo baseada no Cristianismo, que proíbe a poligamia e fez desaparecer a autoridade absoluta do pai”, pois, segundo os autores, “deu à mulher uma posição de igualdade ao homem dentro do lar e assegurou direitos aos filhos com a proibição da venda e do abandono dos mesmos.” Além disso, a família cristã transformou a família em “uma instituição sagrada, inviolável e indissolúvel.” (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 63).

Conforme Rodrigues, Alves e Silva, se referindo aos livros didáticos de Educação Moral e Cívica, estes refletiam as preocupações do general Moacir Araujo Lopes, principal idealizador da disciplina e primeiro presidente da Comissão de Moral e Civismo, principalmente acerca da questão do desvio da moral, expresso sobretudo no tema da “família”. Os livros didáticos abordavam dentro desta temática “o lugar da família na sociedade, sua atuação na educação dos novos cidadãos, o caráter cristão que a constituiu, além do estabelecimento de papéis de mães e pais, mulheres e homens”. (RODRIGUES; ALVES; SILVA, 2014, p. 38).

O livro *Estudos Sociais do Pará* deixa claro a relação entre moral, religião e família, apresentando “o mais nobre dos sentimentos, o Amor”, que pode ser: Conjugal – entre marido e mulher; Paternal – de pai para filho; Maternal – de mãe para filho; Filial – dos filhos para os pais; Fraternal – sentimento que une os irmãos; Amor ao próximo – dirigido ao parente, ao amigo, ao concidadão e até a humanidade. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 63). Aqui se expressa o que é encontrado em outros livros de Educação Moral e Cívica da época, nos quais “a moral sexual encontraria na moral cristã

o seu lugar, pois somente a instituição da família, devidamente constituída por princípios cívicos, traria a almejada ‘estabilidade social’ ao país.” (RODRIGUES; ALVES; SILVA, 2014, p. 38).

A importância dos valores cristãos retratados no livro didático de Estudos Sociais, conforme aponta Filgueiras, era um tema muito debatido nas revistas do MEC nos anos 1970, em matérias que relacionavam civismo e catolicismo. A moral era entendida como o comportamento dos homens entre o ‘bem’ e o ‘mal’, “que não poderia ser neutra ou leiga, mas necessariamente estaria sob os pressupostos dos valores cristãos, uma moral cristã e a defesa de um civismo cristão.” Em meio a um mundo conturbado e envolto em conflitos e guerras, sobretudo a Guerra Fria, “a educação moral tinha a função de retomar os valores universais cristãos” (FILGUEIRAS, 2017, p. 113).

Outro capítulo que se relaciona aos exemplos anteriores é “Civismo e Patriotismo”, temas que já perpassam as obras da História escolar regional no Pará desde o início do século XX, mas que em *Estudos Sociais do Pará* estão mais explícitos, ganhando um capítulo específico, uma forma de atender a nova legislação. Os autores definem civismo como “o sentimento profundo de respeito a todas as coisas relacionadas com a Pátria”, e consideram que o sentimento cívico é “uma das virtudes que caracterizam o bom cidadão”. Já o patriotismo é “o amor à Pátria, aos seus ideais e tradições”. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 76). O civismo se manifesta, segundo os autores, “através do zelo pelo bem público, respeito aos Símbolos e heróis Nacionais e interesse pelas coisas da Pátria, inspirando ainda o sentimento de respeito às leis.” O patriotismo liga à Pátria pelo coração, “despertando o sentimento de dever e levando-nos a servi-la com dedicação”; tal sentimento “se estende a todas as camadas sociais”. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 76).

Um exemplo de civismo e patriotismo se dá na execução do hino nacional. O livro explica a legislação, descreve o histórico da criação do hino e que detalha as ocasiões em que o hino deve ser tocado. Os autores explicam a importância do hino e os sentimentos que ele provoca no brasileiro:

O Hino Nacional desperta fortes emoções e consciência do dever, fazendo vibrar mais alto o coração do povo cujo pensamento se volta para os nobres ideais de amor, paz e trabalho que norteiam a caminhada deste gigante que a cada dia, mais se engrandece aos olhos do mundo. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 36).

Os autores também abordam o que eles denominam de “valores permanentes”, que são aqueles que “tem existência contínua, são valores estáveis”, apontando que



“algumas tradições nacionais são valores permanentes de nossa cultura e de nossa História” (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 62), tais como:

- a) Um culto generoso do Estado de Direito, baseado em uma Constituição escrita, a nossa Carta Magna, que vem desde a Independência;
- b) O sentimento da unidade nacional, formado graças aos trabalhos dos bandeirantes, ultrapassando os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas;
- c) Capacidade de nivelção social. Segundo Gilberto Freire somos a “MAIOR DEMOCRACIA RACIAL DO MUNDO”. Todos são iguais, sem preconceito de cor, raça, religião ou cultura. Não apenas na Constituição, mas, na consciência de todos, figura o preceito de igualdade. (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 62).

Aqui, retomam-se questões que eram expressas há décadas nos currículos de História, que foram acentuadas pela Ditadura, de acordo com os seus objetivos, como um “discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a “contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo.” (NADAI, 1992/1993, p. 149), utilizando-se para isso a ideia de “democracia racial” de Gilberto Freyre. O resultante dessa abordagem, reproduzida há décadas no ensino de História, conforme Elza Nadai:

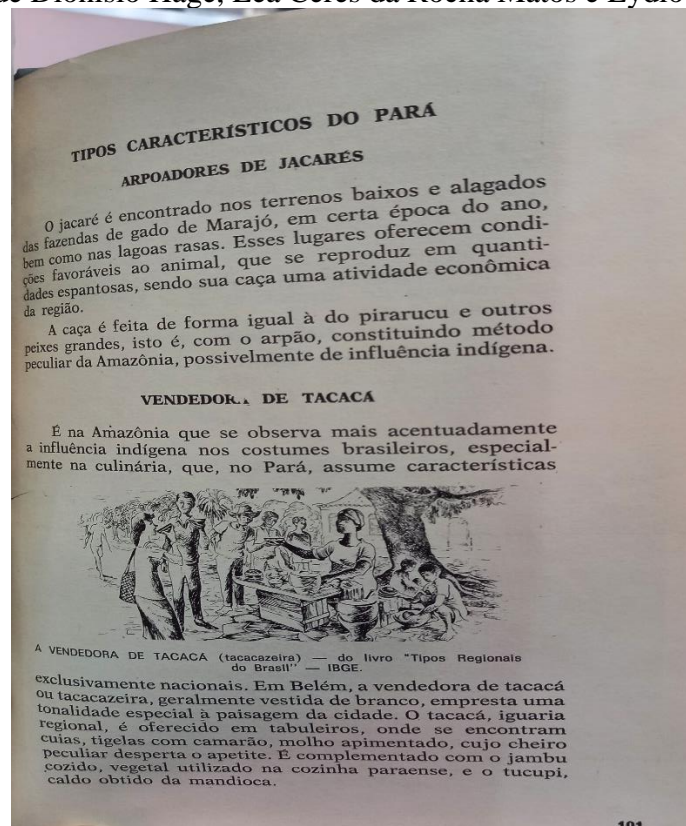
foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social. Essas abstrações podem ser encontradas em algumas máximas que retratam, em linguagem corrente, o Brasil – “Nação marcada pela unidade (do território, do Estado, etc.) ao contrário da fragmentação (da América espanhola), constituída por um povo solidário e amante da paz e, por isso, abençoada pelo Senhor”; “Deus é brasileiro”; “povo pacífico e ordeiro, amante do samba e de mulatas” – e têm servido, também para demarcar algumas das diferenças em relação à população, ao Estado e à História de outros países latino-americanos. (NADAI, 1992/1993, p. 150).

Corroborando com este pensamento de Nadai, Thais Fonseca também identifica, nesse procedimento da disciplina de Estudos Sociais, a “herança tradicional” em que se tenta, a partir dos conteúdos e atividades predeterminados, “impor uma visão harmônica da sociedade, em que a ‘espontânea colaboração’ de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas.” (FONSECA, 2011, p. 57).

Além das questões relativas à educação moral e cívica, *Estudos Sociais do Pará* aborda algumas questões relativas à cultura e ao folclore paraense. Em “Tipos Característicos do Pará”, os autores apresentam alguns personagens que representam a

cultura deste Estado, tais como os arpoadores de jacarés, a vendedora de tacacá, o vaqueiro do Marajó, o juteiro, o malvaicultor, o seringueiro, o coletor de sementes oleaginosas e o castanheiro. Cabe destacar que todos estes personagens selecionados pelos autores têm alguma relação com a economia do Estado do Pará, principalmente com a agricultura e o trabalho extrativista. O juteiro, por exemplo, desenvolve sua atividade na região de Juruti, centro produtor da juta; o malvaicultor é “o indivíduo que se dedica ao cultivo da malva. Está localizado principalmente na região Bragantina”; o castanheiro é “o recolhedor dos ouriços do castanheiro-do-Pará, caídos durante a safra da castanha. A castanha-do-Pará é uma das riquezas do Estado, possuindo elevado valor nutritivo.” (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, pp. 101-103). Esta é uma forma de mostrar que há uma diversidade e sujeitos no Estado do Pará, contudo, não há conflitos, todos estão em relação harmônica e, por meio trabalho, contribuem para o engrandecimento do Estado.

**Imagem 19:** Capítulo sobre os “Tipos Característicos do Pará”, no livro *Estudos Sociais do Pará*, de Dionísio Hage, Léa Ceres da Rocha Matos e Lydio Lima Filho



(HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 101).

De forma geral, os conteúdos contidos no livro *Estudos Sociais do Pará*, seguem o que Circe Bittencourt denomina de “métodos ativos”, que situam a criança e seu centro

de interesses como ponto de partida, cujas influências fundamentam-se nas ideias de Herbart e Dewey. O importante é “a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema.” (BITTENCOURT, 2004, p. 75). Essas ideias influenciaram na proposta de conteúdo para os Estudos Sociais:

Em decorrência do método ativo, surgiu uma proposta de conteúdo cujo princípio de seleção era a dos “círculos concêntricos”. Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante -, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República” tornou-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais. (BITTENCOURT, 2004, pp. 75-76).

Os exercícios de *Estudos Sociais do Pará* têm a mesma estrutura dos livros anteriores de Dionísio Hage, e visam à memorização dos conteúdos, sem uma problematização dos textos. Os exercícios novos, relacionados aos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, seguem essa tendência:

#### QUESTIONÁRIO

- 1- Que são hábitos?
- 2- Como são denominados os maus hábitos?
- 3- Qual é a influência dos vícios sobre o caráter?
- 4- Que são hábitos indiferentes?
- 5- Que são virtudes?
- 6- Que requer a libertação do vício? (HAGE; MATOS; LIMA FILHO, 1973, p. 70).

Dessa forma, como podemos perceber, o livro de Estudos Sociais não problematizava questões, não abordava os conflitos, enfim, se caracterizava por uma narrativa mais informativa do que crítica, exaltando os valores, os símbolos, os fatos e os sujeitos da nação, temas consonantes com os ideais propagados pela Ditadura Civil-Militar. Não podemos esquecer que essa abordagem escolar para a juventude era uma estratégia, em tempos de disputas ideológicas da Guerra Fria e na vigência do AI-5, para formar cidadãos não questionadores, mas obedientes à ordem estabelecida, que absorvessem o amor pela pátria e os valores cristãos, uma forma de barrar a influência de ideias “exóticas” ou subversivas”, como o socialismo e o comunismo, inspiradas por países como União Soviética, China e Cuba. A educação era vista pelos militares como

um terreno de “guerra”, sendo, por isso, necessária a produção de livros didáticos que seriam as “armas” para derrotar os inimigos do regime, formando cidadãos “soldados” patriotas.

Nesse sentido, Dionísio Hage, junto com Léa Matos e Lydio Lima Filho, exerceu um papel importante nessa “guerra” no campo da educação, algo que já vinha fazendo em outras obras, mas que em *Estudos Sociais do Pará* adquire uma aproximação mais explícita com os valores da Ditadura, aproximando, por meio da abordagem regional, o que era propagado em âmbito nacional. Desse modo, o livro de Estudos Sociais, além dos anteriores de História, acabaram não incorporando as discussões e propostas de renovação da História, nos anos 1950 e 1960, o que pode ser explicado pelo posicionamento mais conservador de Dionísio Hage e a sua aproximação com a Ditadura Militar, seguindo com mais afinco as determinações e ideias do regime.

Não podemos desconsiderar a capacidade criativa dos professores da época, que, mesmo num contexto de repressão, podem ter utilizado os livros de Dionísio Hage de outra forma que não a sugerida pelo autor, ou seja, valorizando mais a História ou a Geografia, apontando críticas aqui e ali às abordagens realizadas nos livros. Caberia uma outra pesquisa para conhecermos os usos dos livros de Dionísio Hage nas décadas de 1960 e 1970, tanto os de História, quanto o de Estudos Sociais, o que não foi o nosso propósito neste momento.

Uma última observação que devemos fazer é que, como historiador do século XXI e vivendo sob a égide de uma Constituição democrática, incorremos em erro se desprezarmos as contribuições de Dionísio Hage só porque o autor se vinculou e defendeu os valores de uma ditadura. Não devemos considerar os conhecimentos veiculados pelos livros dele como algo menor ou sem importância, mas procurar entender suas escolhas relacionadas com a sua trajetória e com o contexto político, educacional e didático da época. Dessa forma, entendemos que Dionísio Hage também contribuiu para uma tradição da História escolar regional no Pará, com livros didáticos que continham conteúdos que poderiam ser o único momento em que os estudantes tinham contato com temas regionais.

## **2.2 - A renovação da História escolar regional nas décadas de 1980 e 1990 e a criação da disciplina Estudos Amazônicos no Pará**

O contexto dos anos 1980, caracterizado pelo final da Ditadura Militar e pelo processo de redemocratização, vivenciou várias lutas de movimentos que de alguma

forma influenciaram na renovação do ensino de História e nas mudanças nos livros didáticos nessa década.

O Movimento Negro Unificado (MNU) teve destacada atuação contra a discriminação racial, realizando encontros e ações, por meio de militantes, estudantes, pesquisadores e a sociedade em geral em prol da causa da raça negra. Gonçalves e Silva observam que, “como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, o movimento buscou orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes. Entre 1978 e 1988, muitos encontros ocorreram com esse objetivo.” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 150)

Um desses encontros foi a Convenção do M.N.U - Movimento Negro Unificado, realizada em Belo Horizonte, em 1982, no qual as delegações aprovaram o *Programa de Ação* do M.N.U. Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira, na formação de professores, com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatizava-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros, em todos os níveis educacionais, e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Outro movimento que se fortaleceu no período foi o movimento indígena. Segundo Silva e Costa, desde a década de 1970 diversos representantes dos povos indígenas no Brasil, contrários à política integracionista do governo militar, começaram a se organizar em movimentos direcionados à defesa de seus direitos. Nessa perspectiva, “os indígenas são considerados protagonistas de sua própria história, isto é, atores sociais participantes de diversos segmentos da sociedade civil”, tais como organizações não governamentais, instituições indigenistas e associações indígenas, que tinham como objetivo “lançar luz sobre sua condição de grupos minoritários, marginalizados historicamente pela sociedade não indígena em virtude de sua condição étnica.” (SILVA; COSTA, 2018, p. 89).

Na década de 1980, o movimento indígena ganhou mais força com a presença de indígenas de diferentes etnias no Congresso Nacional, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, a exemplo do deputado federal Mário Juruna, da etnia Xavante. Juruna “foi um dos lutadores implacáveis pela demarcação de terras indígenas no Brasil.” (SILVA; COSTA, 2018, pp. 89-90).

Também podemos acrescentar a importância dos movimentos ecológicos, que incluem todos aqueles grupos, associações e organizações da sociedade civil que surgiram no Brasil e na América Latina, nas décadas de 1970 e 1980 “denunciando os riscos e impactos ambientais do modo de vida das sociedades industriais modernas.” (CARVALHO, 2012, p. 46). Segundo Isabel Carvalho, o movimento ecológico no Brasil é resultado do encontro de dois contextos socioculturais: “o contexto internacional da crítica contracultural e das formas de luta do ecologismo europeu e norte-americano”; e “o contexto nacional, em que a recepção do ideário econômico acontece no âmbito da cultura política e dos movimentos sociais do País, assim como da América Latina.” (CARVALHO, 2012, p. 50).

O principal nome da causa ecológica no Brasil, nesse contexto, é o do líder seringueiro Chico Mendes (1944-1988), que expressa, segundo Carvalho, “o melhor exemplo de luta social local que adquiriu dimensões ecológicas e se transformou em causa apoiada internacionalmente.” O que torna isso possível “é o fato de a percepção da crise ambiental como questão social ocorrer em uma conjuntura de globalização.” (CARVALHO, 2012, p. 50). Já em 1992 ocorre no Rio de Janeiro a ECO-92, Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente, para debater os problemas ambientais, e em paralelo, o Fórum Global, que formulou o Tratado de Educação Ambiental. (CARVALHO, 2012, p. 53).

Esse contexto de fortalecimento de movimentos sociais e ambientais, como nos exemplos que citamos, ensejou novas discussões em torno da necessidade de renovação do ensino de História, disciplina que poderia ser naquele momento uma ferramenta na luta pela democracia e pela participação popular. O ensino de História, na escola, poderia contribuir para a formação de novos sujeitos críticos e sensíveis às demandas daquele contexto.

Thais Fonseca aponta que o currículo mais significativo deste período foi o elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 1986, que foi “considerado, por muitos, como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo, e que refletia o momento político vivido então.” (FONSECA, 2011, p. 61). Tal currículo expressava uma rejeição pela chamada História tradicional, suas metodologias e livros didáticos, e propagava por uma História “mais crítica, dinâmica, participativa”, partindo da noção de que “os homens fazem a História e são produtores de seu próprio conhecimento histórico.” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS apud FONSECA, 2011, p. 62).

O programa mineiro enfatizava ainda a importância e a necessidade do domínio pelo aluno de alguns conceitos considerados fundamentais: “relações sociais, modos de produção, transição, classe dominante, classe dominada, apropriação do excedente etc. (FONSECA, 2011, p. 63). Thais Fonseca identifica neste currículo uma forte influência da teoria marxista:

O programa de 1986 pretendia que houvesse uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte de professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infraestruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo. (FONSECA, 2011, p. 63).

Outro currículo renovador do período foi elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo, discutido ao longo dos anos 1980. Diferentemente da proposta mineira, pautada nas ideias de modo de produção do marxismo, a proposta paulista dialogava, além da Historiografia Social Inglesa, também com a chamada Nova História francesa, a partir de autores como Jacques Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne, por meio da opção por eixos temáticos. Segundo Selva Fonseca:

A característica fundamental da proposta temática é que, ao deixar impor um quadro geral com a evolução da história da sociedade, ela traz elementos para o professor incorporar no ensino de História outros objetos, outros documentos e problemáticas que até então estiveram restritas ao trabalho acadêmico especializado ou que sequer foram investigadas. Dessa forma, o espaço de criatividade e criticidade do professor frente ao conhecimento histórico foi ampliado e respeitado. (FONSECA, 2001, p. 106).

As duas propostas representam um esforço de trazer para o currículo, que iria orientar as práticas em sala de aula na educação básica, discussões que estavam presentes nas universidades nas últimas décadas, que já rejeitavam a História factual, linear e positivista. Contudo, implementar essas discussões para o currículo escolar só se tornou possível na década de 1980, no contexto do final da Ditadura Militar, com a abertura política, a organização e fortalecimento dos movimentos sociais e sindicatos de professores e associações profissionais, havendo assim mais espaços de debate e questionamentos às disciplinas impostas pela Ditadura, como Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, com o objetivo de apagar a herança autoritária na educação. Assim, conforme Selva Fonseca:

As propostas curriculares dos dois estados [Minas Gerais e São Paulo] incorporam levantamentos bibliográficos amplos que são sugeridos para o desenvolvimento dos trabalhos. Estes levantamentos são constituídos tanto de obras altamente especializadas quanto de obras de grande divulgação, como por exemplo, as coleções Tudo é História e Primeiros Passos da Brasileira. A historiografia internacional também faz-se presente. São citadas obras referenciais para a historiografia brasileira, tais como os clássicos de Marx (na proposta de Minas Gerais) e principalmente os ligados à Nova História Francesa e a Historiografia Social Inglesa (no de São Paulo). No caso referente à História do Brasil nas duas propostas aparecem tanto as obras clássicas como também as mais recentes que incorporam novas temáticas. Há, portanto, uma ampliação das possibilidades de leituras e tratamento dos temas, tentativa clara de romper com a simplificação operada pela divisão do trabalho intelectual. (FONSECA, 2001, pp. 108-109).

Circe Bittencourt também identifica, na década de 1980, um debate sobre os conteúdos escolares com educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular. De um lado, os defensores da ideia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das demais escolas de elite, servindo o domínio desses conteúdos tradicionais como instrumento para o exercício da plena cidadania, sendo a apropriação dos conteúdos das “escolas da elite” pelas classes populares o que fundamentava a chamada “pedagogia dos conteúdos”. (BITTENCOURT, 2004, pp. 104-105).

Do outro lado, os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire, os quais entendiam que a escola deveria se ater a conteúdos significativos, enfatizando temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares. O objetivo era que os conteúdos pudessem se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de redemocratização do país. (BITTENCOURT, 2004, p. 105).

Os novos currículos e debates demandaram a produção de livros didáticos adequados a esse novo contexto. Thais Fonseca cita as coleções *Construindo a História* e *Os Caminhos do Homem*, ambas de Adhemar Marques, Flávio Berutti e Ricardo Faria, elaboradas para acompanhar o programa mineiro para divulgação em várias regiões. Em outros casos, livros publicados há vários anos tentaram acompanhar as novas tendências, promovendo reestruturações em suas obras, a exemplo de *História & Consciência*, de Gilberto Cotrim, e *História do Homem*, de Francisco de Assis Silva. (FONSECA, 2011, p. 65).

Podemos mencionar também, como motivadores de um repensar da História escolar no Brasil, as efemérides de eventos como: o centenário da abolição da escravatura



(1888-1988); o centenário da Proclamação da República (1889-1989); o bicentenário da Revolução Francesa (1789-1989); e os 500 anos do “descobrimento da América” (1492-1992). Estas datas serviram para uma reflexão sobre a forma como era narrada a História do Brasil e a exclusão de sujeitos como os indígenas e os negros. Soma-se a isso, a promulgação da nova Constituição, em 1988, e as primeiras eleições diretas para presidente após a Ditadura, em 1989, o que se levava a pensar na necessidade da inclusão das camadas populares na pesquisa e no ensino de História, num contexto de retorno da democracia.

No Estado do Pará também vão ocorrer discussões que visavam renovar o currículo de História, na segunda metade da década de 1980. Além das demandas sociais, ambientais e democráticas que mencionamos anteriormente, no Pará as discussões vão envolver também questões da História regional.

Em encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) os professores da educação básica se posicionaram e mostraram as suas demandas, principalmente da necessidade de livros didáticos voltados para a realidade regional. E livros atualizados, pois, como vimos, os produzidos por Dionísio Hage eram do início da década de 1970 e remontavam aos valores da Ditadura.

Dessas demandas dos professores da educação básica, surgem alguns livros didáticos de História regional, e no final da década de 1990, uma nova disciplina na tentativa de entender a Amazônia de forma mais abrangente: os Estudos Amazônicos. Assim, nesta parte do capítulo, vamos analisar as produções didáticas regionais da SEMEC e da SEDUC do final do século XX.

#### **a) O livro didático regional da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC): *História do Pará: Amazônia, volume 1***

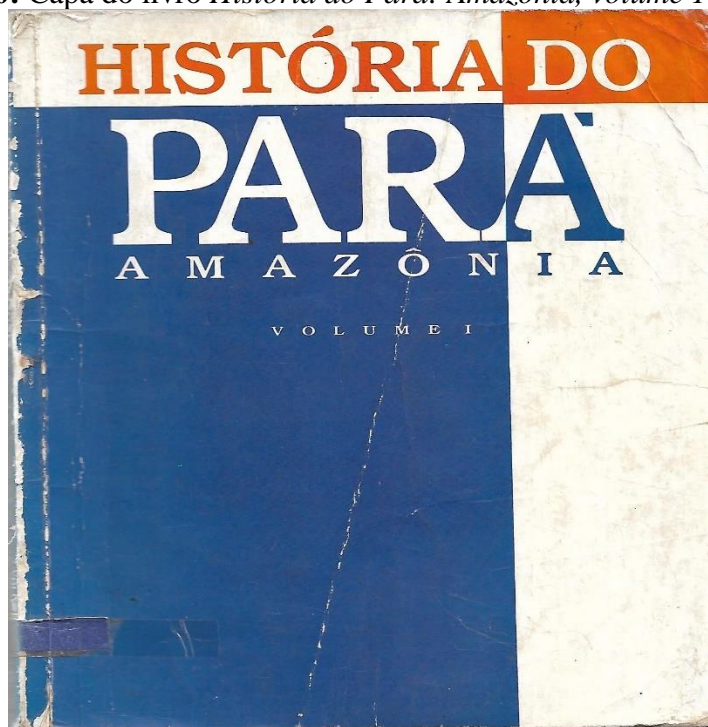
No ano de 1992, a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) publica o livro *História do Pará: Amazônia, volume 1*<sup>33</sup>, pela editora CEJUP, direcionado a alunos da 5ª série e da 3ª etapa do supletivo, possuindo 135 páginas. O livro apresenta

---

<sup>33</sup> Não tivemos informações se o segundo volume chegou a ser publicado, apenas que uma nova edição foi lançada em 1994 em um tamanho maior.

vários autores<sup>34</sup> e colaboradores<sup>35</sup>, destacando Maria de Fátima Cravo de Sousa como Coordenadora de História da SEMEC e Leila Mourão, do Departamento de História da UFPA, como Consultora em História.

**Imagem 20:** Capa do livro *História do Pará: Amazônia, volume 1*, da SEMEC



(BELÉM, 1992).

*História do Pará: Amazônia, volume 1* foi publicado num contexto em que, segundo Eliana Almeida, a Prefeitura Municipal de Belém, por meio de sua Secretaria Municipal de Ensino e Cultura (SEMEC - Departamento de Educação/ Grupo de Cultura), no ano de 1988, “implantou uma política de democratização do ensino e uma regionalização das disciplinas ofertadas, promovendo uma descentralização do currículo escolar da rede municipal de ensino”, sendo pioneira nesse sentido. (ALMEIDA, 2012, p. 75).

---

<sup>34</sup> Os autores são: Ana Maria Nascimento Abdon, Arlete Matos da Cruz, Leila Mourão, Lucinilso Furtado Cardoso, Maria do Carmo de Jesus Fernandes, Maria Conceição Laurido dos Santos, Maria de Fátima Farias Quadros, Maria de Fátima Cravo de Sousa, Maria das Graças Moraes Duarte, Maria José Matos Marques, Maria de Nazaré Santos de Almeida, Maria Neide Carneiro Guterres, Nazaré de Almeida Nogueira, Nazi Nery de Pinho, Nivaldo Cruz da Silva, Ruth Maria Mota Bordalo, Terezinha de Jesus Portela Maria. (BELÉM, 1992).

<sup>35</sup> Os colaboradores são: Arlete Camargo (Consultoria Pedagógica), Celina Melo Pompeu, Fraz Kreüther (Desenhista), Izabel Santos da Cruz (Filmagem), Luís Euclides (Revisão de originais), Maria José Batalha C. Santos, Maria José Alves da Silva, Mírtilla Freitas (Ilustração), Milisaura Pinheiro Flexa, Miriam Jane da Silva Monteiro (Ilustração e Fotografia), Sandra Maria Ferreira Gomes, Sílvio Raimundo Sarmanho Souza, Lauro Matos (Fotografia), Celso Medina (Fotografia) e Graça Martins (Fotografia). (BELÉM, 1992).

Conforme Almeida, essa iniciativa foi fruto do seminário de 1985, proposto pelos professores da rede municipal de ensino. A SEMEC implantou as disciplinas “Estudos de Questões Regionais”, “História do Pará” e “Literatura Paraense”, no currículo da 5ª à 8ª séries, para serem ministradas em toda a rede municipal de ensino. A regionalização do currículo foi uma ação implementada pelo então Secretário João de Jesus Paes Loureiro, por meio da Proposta Modular de Educação e Cultura. No caso da disciplina “Literatura Paraense”, analisada pela autora, essa ação buscava inserir em sala de aula alguns textos literários, produzidos por escritores paraenses ou não, mas que tinham em comum os Saberes Amazônicos em suas narrativas. O objetivo era o fomento da leitura e o conhecimento das obras literárias amazônicas por parte dos alunos da rede municipal, fazendo com que a narrativa poética dos autores locais alcançasse uma ressonância nos alunos do ensino de 1º grau da SEMEC. Esse processo resultou na publicação do livro didático *Texto e Pretexto – Experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores paraenses*, em 1988. (ALMEIDA, 2012, p. 75). Assim, a preocupação com a questão regional, pela SEMEC, à época, perpassava por várias disciplinas.

O caso do livro *História do Pará: Amazônia, volume 1* foi semelhante. O processo de produção do livro se inicia nos anos 1980, quando se instituiu a disciplina de “História do Pará” nos currículos de 5ª e 6ª séries.<sup>36</sup> Os autores e a equipe técnica da SEMEC evidenciavam dois problemas, naquele momento, quando da criação da disciplina: o primeiro era a “inexistência de material didático sistematizado sobre história do Pará para o ensino básico”; o segundo era a necessidade de formação dos professores para trabalhar a temática regional, uma vez que “o ensino de graduação em história que cursaram, de modo geral, apenas propiciava contato rápido e sucinto com a história da região.”<sup>37</sup> Para minimizar estes problemas, em 1987 foram elaborados uma série de cursos e seminários de curta e média duração destinados a capacitar ou reciclar os professores de história. (BELÉM, 1992, p. 9).

---

<sup>36</sup> Hoje esta disciplina não existe mais no currículo da SEMEC.

<sup>37</sup> Em relação ao curso de História da UFPA, único existente na década de 1980 no Pará, e provavelmente o curso que a maioria dos professores de História da SEMEC deve ter cursado na época, Ricci e Nascimento apontam que “apenas no ano de 1988 é que nasceu o Departamento de História, desvinculado do de Antropologia. Esta separação escancarou para todos a precária situação do curso de História no Pará neste período. De um lado, havia o problema do espaço físico, já que não havia espaço para o curso emancipado no prédio da Antropologia. Assim, a História voltou a se alojar precariamente em salas subdividas no antigo prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Por outro lado, era muito ruim o estado da qualificação do corpo docente e das condições estruturais do funcionamento do curso.” (RICCI; NASCIMENTO, 2019, p. 98).

Em relação aos conteúdos a serem abordados, os autores e a equipe técnica da SEMEC explicam quais preocupações os guiaram na formulação do livro:

Portanto era preocupação de todos a necessidade de resgatar a história dos povos nativos da região e reconstruir uma história que eliminasse o caráter eurocentrista tão presente nos manuais, mas que garantisse as informações necessárias à compreensão de como se constituiu a sociedade brasileira e paraense da atualidade. Não se tratava de eliminar a contribuição de qualquer povo ou setor social, mas de resgatar a contribuição daqueles que sistematicamente têm sido excluídos da história escrita. (BELÉM, 1992, p. 9).

Percebemos, na fala dos autores de *História do Pará: Amazônia, volume 1*, uma crítica às abordagens que valorizam apenas a atuação dos europeus na história da região, talvez se referindo aos livros didáticos publicados até então, sejam de História ou História regional, crítica comum também nas reformas curriculares de Minas Gerais e São Paulo. Trata-se de um discurso em consonância com as discussões da época, do período de redemocratização do Brasil, após a Ditadura Militar (1964-1985), de valorizar as camadas populares na história do Brasil. E os primeiros personagens a serem valorizados eram os indígenas, a população nativa da região, no sentido de abordá-los como sujeitos históricos, e não mais como vítimas passivas dos europeus.

Não por acaso, em 1992, os discursos dos dois representantes oficiais do município, o prefeito Augusto Rezende, e a Secretária de Educação, Maria Lucia Silva Verstappen, ressaltam o ineditismo da abordagem em relação às obras anteriores, retomando-se a ideia de “preenchimento da lacuna do regional”, como um discurso de propaganda positiva da obra. Aqui, a ideia central não é a de que não havia obras regionais, mas que *História do Pará: Amazônia, volume 1* apresentava-se como um livro inovador, que trazia questões que não tinham sido abordadas em outras obras, a exemplo dos livros de Dionísio Hage. Estudar a História regional não era mais realizar uma abordagem ufanista, de exaltação aos “heróis” e valores morais, mas valorizar os sujeitos históricos regionais em sua diversidade e suas experiências, a exemplo dos povos indígenas:

Finalmente, um livro didático de História do Pará.  
Ou, mais que isso, um livro paraense de História do Pará, que redimensiona a importância de personagens e personagens dentro da nossa historiografia.  
Ainda assim uma historiografia oficial, dirão muitos. Mas, sem dúvida, poucas vezes um livro dessa natureza terá passado por tão amplas experiências antes de chegar às mãos dos próprios estudantes, que puderam “trabalhar” o material juntamente com professores e historiadores.  
Emerge dessa forma uma História do Pará que tem muito de nós todos, que não nos soa estranha.

Um trabalho de grande importância, resultado da dedicação e talento de muitos, e que tenho o orgulho de apresentar ao público. Estou certo de que este é um marco na história do nosso ensino. (BELÉM, 1992).

O pensar a região é, antes de tudo, um gesto de participação nesse processo. Não há o ufanismo verde-amarelo em tons excessivos nas páginas que se seguem. O que há, sim, é uma equilibrada reflexão, um estudo sério sobre a história e seus agentes.

A humanização da história, por conseguinte torna-se o ponto básico deste livro, que se pretende um documento crítico sobre a história do Pará. Porque somente assim ela pode ser concebida, e ensinada. (VERSTAPPEN, 1992, p. 7).

O livro traz apenas cinco capítulos, de forma temática: “Os Primeiros Habitantes do Brasil e da Amazônia”; “A Conquista da Amazônia”; “A Sociedade Amazônica”; “Exploração dos Recursos Naturais da Amazônia” e “A Cultura da Amazônia”. Essa organização de conteúdos traz importantes diferenças e inovações em relação aos livros didáticos regionais publicados até então, que priorizavam a organização dos conteúdos, por meio da cronologia dos acontecimentos, iniciando pelas viagens dos europeus até a chegada e ocupação da Amazônia, nos séculos XVI e XVII. A “militância” pela valorização dos indígenas na história é expressa em algumas citações no início dos capítulos. Por exemplo, no primeiro capítulo “Os Primeiros Habitantes do Brasil e da Amazônia”, é citado alguns versos de “Primeiros Habitantes do Brasil”, da obra *História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil*, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de 1982: “Antes dos brancos chegarem/tinha muito mais Nações de/índios do que hoje./Tinha muito mais/de 5 milhões de pessoas./Cada Nação tinha um nome./Cada povo falava/a sua língua;/Cada povo vivia/Como era o costume dele.” (CIMI apud BELÉM, 1992, p. 15).

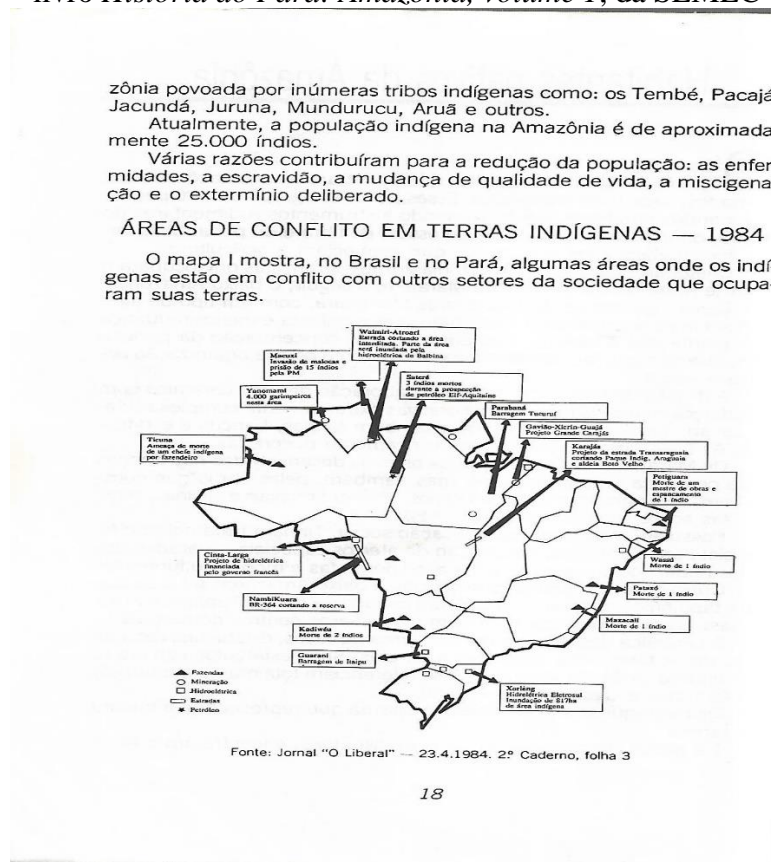
*História do Pará: Amazônia, volume 1* cita que os primeiros grupos indígenas que viviam na Amazônia eram nômades, caçadores e coletores. Faz referência aos grupos Marajoara, que tinham uma agricultura mais aperfeiçoada, sendo considerados “os mais desenvolvidos” por obras que construíram, como “grandes sítios-cemitérios, sítios-cerimoniais e oficinas, construídas sobre aterros artificiais (tesos).” (BELÉM, 1992, p. 17). Outros grupos indígenas citados são os Tembé, os Pacajá, os Jacundá, os Juruna, os Mundurucu e os Aruã.

Além disso, o livro também utiliza várias fontes que expressam a visão do europeu colonizador sobre os indígenas, como os relatos dos cronistas estrangeiros que escreveram na época do Brasil colonial, a exemplo de Pero de Magalhães Gandavo, Claude D’Abbeville e André Thevet. Há de se ressaltar que o livro trata tais fontes de

forma crítica, não como relatos verdadeiros, mas dizendo que estes emitiram opiniões sobre diversos aspectos do modo de vida dos indígenas, contudo, com visões preconceituosas, com muitos erros e exageros de julgamentos. (BELÉM, 1992, pp. 19-21).

Uma inovação que o livro produzido pela SEMEC traz é a relação que estabelece entre a história dos índios, no período colonial, com os indígenas na atualidade (final da década de 1980, início dos anos 1990). Isso é feito de diferentes formas: com um mapa mostrando as áreas de conflito em terras indígenas no Brasil, do ano de 1984; um mapa mostrando a localização dos principais povos indígenas que vivem no Pará e no Amapá, na década de 1980; um relato de um indígena, Daniel Martinho Cabixi, sobre a sociedade brasileira. Interpretamos isso como influência do contexto das lutas dos movimentos indígenas de se fazerem reconhecidos pela sociedade na época. Nas referências, encontramos citações de obras que foram publicadas pelo CIMI.<sup>38</sup>

**Imagem 21:** Mapa com as áreas de conflito em terras indígenas no Brasil, em 1984, no livro *História do Pará: Amazônia, volume 1*, da SEMEC



(BELÉM, 1992, p. 18).

<sup>38</sup> Por exemplo: *Terra sim, Violência não*, de Daniel Martinho Caxibi e *História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil*, do CIMI.

No capítulo “A Conquista da Amazônia”, há uma narrativa sobre a dominação portuguesa do espaço amazônico no período colonial, além da descrição da atuação das ordens religiosas na Amazônia, como os jesuítas, os capuchos da Piedade, os franciscanos, os carmelitas e os mercedários. A descrição do cotidiano dos aldeamentos é feita com uma citação da obra *Do escambo à escravidão: as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil (1500-1580)*, de Alexandre Marchant, mencionando que a instrução religiosa era acomodada à rotina do trabalho agrícola, e que os meninos de escola recebiam por duas horas ou mais instrução de leitura, escrita e doutrina religiosa. (BELÉM, 1992, p. 44).

Em “A sociedade amazônica”, o livro aborda a formação da sociedade da região, descrevendo-a da seguinte forma:

Era uma sociedade patriarcal escravocrata. Do ponto de vista étnico, constituiu-se do branco europeu, do nativo e do negro africano. Predominou, entretanto, os laços da etnia do nativo (amarelada, olhos amendoados, cabelos lisos) que, inclusive, ainda hoje é uma das características do povo paraense. (BELÉM, 1992, p. 57).

Os paraenses, como quase todos os brasileiros, tiveram a origem na miscigenação das raças indígena, branca e negra e das suas culturas. (BELÉM, 1992, p. 61).

Percebe-se, neste trecho, uma continuidade da explicação da formação da sociedade brasileira, a partir da teoria das três raças, presente desde o século XIX com Von Martius. Contudo, o livro não aponta a prevalência do branco, mas utiliza essa ideia para definir as características do sujeito regional, resultado da miscigenação das três raças, porém, mais influenciado pelas características dos indígenas.

Os brancos, os negros e os indígenas são abordados em tópicos específicos. Sobre os primeiros, explica que vieram da Europa, principalmente de Portugal, para: “conquistar, dominar e explorar a região e o povo que aqui vivia”; “vieram como dominadores, por isso, pouco lhes interessava a colônia e o modo de vida dos povos nativos ou dos africanos que escravizavam”; “impuseram sua língua como forma de comunicação oficial, a sua maneira de produzir e comercializar, a produção para garantir lucros, a sua religião para reorientar o modo de viver”. (BELÉM, 1992, p. 60). Seguindo a ideia da contribuição das raças, o livro aponta algumas das contribuições dos brancos para a sociedade brasileira e paraense:

A língua nacional que falamos, o nosso modo de vestir, o nosso modo de morar, a nossa produção agrícola, pecuária e industrial, o nosso comércio e a nossa forma de organização política, a religião, a organização familiar, a nossa educação, grande parte de nossas ideias, são nossa herança deixada pelos portugueses. (BELÉM, 1992, p. 61).

A abordagem que o livro faz sobre os negros trata-se de algo inovador, pois é a primeira obra, das que analisamos, que se preocupa em analisar a presença negra no Pará e na Amazônia. Percebemos nisso uma influência da historiografia sobre o negro no Estado, que tomou impulso com a obra pioneira de Vicente Salles, *O negro no Pará, sob o regime da escravidão*, publicada em 1971, a qual é citada na bibliografia do livro da SEMEC.<sup>39</sup> Também há a referência ao texto *Noções sobre a vida do negro no Pará*, publicado pelo Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA) em 1989, o que demonstra a influência das lutas do movimento negro na abordagem da História escolar regional.

O livro produzido pela SEMEC aponta que os negros vieram para a Amazônia trazidos pelos portugueses, como uma espécie de “moeda”, destacando alguns fatores para a introdução de escravos africanos no Pará: a necessidade de mão-de-obra para a implantação de cultivos ligados à exportação; a experiência comprovada da utilização do trabalho africano em outros estados do Brasil; necessidade de mão-de-obra para substituir o nativo no trabalho permanente da lavoura; a divergência entre a Igreja e os colonos sobre o uso do trabalho indígena e a posterior restrição portuguesa da escravidão dos nativos. (BELÉM, 1992, pp. 64-65).

Os negros que foram trazidos ao Pará eram originários de Angola, Mosicongo, Benguela, Cabinda, Moçambique etc. (BELÉM, 1992, p. 68). Aborda ainda que eles resistiram à escravidão por meio de fugas e organização dos quilombos e mocambos. *História do Pará: Amazônia, volume 1* traz fontes sobre a escravidão negra no Pará,

---

<sup>39</sup> Segundo Roseane Silveira de Souza, *O negro no Pará, sob o regime da escravidão* é uma das principais obras de Vicente Salles e um marco divisor nos estudos sobre o negro na Amazônia. A pesquisa que resultou no livro contrariou a tendência dos estudos antropológicos e historiográficos da época, segundo os quais a quantidade de negros escravos migrados para a Amazônia não era suficiente para assentar uma dinâmica cultural relevante. Além disso, ainda residia a ideia de que aquele negro chegado à região, hibridado à população local, já não estava mais dotado de ‘pureza’ ou de ‘africanidade’, aspectos então considerados relevantes para uma investigação científica sobre as raízes negras no Brasil. Salles foi na contramão, orientando-se por outros padrões teórico-metodológicos de uma pesquisa nessa área. Usando recortes de jornais, códigos de postura, autos de infração, literatura, música e imagens, mostrou por onde circulavam aqueles sujeitos, como participaram ativamente do movimento da Cabanagem e, finalmente, como contribuíram para a formação cultural, política e econômica da região amazônica. Esse trabalho abriu espaço a outros na trajetória do autor, ampliando, refinando ou especificando temas, e, também, estimulou a realização de novas pesquisas nas áreas da História, da Antropologia e da Sociologia no Pará. (SOUZA, 2013, pp. 189-190).



mostrando que os escravos eram tratados como animais pela imprensa, trazendo anúncios de jornais do século XIX como “Treze de Maio” e “Publicador Paraense”, relativos à venda e aluguel de escravos negros e fuga e captura deles.

Ainda acerca da sociedade que se formou no Pará, os autores apontam a mestiçagem entre o índio, o europeu e o africano na Amazônia. A mestiçagem ocorreu, segundo o livro, “de forma natural, pela aproximação entre pessoas, ou foi promovida através de normas e leis impostas, para garantir os interesses políticos e econômicos dos portugueses na região.” (BELÉM, 1992, p. 74).<sup>40</sup> O sujeito que resultou dessa mestiçagem foi o caboclo amazônico, termo que vem do tupi e significa mestiço de índio com branco ou negro e seus descendentes. Em relação aos caboclos, o livro faz uma descrição deles um tanto genérica e até mesmo idealizada, mas que expressa a militância pela História regional na época:

Pode-se dizer que na Amazônia, os caboclos são os elementos de transição entre os habitantes primitivos e os atuais. São brasileiros como todos os outros. Mas o seu modo de ser, agir e viver é peculiar e o diferencia dos demais. Como mestiços foram discriminados e segregados pela sociedade branca por muito tempo. Foram criados e educados convivendo com as florestas e rios. Conheceram e deles sobrevivem. Fazem parte de sua vida e deles dificilmente se separam. A maioria é também chamada de ribeirinhos. Entre os caboclos e a natureza se estabelece uma relação de vida árdua, difícil, de domínio, adequação e de convivência. (BELÉM, 1992, p. 77).

O quarto capítulo, “Exploração dos recursos naturais da Amazônia”, aborda formas de exploração do ambiente amazônico ao longo do tempo. Destaca que até o século XVIII a economia do Pará era basicamente extrativista, com a coleta de produtos naturais conhecidos como “drogas do sertão” (cacau, pimenta, cravo, guaraná, plantas medicinais). O comércio destes produtos era feito por meio das Companhias de Comércio, como a do Grão-Pará e do Maranhão, sendo levados a Lisboa e de lá vendidos a outros países. (BELÉM, 1992, p. 94).

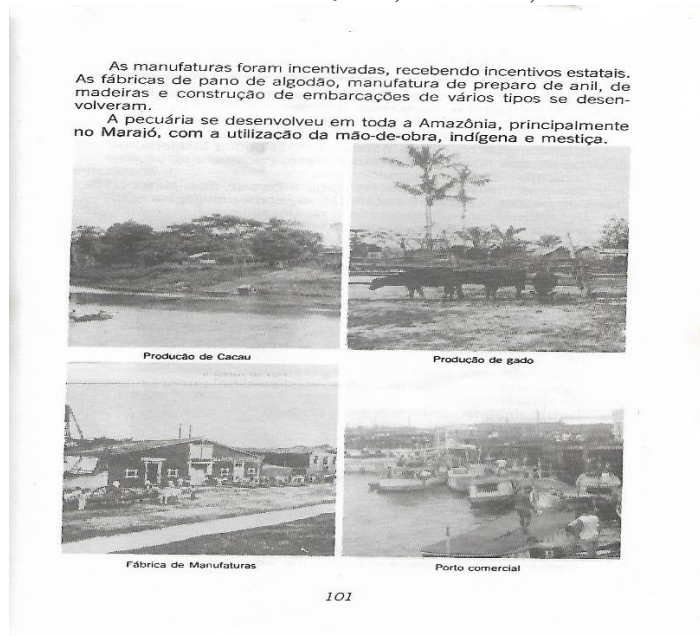
Outras atividades econômicas citadas pelo livro são a agricultura, a pecuária e a manufatura. O desenvolvimento destas atividades se dá a partir do século XVIII, com a administração do Marquês de Pombal, na qual foram elaboradas diversas medidas administrativas, políticas, econômicas e sociais com a finalidade de orientar as atividades de exploração da Amazônia. As manufaturas receberam incentivos estatais, a exemplo

---

<sup>40</sup> Uma crítica que podemos fazer aqui à essa abordagem é que o livro não menciona que a mestiçagem também ocorreu de forma forçada, por meio de violências e estupros cometidos pelos portugueses e brancos em relação às mulheres indígenas e negras.

das fábricas de pano de algodão, manufatura de preparo de anil, de madeiras e construção de embarcações; já a pecuária se desenvolveu principalmente no Marajó, com a utilização de mão-de-obra indígena e mestiça. (BELÉM, 1992, pp. 100-101).

**Imagem 22:** Imagens da agricultura, pecuária e manufatura na Amazônia, no livro *História do Pará: Amazônia, volume 1*, da SEMEC



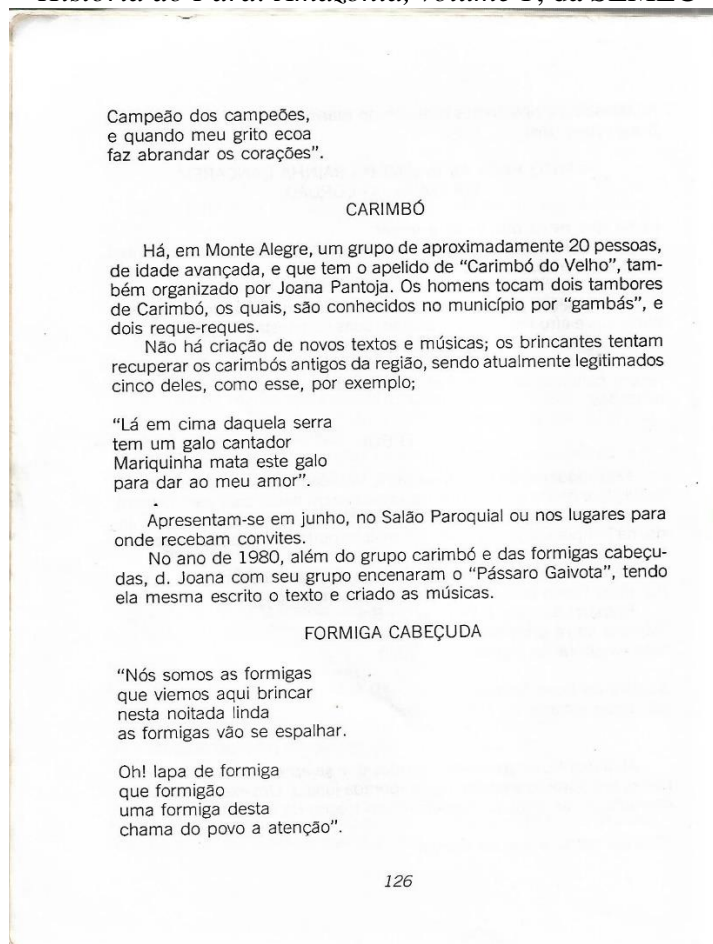
(BELÉM, 1992, p. 101).

Por fim, em “A cultura da Amazônia”, o livro aponta que há na Amazônia duas grandes áreas de expressão cultural: a cultura urbana e a cultura rural. Sobre a cultura rural, o livro da SEMEC afirma que esta é “a expressão mais autêntica da identidade amazônica”, pois a cultura das sociedades dos campos e dos rios é que “tradicionalmente, ainda guarda, as características básicas da sociedade amazônica e fundamento do que chamamos de identidade regional”, tendo como exemplos dessa cultura regional o Pássaro Junino, a dança marabaixo, o carimbó, o saré a e marujada, arambiré de Alenquer entre outros. (BELÉM, 1992, p. 114).

A cultura paraense é apresentada como resultado da contribuição das chamadas três raças: brancos, negros e indígenas. Dentre as contribuições dos indígenas, o livro cita: a alimentação, os utensílios domésticos, os objetos, os hábitos e costumes, a habitação, o vocabulário, as técnicas e as lendas e as crendices. As contribuições dos brancos citadas são: a língua e a escrita, a organização da sociedade, o tipo de família, a arte, a literatura, a música, o teatro, a pintura, o modo de produção de mercadorias, a produção agrícola, a pecuária e industrial; as formas de governo; os hábitos, os costumes, as normas e as leis.

Sobre a cultura do afro-brasileiro, o foco é nas manifestações religiosas, como as festas do Divino, São Tomé e São Benedito; ritmos afro como o samba, o carimbó, o lundu, o siriá, a marujada. (BELÉM, 1992, pp. 116-119).

**Imagem 23:** Tópico sobre o carimbó como manifestação cultural da Amazônia, no livro *História do Pará: Amazônia, volume 1*, da SEMEC



(BELÉM, 1992, p. 126).

O livro *História do Pará: Amazônia, volume 1*, publicado pela SEMEC, no ano de 1992, não deixa de trazer inovações quando comparado com as obras anteriormente tratadas, por tentar propor uma organização de conteúdos diferente, não se guiando exclusivamente pela questão cronológica dos acontecimentos. O livro se destaca também em relação aos seus antecessores, devido ao protagonismo que tenta dar aos povos indígenas, abordando a sua diversidade, além de fazer relações com os indígenas da atualidade (final dos anos 1980, início dos anos 1990), mostrando suas lutas e localização na região amazônica, além de destacar a presença do negro no Pará.

Observa-se também, o uso de várias fontes históricas, como relatos de cronistas, notícias de jornais, citações de pesquisadores, além de imagens, como fotografias, mapas

e desenhos. Em relação aos exercícios, também encontramos mudanças. Não há mais questões diretas que exigem a memorização de datas e fatos, como nos livros de Dionísio Hage, nos anos 1960 e 1970, mas que exigem uma mais leitura mais atenta do texto. Citamos a seguir um exemplo de atividade no capítulo “Exploração dos Recursos Naturais da Amazônia”:

Atividades

1. Explicar a diferença do uso da natureza pelo povo nativo da Amazônia e pelos colonizadores.
2. Explicar que produtos foram extraídos da Amazônia e que tiveram importância na Europa, no período colonial.
3. Explicar como era o comércio no Grão-Pará e Maranhão.
4. Fazer uma comparação entre o comércio da Amazônia na época colonial e atualmente.
5. Explicar como foi utilizado o trabalho do nativo e do afro-brasileiro na Amazônia.
6. Relacionar as condições de trabalho do escravo (nativo e afro-brasileiro) no período colonial com o trabalho assalariado da atualidade.
7. Pesquisar quais são os principais produtos de exportação do Pará na atualidade.
8. Pesquisar quais são os principais recursos naturais do Pará. (BELÉM, 1992, p. 104).

Como podemos perceber, as atividades propostas pelo livro da SEMEC buscam fazer com que os alunos façam uma interpretação do texto para responder as questões, além de estabelecer conexões entre o passado e o presente, como na questão 4.

**b) O processo de criação da disciplina Estudos Amazônicos nas décadas de 1980-1990 e os livros do Projeto “Estante da Amazônia”, da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)**

Além da iniciativa da SEMEC, o final do século XX também é marcado, no campo da produção escolar regional, pelas iniciativas da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). Essas iniciativas culminaram com a criação de uma nova disciplina regional, de caráter interdisciplinar, ofertada nas escolas da rede estadual de ensino a partir de 1999: a disciplina de Estudos Amazônicos. A partir dos estudos já realizados, comentaremos como se deu esse processo e os livros didáticos publicados no Projeto “Estante da Amazônia” com objetivos de divulgação uma história regional

Davison Hugo Rocha Alves, em sua dissertação de mestrado, faz um estudo da criação da disciplina de Estudos Amazônicos pela SEDUC, na década de 1990, no governo de Almir Gabriel (1995-2002), nas gestões de João de Jesus Paes Loureiro, secretário de Estado de Educação, e Violeta Refkalefsky Loureiro, diretora de ensino da

SEDUC, quando a secretaria indica novas matrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio para o ano de 1999. Nessa nova matriz, há uma alteração na parte diversificada do currículo com a inclusão da disciplina em substituição à disciplina de Estudos Paraenses, com duas aulas semanais na 5ª e 6ª séries [atualmente, 6º e 7º anos] e três aulas semanais na 7ª e 8ª séries. [hoje, 8º e 9º anos]. (ALVES, 2016, p. 45).

A justificativa que a SEDUC formulou para a criação da disciplina era pela “imperiosa necessidade de a escola contribuir para a formação de uma consciência nos cidadãos sobre a Amazônia como uma questão nacional e ser a Amazônia o maior e mais rico sistema natural do planeta Terra”. A SEDUC apontava que a disciplina poderia ser ministrada por professores licenciados em História, Sociologia e Geografia, sendo, portanto, de caráter interdisciplinar. (ALVES, 2016, p. 45).

Alves relaciona a criação da disciplina na década de 1990 com questões como: o avanço dos índices de desmatamento da região amazônica; debates que vinham sendo realizados naquele contexto, como a II Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente, conhecida como a ECO 92 realizada no Brasil (1992); o meio ambiente como tema transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Política Nacional de Educação Ambiental (1999). Nesse contexto, Violeta Loureiro, então diretora de ensino, teria tido um papel fundamental na ideia da criação da disciplina. (ALVES, 2016).

Além de Rocha Alves, Gabriel Renan Neves Barros, em sua dissertação de mestrado, reforça o papel importante de Violeta Refkalefsky Loureiro no processo de criação da disciplina Estudos Amazônicos. (BARROS, 2016). Ela possui graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Pará (1969), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1985) e doutorado em Sociologia pelo *Institut Des Hautes Etudes de l'Amérique Latine* (1994).

Desde a década de 1970, Violeta Loureiro foi professora do curso de Ciências Sociais da UFPA. Após a sua aposentadoria, ela tornou-se professora voluntária na Faculdade de Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Direito, todos da mesma instituição de ensino superior. Ao longo da sua carreira, também atuou como pesquisadora do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará (IDESP) entre 1970 e 2000, ocupando o cargo de Diretora Geral do IDESP, no período de 1987 a 1991. Loureiro foi também

Diretora de Ensino da SEDUC, entre 1996 e 2000 e conselheira do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE).<sup>41</sup>

Em depoimento a Barros, Violeta Loureiro afirma que a ideia para a criação dos Estudos Amazônicos surgiu na década de 1980, quando foi diretora do IDESP e percebia as dificuldades dos alunos do Pará, da educação básica à universidade, em ter conhecimentos sobre a Amazônia:

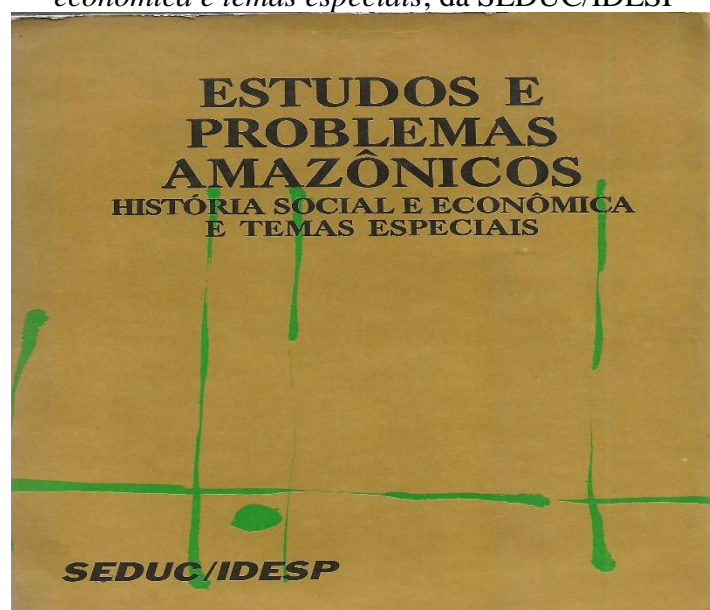
Bom, na verdade, a disciplina surgiu porque eu comecei, eu era na época conselheira do Conselho Estadual de Educação e também fui diretora de ensino da SEDUC mas a primeira iniciativa minha neste sentido foi ainda na década de [19]80. Eu fui diretora geral do antigo IDESP (...) IDESP era um órgão de pesquisa de estatísticas de indicadores sociais, desde aquela época eu já me espantava com o fato de os alunos até da universidade, eles sabiam muita pouca coisa a respeito da Amazônia, tanto no que diz respeito à história e, principalmente, no que diz respeito à questão ambiental. E, na época, se discutia muito a questão dos grandes projetos e os alunos não sabiam coisa nenhuma sobre esses grandes projetos que estavam se instalando aqui e nem mesmo sobre projetos menores, assim de agropecuária etc. Não entendiam nada daquilo. (LOUREIRO apud BARROS, 2016, p. 95).

Nesse contexto, foi publicado pela SEDUC, em parceria com o IDESP, um livro coordenado por Loureiro, intitulado *Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais*, no ano de 1989, no governo de Hélio Gueiros (1987-1991). Este livro, que pretendia ser didático, tinha como destinatários “professores de 2º grau das disciplinas Estudos Regionais, Sociologia, Geografia e História, a estudantes e estudiosos da Amazônia”, e visava proporcionar “uma visão simplificada, acessível e crítica dos seus problemas mais relevantes, inseridos numa abordagem histórica e política.” (PARÁ, 1989).

---

<sup>41</sup> Loureiro também é autora de vários livros sobre as questões sociais e ambientais da Amazônia, por exemplo: *Os parceiros do mar: natureza e conflito social na pesca da Amazônia*, de 1985; *Miséria da Ascensão Social: Capitalismo e pequena produção na Amazônia*, de 1987; *Amazônia: Estado, Homem, Natureza*, de 1992; *Estado, Bandidos e heróis*, de 1997; *A Amazônia no Século XXI: novas formas de desenvolvimento*, de 2009. Informações sobre o currículo de Violeta Refkalefsky Loureiro obtidas na *Plataforma Lattes* Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 12 mai. 2020.

**Imagem 24:** Capa do livro *Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais*, da SEDUC/IDESP



(PARÁ, 1989).

Conforme consta na “Apresentação” de Therezinha Moraes Gueiros, então Secretária de Educação do Pará, a necessidade de produção do livro veio quando, em 1986, a SEDUC realizou o 1º Curso de Atualização para professores da disciplina de Estudos Regionais.<sup>42</sup> Neste curso, “a ausência de um livro-texto adequado foi sentida e afirmada, enfaticamente, como entrave ao ensino da disciplina”, além de que poderia ser “segundo voz geral, um precioso instrumento auxiliar ao ensino de História, de Geografia e da Sociologia.” Gueiros também aponta que até aquele momento, professores e alunos de disciplinas que abordavam a região amazônica não dispunham de um livro-texto de boa qualidade versando sobre problemas amazônicos. (GUEIROS, 1989, p. 7). O livro foi elaborado “no decorrer de 1988, devendo sua utilização pelas escolas iniciar-se em 1989”, sendo, segundo a Secretária de Educação, “objeto de leitura, avaliação e discussão com professores da rede de ensino do Estado, em encontros promovidos pela Divisão de Currículo do 2º Grau, da SEDUC.” (GUEIROS, 1989, pp. 7-8).<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Rocha Alves aponta, erroneamente, que este curso ocorreu em 1987. (ALVES, 2016, p. 39).

<sup>43</sup> O livro indica algumas funções e responsáveis pela obra: coordenação do projeto: Violeta Refkalefsky Loureiro; Integração Pedagógica com Professores de 2º Grau, para Discussão do Projeto: Estela Maris Nunes dos Santos (Licenciada em Geografia – Divisão de Currículo de 2º Grau – Departamento de Ensino de 2º Grau - SEDUC-PA); Editoração: Coordenadoria de Documentação e Informação do Idesp); Composição: Maria Lúcia Moreira e Raimundo Nonato de Azevedo Pinheiro; Pesquisa Iconográfica e Reprodução Fotográfica: Patrick Pardini; Montagem e Arte Final: Manoel da Silva Lisboa Filho e Benedito José Vilhena Cardoso; Desenhos: Eldonor Sampaio de Sousa e Eudâmidas Lopes de Miranda Filho. (PARÁ, 1989, p. 3).

*Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais* contém 13 capítulos, cada um elaborado por pesquisadores de diversas áreas: “A história social e econômica da Amazônia”, de Violeta Refflefsky Loureiro; “A Amazônia: meio ambiente”, de Orlando Valverde<sup>44</sup>; “Os recursos Naturais”, de Clara Pandolfo<sup>45</sup>; “Um novo estilo de ocupação econômica da Amazônia: os grandes projetos”, de Rosineide Bentes<sup>46</sup>; “A questão da terra”, de Jean Hébette<sup>47</sup>; “A questão ecológica da Amazônia”, de João Marcio Ayres<sup>48</sup>; “Ainda a ecologia: a questão das queimadas”, de Christopher Uhl<sup>49</sup> e Robert Buschbacher<sup>50</sup>; “A questão indígena na Amazônia”, de Lux Vidal<sup>51</sup>; “A reorganização econômica e demográfica da Amazônia”, de Donald Sawyer<sup>52</sup>; “A questão urbana na Amazônia”, de Edna Maria Ramos de Castro<sup>53</sup>; “A questão cultural amazônica”, de João de Jesus Paes Loureiro<sup>54</sup>; “A questão étnica: índios, brancos, negros e caboclos”, de Maria Angélica Motta Maués<sup>55</sup>; e “A questão regional amazônica”, de Aluizio Tadeu Marques da Silva<sup>56, 57</sup>.

---

<sup>44</sup> Orlando Valverde, no momento da publicação do livro, era Geógrafo e Presidente da Campanha Nacional de Defesa e pelo Desenvolvimento da Amazônia (CNDDA).

<sup>45</sup> Clara Pandolfo, na ocasião da publicação do livro, era Química Industrial e Diretora do Departamento de Recursos Naturais da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

<sup>46</sup> Rosineide Bentes, no momento da publicação do livro, era Assistente Social, mestranda do Plades/NAEA/UFPA e pesquisadora do IDESP.

<sup>47</sup> Jean Hébette, na ocasião da publicação da obra, era Professor e pesquisador do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) e do Departamento de Economia Geral da UFPA.

<sup>48</sup> João Marcio Ayres, no momento da publicação da obra, era Pesquisador Associado do Departamento de Zoologia do Museu Paraense Emílio Goeldi - CNPq.

<sup>49</sup> Christopher Uhl, quando o livro foi publicado, pertencia ao Departamento de Biologia da Universidade Estadual da Pensilvânia e Pesquisador visitante do Museu Paraense Emílio Goeldi - CNPq e da Embrapa/CPATU

<sup>50</sup> Robert Buschbacher, na ocasião da publicação da obra, pertencia ao *The Conservation Foundation*, de Washington, DC e Pesquisador visitante da Embrapa/CPATU.

<sup>51</sup> Lux Vidal, no momento da publicação do livro, era Antropóloga, Professora da Universidade de São Paulo (USP) e Membro da Comissão Pró-Índio.

<sup>52</sup> Donald Sawyer, quando da publicação do livro, era Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O capítulo foi elaborado com a colaboração de Haroldo Gama Torres, mestrando em Demografia pela CEDEPLAR/UFMG.

<sup>53</sup> Edna Maria Ramos de Castro, no momento da publicação do livro, era Doutora em Sociologia e Professora do NAEA-UFPA.

<sup>54</sup> João de Jesus Paes Loureiro, na ocasião da publicação da obra, era Poeta, Professor de Estética da Comunicação da UFPA, Secretário de Cultura e Superintendente da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”.

<sup>55</sup> Maria Angélica Motta Maués, no momento da publicação do livro, era Mestre em Antropologia Social, Doutoranda em Sociologia e Professora da UFPA.

<sup>56</sup> Aluizio Tadeu Marques da Silva, no momento da publicação do livro, era Economista e Professor visitante do NAEA-UFPA.

<sup>57</sup> Sobre o processo de produção desse livro e os pesquisadores que o escreveram, Violeta Loureiro assim relata em depoimento a Barros: “Então, o que eu fiz: eu arranji um dinheiro do próprio IDESP para publicar e consegui que alguns professores da universidade cada um deles escrevesse um capítulo de um livro que eu coordenei sobre a Amazônia. Eu tratei da parte de formação da sociedade e história da Amazônia. A Edna Castro, por exemplo, tratou da parte urbana, o Paes Loureiro tratou da questão cultural e assim por diante. Era mais ou menos uns 8 ou 10 professores, nós fizemos 10 capítulos [na verdade foram 13 capítulos]. O dinheiro que eu arranji foi muito pouco, mas deu para pagar esses professores de fora. Lógico



Em nossa visão, apesar da importância da obra, por reunir pesquisadores de diversas áreas e de discutir questões que naquela época ainda eram novidades na educação básica, como as questões ambientais, e uma valorização da história e cultura do negro e do índio a partir de pesquisas renovadas, não se trata de um livro didático. Não é um didático pela linguagem utilizada ser de textos acadêmicos, como os publicados em revistas científicas. Não há um diálogo com a realidade da educação básica, nem explicitação de objetivos pedagógicos nos capítulos. Uma crítica que podemos fazer também é que, apesar da secretária Therezinha Gueiros dizer que houve uma discussão com os professores da SEDUC para a realização do livro, percebemos que ele foi produzido “de cima”, ou seja, a partir da universidade e de pesquisadores, pois nenhum autor era professor da educação básica. Reproduz-se a ideia do ensino básico como simples receptor das pesquisas acadêmicas.

Alves chega a dizer que “este livro-texto tornou-se uma referência para o Segundo Grau em nossa região, haja vista, que os temas amazônicos eram dispersos em inúmeros livros, textos de revistas e jornais” (ALVES, 2016, p. 39), sem, contudo, apresentar evidências de sua utilização na prática pelos professores, assumindo, assim, o discurso de Violeta Loureiro e da SEDUC. No entanto, reconhecemos que *Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais* foi uma iniciativa importante que plantou as bases para, na década seguinte, ser instituída a disciplina de Estudos Amazônicos, pois já demonstrava, no final dos anos 1980, a necessidade de uma visão interdisciplinar da Amazônia e também por valorizar a presença do índio e do negro na história e cultura da Amazônia e do Pará.

Um último comentário acerca deste livro é que identificamos a ausência de textos de professores e pesquisadores ligados à História. Surpreende-nos essa situação pelo fato de o livro trazer várias discussões ligadas à disciplina, contudo, estas foram objeto de abordagem de antropólogos e sociólogos, não de historiadores. Uma hipótese para essa ausência dos historiadores no livro pode estar no estudo de Ricci e Nascimento, que indicam que entre 1968 e 1988, o curso de História da UFPA, até então o único do Pará, era unido ao curso de Antropologia. Eles apontam que nesse período as pesquisas feitas

---

eu estava organizando, eu ia receber. E aí, eu consegui pagar metade da publicação e a outra metade a própria Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) pagou, mas este livro que se chamava ‘Amazônia estudos e problemas sociais’, ele era para professores de ensino Médio, para ver se introduzia no programa de história e de geografia, até mesmo de sociologia, algumas questões relativas à Amazônia. Entende? Porque me espantava que ninguém estivesse estudando.” (LOUREIRO apud BARROS, 2016, p. 95).

no campo da História eram escassas; quando existiam, eram feitas pela Antropologia, no campo da Antropologia Física e Cultural. A Amazônia que se estudava e pesquisava era passada por disciplinas como Antropologia Cultural, a Etnologia, a Etnografia e a Etnografia do Brasil “em que se analisava parte da cultura local, as pinturas arqueológicas, a história da cultura das sociedades indígenas.” (RICCI; NASCIMENTO, 2019, p. 97). Não podemos descartar também a possibilidade de que a coordenadora da coleção, Violeta Loureiro, pudesse, naquele momento, ter mais relações pessoais com os profissionais da área da Antropologia, Geografia, Biologia, dentre outros, o que fez com que convidasse mais autores dessas áreas para escrever capítulos no livro.

Já na década de 1990 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A LDB previa, no artigo 26, que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deveriam ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996). Esse artigo foi a brecha para que a disciplina Estudos Amazônicos pudesse ser inserida no currículo estadual.

Violeta Loureiro, à época, já diretora de ensino da SEDUC, propôs a criação da disciplina no CEE, que deveria aprovar primeiramente essa iniciativa, o que acabou acontecendo, tornando-se uma disciplina obrigatória para o ensino fundamental:

eu estava na época na SEDUC como diretora de ensino e no Conselho Estadual de Educação como conselheira, então eu propus ao Conselho colocar nos currículos das escolas da SEDUC de Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia (...). A outra conquista que eu queria era introduzir alguma disciplina que tratasse da Amazônia. E eu consegui isto com [...] tornando obrigatória no Ensino Fundamental, nas últimas quatro séries do Ensino Fundamental, Estudos Amazônicos. Não consegui como obrigatória no Ensino Médio, (...) mas felizmente consegui convencer os conselheiros da importância da disciplina Estudos Amazônicos, então o conselho aprovou como obrigatória nas quatro séries do Ensino Fundamental e como optativa no Ensino Médio. (LOUREIRO apud BARROS, 2016, pp. 96-97).

Loureiro, em relato a Barros, ressalta que a maior dificuldade na realidade não foi a aprovação da disciplina no Conselho, mas a concordância do governador Almir Gabriel em incluir a disciplina na rede estadual: “foi mais difícil conseguir que o governador aprovar, porque o governador achava que isso ia encarecer a folha de pagamento”. (LOUREIRO apud BARROS, 2016, p. 97). Essas questões burocráticas levaram dois

anos, até a disciplina efetivamente fazer parte, na prática, do currículo da SEDUC; apenas em 1999.

Durante esse processo, Violeta Loureiro explica que foi solicitada pelo CEE a elaborar um currículo mínimo para a disciplina:

Aí o que que eu fiz? Eu formulei um programa que inseria itens de história da Amazônia, mas pegando basicamente só o século XX, só da borracha para cá. E era uma disciplina de poucas horas de aula por semana, então não dá para você colocar um bocado de itens no programa e não conseguir aprofundar nada, então pegando mais o século XX, mas basicamente só o período da borracha para mostrar as raízes da desigualdade social na Amazônia e depois eu peguei o quê? Já basicamente é [19]60 para cá, quer dizer da Belém-Brasília para cá. O governo do Juscelino Kubitschek que é quando é construída a Belém-Brasília, inaugurada, construída e inaugurada a Belém-Brasília. Então pegava praticamente da metade do século para o final do século XX e aí tentei fazer uma mescla das políticas públicas, a questão social e a questão ambiental neste programa. (LOUREIRO apud BARROS, 2016, p. 97).

Esta proposta de currículo para os Estudos Amazônicos, elaborada por Violeta Loureiro, expressa um olhar de valorização das questões do tempo presente, basicamente da história da Amazônia, no século XX. Nessa perspectiva, a disciplina tinha como objetivo estudar os conflitos sociais e as questões ambientais que ocorreram neste século, para entender como surgiu e se aprofundou a desigualdade social na Amazônia, desde o período da economia da borracha, no início do século XX, até as políticas de ocupação e exploração da floresta, na segunda metade do século XX, o que deveria ser feito de forma interdisciplinar.

Para viabilizar essa proposta curricular, era necessário também que houvesse materiais didáticos específicos para a nova disciplina, para servirem de apoio aos professores da rede estadual. Dessa forma, foram lançados livros didáticos patrocinados pela SEDUC, dentro de um projeto chamado de “Estante da Amazônia”, que visava a publicação de materiais didáticos para os professores: *História do Pará: das primeiras populações à Cabanagem, volume I*, de Gerard Prost, com a colaboração dos professores da SEDUC - William Junior, Edilena Lourdes Barbosa, Maria de Fátima Oliveira, André Alvarez e Ribamar de Oliveira, e *História do Pará: do período da borracha aos dias atuais volume II*, de Gerard Prost, ambos publicados em 1998; e *Amazônia: meio ambiente*, e *Amazônia: História e análise de problemas (do período da borracha aos dias atuais)*, ambos de Violeta Refkalefsky Loureiro, de 2000. Não vamos analisar profundamente os capítulos, algo já realizado por Rocha Alves em sua dissertação (ALVES, 2016), apenas vamos chamar atenção para alguns aspectos gerais desses livros.

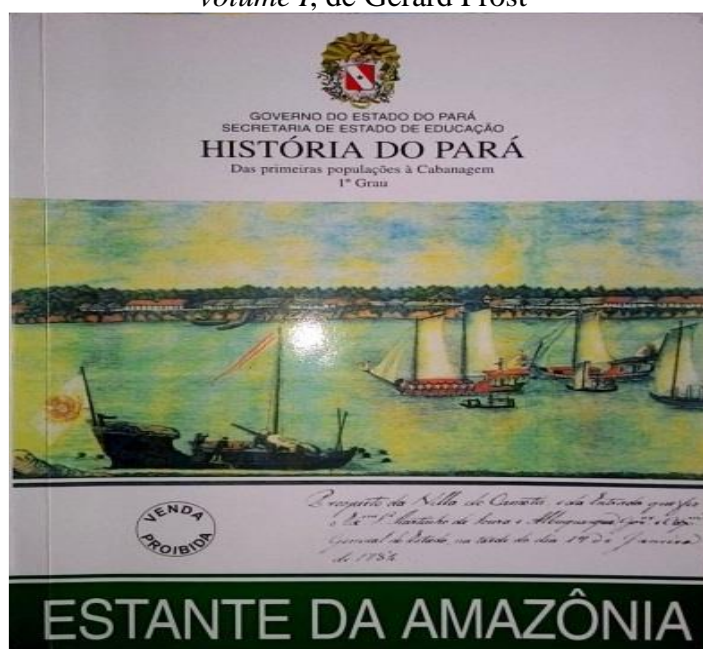
Gerard Prost era um pesquisador francês do Museu Paraense Emílio Goeldi. Alves menciona que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) concedeu uma bolsa de pesquisa a Gerard Prost para a elaboração do livro didático regional *História do Pará*. (ALVES, 2016, p. 50). Porém, Alves não dá mais detalhes da vida profissional de Prost, não explica como se deu o contato entre Prost e a SEDUC para a produção do livro, nem como se deu o critério para a escolha por este pesquisador para ser o autor do livro didático regional, nem se a bolsa do CNPq já previa a publicação do livro. Gabriel Barros, na entrevista que realizou com Violeta Loureiro, também não questionou sobre a escolha de Prost para a publicação do livro pela SEDUC na época em que ela era diretora de ensino. Seria importante conhecermos esses dados porque não se tem notícia de obras anteriores deste autor, voltadas para a educação básica, nem no campo da História. Podemos supor que as relações pessoais devem ter tido influência para que a primeira obra do Projeto “Estante da Amazônia” fosse de Prost, além de um suposto prestígio por se ter um estrangeiro como autor.

O que podemos dizer, após pesquisas realizadas na *internet*, é que Gerard Prost era geógrafo. Publicou dois artigos na *Revista Brasileira de Geografia*, em 1968<sup>58</sup>, a partir de estudos agrários na Paraíba, sobre a fronteira Cariri-Agreste da Esperança. (MARAFON; RIBEIRO, 2012). Encontramos informações, no Relatório da Comissão Estadual da Verdade da Paraíba, que em 1969 Gerard Prost lecionava na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no auge da repressão política da Ditadura Militar, quando teve o seu contrato encerrado por questões políticas. (PARAÍBA, s/d, p. 96). Talvez fosse alvo de suspeitas de colaboração com movimentos de esquerda, ou de críticas ao regime militar, algo que o relatório não especifica. Infelizmente, não sabemos como e quando Prost começou a trabalhar no Museu Paraense Emílio Goeldi, apenas que Prost faleceu logo após a produção do livro, no início de 1999, em uma viagem de estudos ao Egito, conforme aponta o próprio livro. (ALVES, 2016).

---

<sup>58</sup> O primeiro artigo, intitulado “O Cariri Semi-árido Transformado pela Agave”, inicia uma série de estudos regionais relativos ao Estado da Paraíba e, neste sentido, tentando definir a originalidade de tal área-limite, o autor se propôs a estudar duas faixas contínuas representativas desses meios contrastantes: a primeira, no agreste, a leste do centro urbano de Pocinhos; e a segunda, de mais ou menos 50km<sup>2</sup>, a noroeste deste centro, situada no Cariri. Esta última faixa é o objeto do presente artigo. Já no segundo, Prost inicia seu artigo afirmando que o Agreste de Esperança contrasta fortemente com as regiões que lhe são vizinhas e seus limites são, portanto, bem definidos. Em seu conjunto, o Agreste aparece como uma verdadeira *campagne*, como a concebem os europeus, na expressão do autor. Caracterizado por área totalmente humanizada pelos camponeses, o que é um fato raro no Brasil. Talvez a principal diferença que o distingue das áreas rurais do Velho Mundo é a sua ocupação recente: a paisagem atual do agreste é obra do homem nos últimos 40 anos. (MARAFON; RIBEIRO, 2012).

**Imagem 25:** Capa do livro *História do Pará: das primeiras populações à Cabanagem, volume I*, de Gerard Prost



(apud ALVES, 2016, p. 56).

O volume 1 do livro de Prost, *História do Pará: das primeiras populações à Cabanagem*, possui os seguintes capítulos: “A Amazônia antes dos europeus”<sup>59</sup>; “Uma colônia de ocupação (do começo do século XVII à metade do século XVIII)”<sup>60</sup>; “Reorganização e crise (1750-1850)”<sup>61</sup>.

Neste primeiro volume, já percebemos algumas inovações, assim como o livro didático elaborado pela SEMEC, o de valorizar a história indígena, iniciando a narrativa da história do Pará não com a chegada dos europeus, mas com as sociedades indígenas do Pará. Entretanto, para Alves, apesar do uso de documentos e de textos historiográficos, que é considerado em alguns capítulos o fio condutor da narrativa escolar, Prost e os outros autores da SEDUC continuam ainda reforçando a ideia de sucessão dos eventos políticos e econômicos, Uma narrativa escolar que tem na ocupação indígena e atuação dos portugueses na região amazônica o início da História da região amazônica. (ALVES, 2016, p. 59).

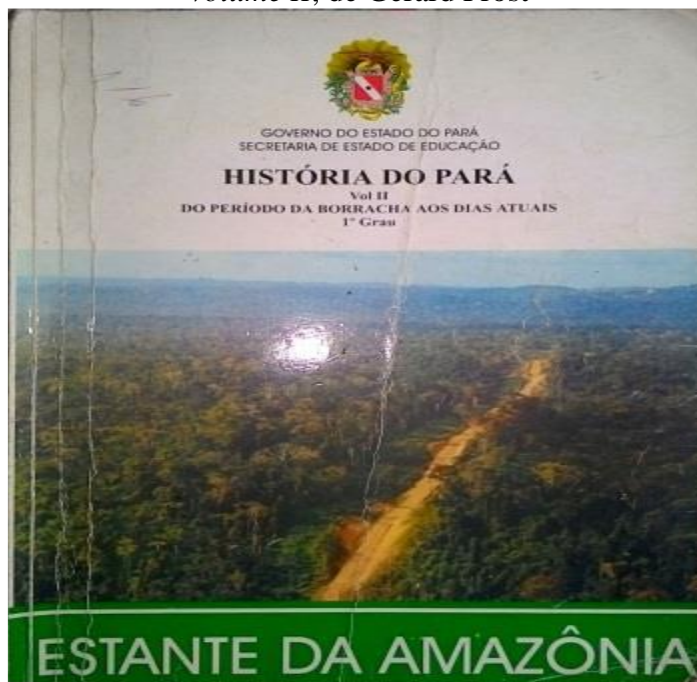
<sup>59</sup> Este capítulo contém os seguintes tópicos: “Como conhecemos os primeiros habitantes do Pará”; “Os três grupos humanos do período pré-colombiano”; “O que aprendemos sobre o primeiro período”.

<sup>60</sup> Neste capítulo, estão listados os seguintes tópicos: “Ocupação militar”; “Ocupação religiosa”; “Atividade de coleta”; “Problema da mão-de-obra”; “Despovoamento”; “Choque cultural”; “Belém: capital-aldeia”; “Pará após 150 anos de colonização”; “O que aprendemos sobre a colônia de ocupação”.

<sup>61</sup> Este capítulo apresenta os tópicos: “Período do Marquês de Pombal (1750-1780)”; “A crise do sistema colonial (1780-1834)”; “A Cabanagem (1835-1840)”; “Pará em meados do século XIX”; “O que aprendemos sobre o terceiro período”.

Já o volume II, *História do Pará: do período da borracha aos dias atuais*, possui os seguintes capítulos: “O período da borracha”<sup>62</sup>; “Economia estagnada e sociedade pouco voltada para o exterior”<sup>63</sup>; “Pará nos tempos atuais: as transformações violentas”.<sup>64</sup>

**Imagem 26:** Capa do livro *História do Pará: do período da borracha aos dias atuais*, volume II, de Gerard Prost



(apud ALVES, 2016, p. 56).

Neste segundo volume, o foco está na economia e nos conflitos sociais que surgiram principalmente na segunda metade do século XX, período das chamadas “transformações violentas”, com a construção de rodovias, os Grandes Projetos do período da Ditadura Militar (1964-1985), a mineração e o garimpo, a atividade madeireira. Segundo Rocha Alves, no livro, o ano de 1960 é considerado um divisor de

---

<sup>62</sup> Neste capítulo, os tópicos arrolados são: “Da experiência dos índios à indústria moderna”; “Seringueiro”; “Seringal”; “Produção: da extração da mata ao porto de exportação”; “População aumentou e tem características novas”; “Outros setores econômicos além do extrativismo”; “Cultura da hévea na Ásia enfraquece o extrativismo da borracha”; “Belém: a bela capital do Pará”; “Culturas: diversidade crescente”; “Vida política agitada”; “O que aprendemos sobre o período da borracha”.

<sup>63</sup> Este capítulo contém os seguintes tópicos: “Período pouco dinâmico”; “Reajustes do sistema econômico”; “Castanha-do-Pará”; “Caso regional: a região do Araguaia-Tocantins”; “Borracha - novas tentativas”; “Vida política: Magalhães Barata”; “Amazônia torna-se uma região de programa”; “O que aprendemos sobre o quinto período”.

<sup>64</sup> Os tópicos trazidos neste capítulo são os seguintes: “Rede de rodovia totalmente nova”; “Formas de ocupação da terra”; “Explosão da atividade madeireira”; “Surto da garimpagem”; “Minérios e Grandes Projetos”; “Expansão do capitalismo organizada pelo Estado”; “Sociedade: aumento rápido da população e retomada da diversificação”; “Belém, uma metrópole do terceiro mundo”; “Face social da política de ocupação”; “Região sudeste do Pará: a mais transformada e transtornada do país”; “Que aprendemos sobre o período atual”.

águas dentro da história da região amazônica, pois muda-se a lógica de ocupação da terra. A partir da abertura de estradas e da entrada do capital internacional, na região amazônica, a importância na construção de rodovias ao longo dos séculos 1960 e 1970, fez com que surgissem cidades amazônicas a beira da estrada e o investimento do governo federal em projetos de colonização, assentamentos e agrovilas. (ALVES, 2016, p. 78).

Os dois livros de Violeta Loureiro se assemelham na sua abordagem da Amazônia ao livro que citamos anteriormente, *Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais*, publicado no final da década de 1980. Loureiro busca fazer uma análise da Amazônia, tomando como foco a relação do homem e o meio ambiente, a economia amazônica ao longo das décadas, as intervenções humanas na floresta, as consequências ambientais dessa intervenção, os conflitos agrários e a desigualdade social e a pobreza na região. *Amazônia: meio ambiente* apresenta os seguintes capítulos: “A Amazônia – aspectos mais importantes de sua natureza”<sup>65</sup>; “Equilíbrio e fragilidades da Natureza da Amazônia”<sup>66</sup>; “A Região Norte e a Amazônia”<sup>67</sup>; “Biodiversidade da Amazônia: uma riqueza incorporável”<sup>68</sup>; “Biodiversidade, riscos de devastação e possibilidades de um desenvolvimento sustentável para a Amazônia”<sup>69</sup>; “Os recursos minerais da Amazônia – uma nova riqueza!”<sup>70</sup>.

---

<sup>65</sup> Este capítulo contém os seguintes tópicos: “A Amazônia – uma terra de paisagem variada onde predominam: a planície, a floresta e os rios”; “A Amazônia não é uma região com uma paisagem homogênea”; “A região amazônica tem a bacia hidrográfica e o maior rio do mundo”; “A Amazônia: uma região magnífica e também o mais rico sistema natural do mundo”; “A natureza é um sistema”; “A natureza é um sistema organizado”; “A natureza é um sistema integrado”; “A natureza amazônica funcionando como um sistema organizado e integrado”; “O que é um ecossistema”; “A Amazônia é um macro ecossistema a ser conservado”.

<sup>66</sup> Neste capítulo, estão listados os seguintes tópicos: “Exuberância e fragilidades da natureza amazônica: uma contradição?”; “A biomassa enriquece o solo”; “A floresta ainda alimenta os solos de uma forma que você não vê”; “A floresta protege os solos porque a copa das árvores abrandam o impacto das chuvas sobre eles”; “A floresta protege o solo impedindo que eles sejam queimados pelo sol forte”; “Os peixes e outros animais que vivem na água também precisam da floresta”; “Muitas áreas da Amazônia já estão desmatadas”.

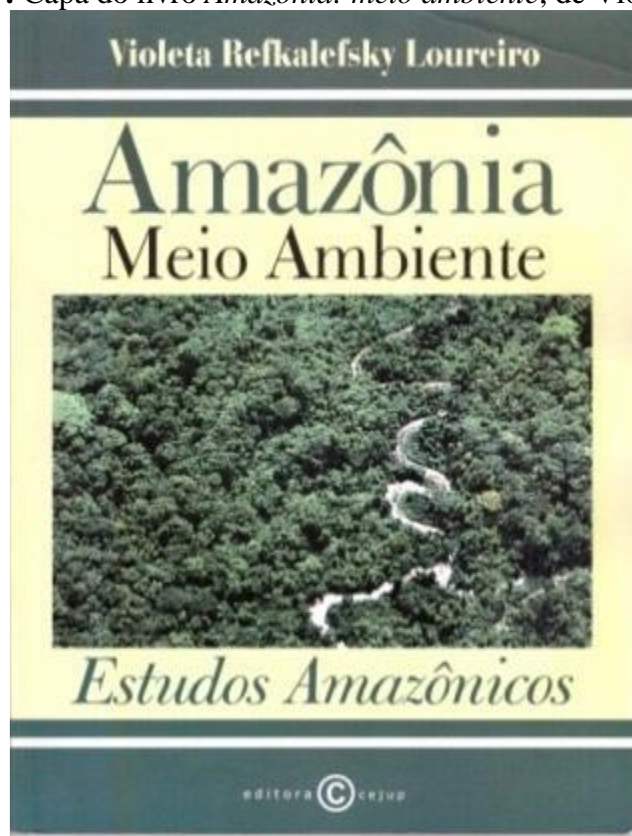
<sup>67</sup> Neste capítulo, os tópicos listados são: “Região Norte e Amazônia: conceito de cada uma delas”; “Vamos deixar claro o que é a Região Norte e o que é a Amazônia?”; “O que é a ‘Amazônia’ do ponto de vista geográfico ou natural?”; “Existem várias ‘Amazônias’”; “Integração entre a Região Norte e as Regiões Nordeste e Centro Oeste”.

<sup>68</sup> Os tópicos trazidos neste capítulo são os seguintes: “Biodiversidade”; “É possível aproveitar economicamente a floresta e, ao mesmo tempo, conservá-la para que não se esgote!”; “Sustentabilidade da natureza amazônica”; “Sustentabilidade da natureza interessa a todos”; “Pontos que devem ser compreendidos e que você precisa saber explicar sobre a natureza Amazônica”.

<sup>69</sup> Neste capítulo, os tópicos apresentados são: “Biodiversidade”; “A riqueza da floresta e dos rios: exemplos da biodiversidade da Amazônia”; “Como é feita atualmente a exploração dos recursos naturais da Amazônia?”; “Riscos de devastação e empobrecimento da natureza”; “Desenvolvimento sustentável”; “Há chances de nós termos um desenvolvimento sustentável?”.

<sup>70</sup> Este capítulo contém os seguintes tópicos: “Um pouco da história dos minerais”; “Classificando os minerais”; “Jazida e mina: qual a diferença?”; “Principais recursos minerais na Amazônia”; “Para que servem os minerais?”; “Danos ambientais gerados pela garimpagem e pela mineração”; “Mineração e desenvolvimento”.

**Imagem 27:** Capa do livro *Amazônia: meio ambiente*, de Violeta Loureiro



(apud ALVES, 2016, p. 92).

Já o livro *Amazônia: História e análise de problemas (do período da borracha aos dias atuais)* contém os seguintes capítulos: “A vida na Amazônia no início do século até os anos 1960”<sup>71</sup>; “A economia da 1ª metade do século XX: os principais produtos extrativos”<sup>72</sup>; “Desenvolvimento econômico e crescimento populacional recentes na

---

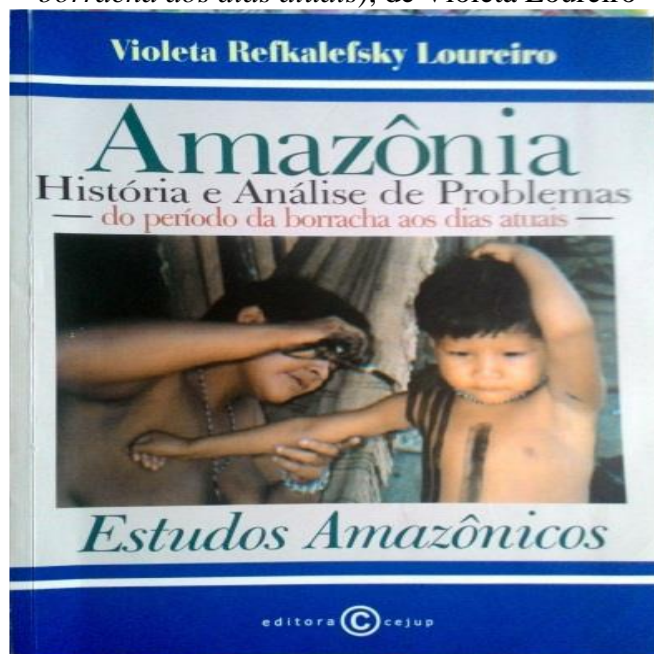
<sup>71</sup> Os tópicos contidos neste capítulo são os seguintes: “A população da Amazônia era popularmente rural, isto é, vivia no interior e não nas cidades”; “O homem natural da Amazônia: como vivia, do que vivia e como trabalhava”; “A economia da região”; “Os imigrantes nordestinos frente a natureza amazônica: como viviam, do que viviam e como trabalhavam”; “A vida nas cidades da Amazônia”; “O transporte no interior da Amazônia com o resto do país: regatões, barcos diversos e navios”; “Características da economia regional na fase anterior ao ciclo das grandes estradas e da integração da Amazônia ao contexto nacional”; “Quadro geral das atividades econômicas da Amazônia até o ano de 1960”; “Que lições devemos aprender com a história desse período?”.

<sup>72</sup> Este capítulo contém os seguintes tópicos: “A borracha”; “O extrativismo da borracha”; “A questão do Acre”; “A castanha-do-pará: um produto precioso, que durou pouco”; “Que lições tirar desse período e dessas experiências?”.



Amazônia – após 1960”<sup>73</sup>; “Críticas aos erros do modelo econômico e busca de novos caminhos para o desenvolvimento da Amazônia”.<sup>74</sup>

**Imagem 28:** Capa do livro *Amazônia: História e análise de problemas (do período da borracha aos dias atuais)*, de Violeta Loureiro



(apud ALVES, 2016, p. 94).

Essa abordagem crítica da exploração da Amazônia, que é expressa, por exemplo, no capítulo “Críticas aos erros do modelo econômico e busca de novos caminhos para o desenvolvimento da Amazônia”, foi objeto de “perseguição” de alguns setores, como o das grandes empresas que atuam na região. Segundo Loureiro, em depoimento a Barros, empresas como a Vale, multinacional voltada para a atividade mineradora, que inicialmente adquiriu os livros para distribuir aos professores, teria mandado recolher os livros após ler as críticas que a autora faz aos Grandes Projetos na Amazônia:

<sup>73</sup> Os tópicos contidos neste capítulo são os seguintes: “Primeiro passo para a integração da Amazônia com o resto do Brasil: a abertura da rodovia Belém-Brasília”; “A situação depois da ditadura”; “Motivos para integrar a Amazônia ao resto do Brasil”; “As grandes linhas da nova política de integração da Amazônia”; “As medidas tomadas pelo Governo Federal para implantar o novo modelo econômico”; “Consequências da política de integração e desenvolvimento econômico para a Amazônia”; “Algumas reflexões necessárias sobre o modelo de desenvolvimento econômico proposto e colocado em prática na Amazônia pela ditadura militar”.

<sup>74</sup> Neste capítulo, os tópicos apresentados são: “Nos últimos 500 anos a história da Amazônia tem sido construída entre a magia e a exploração desordenada da natureza”; “Erros e enganos sobre a natureza da Amazônia”; “Preconceitos quanto a cultura do homem na região”; “Preconceitos e mitos relativos ao capital, ao trabalho e as atividades produtivas em geral”; “O modelo econômico e sua crise”; “Tentando, mudar a economia: em busca de novos caminhos para a prosperidade”.

A Vale do Rio Doce comprou uma parte para distribuir para os professores daquela área de influência da Vale, até que o superintendente leu e viu que eu criticava muito os grandes projetos e mandou suspender. (...) E nunca mais publicou nada pela Vale. Mandou recolher os livros. Recolher não, não distribuir mais. (LOUREIRO apud BARROS, 2016, p. 98).

Em relação aos livros de Prost e Loureiro, Alves observa que de um lado, Violeta Loureiro tenta “colocar destaque para a Amazônia dentro da História do Pará, por meio de seus problemas sociais e do meio ambiente”, e, por outro lado, o livro de Gerard Prost “parte da perspectiva de história do Pará por períodos, para traçar uma história política e administrativa deste Estado realçando em determinados momentos a Amazônia.” (ALVES, 2016, p. 85). Acerca das narrativas desses livros didáticos, Alves observa:

Percebemos que os livros didáticos regionais que foram publicados nos anos 1990 no Pará, apresentam duas ordens de narrativas que são: a urgência do presente e a relação passado/presente. Os professores/autores que escrevem as narrativas didáticas no Estado do Pará apresentam uma nova perspectiva de história a ser ensinada, portanto, eles constroem a partir de um determinado ponto de vista um lugar de memória a ser sedimentado nesta escrita regional, fazendo emergir nesta narrativa escolar a presença da diferença, do outro, sendo conformado a partir das novas relações sociais trazendo aspectos e fatos que nos permitem compreender a história recente da região amazônica no espaço escolar. (ALVES, 2016, p. 31).

Apesar da importância destas obras, não temos uma visão exagerada de seus impactos, como faz Rocha Alves. Entendemos que elas ainda não expressavam de forma explícita serem livros didáticos voltados para os Estudos Amazônicos. Gerard Prost privilegiava a visão histórica, embora dialogasse com outras áreas, mas a sua narrativa em grande parte seguia o que era feito em livros anteriores. Já Violeta Loureiro partia mais de suas pesquisas na universidade, utilizando uma linguagem que pode ser considerada mais acadêmica do que para alunos do ensino fundamental. Além disso, nenhum dos livros deixava claro para qual série era destinado, não levando em conta as especificidades da aprendizagem na escola. Em nossa visão, tais livros podem ser considerados mais como material de consulta para os professores do que livros didáticos direcionados aos alunos.

Nesse sentido, a dissertação de Rocha Alves, embora tenha méritos por contextualizar a criação da disciplina Estudos Amazônicos nos anos 1990, possui a limitação de apenas analisar a disciplina “de cima”, ou seja, de quem a elaborou. O autor não problematiza o que, em nosso entendimento, é o principal: a aplicação e a recepção da disciplina pelos professores da educação básica. Faltou uma abordagem dos usos e

apropriações do Estudos Amazônicos pelos professores, que não seguem o currículo e os livros didáticos patrocinados pelo governo estadual, pois tem de adaptar as orientações oficiais às suas necessidades didático-pedagógicas.

Deste modo, ao abordar apenas os currículos e orientações oficiais, Rocha Alves não atenta para a capacidade de criação do professor da educação básica, como se uma abordagem dos documentos revelasse como de fato se dá o ensino da disciplina de Estudos Amazônicos. Outra questão a ser comentada é que a proposta curricular de Violeta Loureiro para a disciplina não chegou aos professores, como demonstram alguns estudos que ressaltam a ausência de uma orientação mais clara da SEDUC para os professores da disciplina, além de, conforme percepção geral dos professores, persistir a ausência de materiais didáticos no início do século XXI.<sup>75</sup>

Por outro lado, a dissertação de Gabriel Barros, embora disponibilize a entrevista com Violeta Loureiro sobre a criação da disciplina, não problematiza o depoimento dela, nem comenta sobre os livros didáticos que ela produziu. Ainda que possamos fazer uma ressalva de que o objetivo de Barros não fosse analisar os livros didáticos de Estudos Amazônicos, mas abordar a formação dos professores desta disciplina no município de

---

<sup>75</sup> Daniel Vater de Almeida, a partir de um olhar da Geografia, observa que os Estudos Amazônicos “constitui mais um momento, além da disciplina de Geografia, de discussão e conhecimento da história geográfica da Amazônia, percebendo qual a funcionalidade da região no contexto de formação do país.” Além disso, representa “mais uma oportunidade no mercado de trabalho ao (à) licenciado (a) em Geografia.” (ALMEIDA, 2013, pp. 10-11). O estudo de Almeida, a partir dos relatos de professores de Marabá, também sugere uma carência de materiais didáticos relacionados aos Estudos Amazônicos, sendo o educador “‘convitado’ a recorrer a fontes diversas sobre a temática e fazer uma montagem do material a ser ministrado em sala.” (ALMEIDA, 2013, p. 6). Gabriel Renan Neves Barros e Ana Beatriz Lopez Lancha apontam uma “bipolarização” no ensino de Estudos Amazônicos, pois o currículo da Secretaria de Educação de Marabá (SEMED) sugere uma preferência pelos professores de História e Geografia para lecionar a disciplina. A partir das entrevistas realizadas, os autores observam que “cada professor trabalha a disciplina de Estudos Amazônicos com conteúdos referentes à sua área de formação, o que acaba desmerecendo a matriz curricular da disciplina.” Segundo os autores, “a ausência de material didático mostra-se como mais uma debilidade a ser superada.” (BARROS; LANCHIA, 2016, p. 89). Nesse contexto, ao contrário do que propõe o currículo, há uma ausência de interdisciplinaridade. No ensino de Estudos Amazônicos em Marabá, acaba prevalecendo “a ênfase ‘conteudista’ e o justo arranjo da carga horária docente, evitando-se perdas salariais.” Com isso, os autores constatam que “as reais necessidades apontadas para a integração da disciplina Estudos Amazônicos com o contexto social, mais uma vez, não foram contempladas”. (BARROS; LANCHIA, 2016, p. 89). Outro estudo que analisa a questão da prática do ensino de Estudos Amazônicos é o de Tiese Teixeira Júnior, que faz uma relação entre o que a SEDUC propõe para a disciplina, em seus documentos oficiais, e os relatos de professores da educação básica que trabalham a disciplina em escolas públicas do município de Goianésia do Pará. Os professores entrevistados por Teixeira Júnior também mencionam que “não há material didático para a referida área de estudo”. Em relação aos conteúdos, sugerem que “é preciso que haja uma reformulação dos mesmos, pois, há uma clara hegemonia de conteúdos da ‘História do Pará’, e a região Amazônica é bem mais que isso.” (TEIXEIRA JÚNIOR, 2016, p. 19).

Marabá. De forma geral, as duas dissertações, de Alves e Barros, trouxeram contribuições importantes para uma discussão inicial sobre a disciplina de Estudos Amazônicos no Pará.

O século XX termina, no campo da História regional escolar no Pará, com a criação de uma disciplina de caráter interdisciplinar: os Estudos Amazônicos. Alguns temas da tradição escolar regional, criados pelo IHGP, no início do século XX, permaneceram e outros mudaram, o que é resultado das questões de cada época, do sistema escolar, dos avanços da historiografia, além das pressões sociais. Esse percurso pelos livros didáticos, ao longo de um século, ajuda-nos a entender como são construídas as narrativas regionais do Pará e como os alunos de hoje têm acesso a temas que visam construir na formação escolar o reconhecimento de uma identidade amazônica e paraense, com suas particularidades em relação à história e cultura “nacional”.

Ao analisarmos a produção escolar regional ao longo deste século, não percebemos um maior envolvimento de historiadores ligados à universidade, como a UFPA, que desde a década de 1950 já dispunha de um curso de História. Contudo, talvez por falta de interesse, não houve uma preocupação em se produzir materiais didáticos para as escolas, seja de iniciativa individual, seja em parceria com as secretarias de educação. No máximo, atuaram como consultores, mas não como autores em si. Essa situação só iria se transformar, ainda que de forma tímida e menor do que poderia ser, na virada do século XXI a partir da produção dos dois volumes do paradidático *Pontos de História da Amazônia*, que possui entre seus autores professores de História da UFPA e que também na época da produção do livro atuavam em cursinhos pré-vestibulares.

No início do século XXI observamos uma mudança na produção de livros didáticos regionais: surgem editoras em Belém voltadas para a produção regional, como a Paka-Tatu, a Estudos Amazônicos e a Samauma. Estas editoras, embora novas, também reproduzem um discurso antigo de “preencherem a lacuna da história regional”; contudo, em seus livros didáticos e paradidáticos já se preocupam em dialogar de alguma forma com a educação básica, relacionando com os currículos educacionais, e tendo autores que atuam, já atuaram ou pesquisam a História escolar. Essas questões serão vistas nos próximos capítulos.

### **Capítulo 3: Entre permanências e transformações: produções e conteúdos dos livros regionais dos anos 2000**

A virada do século XX para o XXI é marcada, no campo do ensino de História, pelas transformações curriculares, advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Tais legislações são frutos do intenso debate que vinha ocorrendo desde o final da Ditadura Militar, com o objetivo de uma educação mais democrática, que garantisse o direito de toda a população a ter acesso a uma educação de qualidade.

Segundo Bittencourt, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 1980 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Para os currículos do ensino fundamental e médio, foram elaborados os PCN, sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana, redimensionada sob novas perspectivas, como a do construtivismo. (BITTENCOURT, 2004, pp. 102-103).

As diretrizes dos PCN e as propostas de secretarias de Educação possuem algumas características: a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina; a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores; a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo; a apresentação detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico; a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, expressa de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem; a aceitação de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem; a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2004, pp. 111-112).

Thais Fonseca indica que as diretrizes dos PCN apresentaram-se cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio. A autora

identifica a sua função, na prática, “como uma espécie de programa curricular para o ensino de História e de definidor da estrutura dos livros didáticos e paradidáticos”. (FONSECA, 2011, p. 68).

Nesse contexto, além dos PCN, os livros didáticos também vão ser influenciados pelas avaliações pedagógicas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa que vai ser fortalecido a partir de 1996. Conforme Miranda e Luca, desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas, com verbas públicas para distribuição em território nacional, estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. Entre 1999 e 2005 houve três processos consecutivos de avaliação de livros didáticos de História para a 5ª a 8ª séries. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

Na década de 1990 e no início dos anos 2000 também há a publicação de mais livros de História com temas regionais. Conforme Gatti Júnior, tais livros “se ocupavam da região na qual os estudantes e os professores habitavam”. As grandes editoras “já começavam a se movimentar no sentido de viabilizar estas publicações com mercados bastante específicos.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 208).

No Estado do Pará, ao que parece, não houve interesse das grandes editoras nacionais em produzir livros regionais. Uma iniciativa isolada que encontramos foi a da editora Atual, que em 1997 publicou o livro paradidático *No tempo dos seringais*, de Aldrin Figueiredo, professor do curso de História da UFPA.<sup>1</sup>

Os livros regionais que vão ser publicados no Estado do Pará a partir dos anos 2000, vão ser frutos de iniciativas de editoras de Belém, como a Paka-Tatu e a Amazônia. As obras publicadas por essas editoras, diferente das grandes editoras que estavam preocupadas com os PCN e o PNLD, visam atender as demandas surgidas de dois processos específicos do Estado: a inclusão de temas de História da Amazônia no vestibular da UFPA e a implantação da disciplina regional de Estudos Amazônicos.

Escolhemos desse período, como fontes principais, três livros: *Pontos de História da Amazônia* (Volumes I e II), de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e

---

<sup>1</sup> Este livro paradidático pertence à coleção “A vida no tempo”, que, segundo a editora Atual, “convida o leitor a conhecer uma nova história, aquela que mostra como os homens vivem seu dia-a-dia”. *No tempo dos seringais* aborda a sociedade amazônica no final do século XIX e início do XX, período do auge da economia da borracha na região. (FIGUEIREDO, 1997).

José Maia Bezerra Neto, da editora Paka-Tatu; *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, da editora Amazônia; e *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Teixeira Júnior, também da editora Paka-Tatu. Em relação aos dois primeiros, observamos que possuem marcas de uma trajetória mais anterior, com uma concepção de História da Amazônia e do Pará, sendo o primeiro um paradidático e o segundo, um livro tornado didático pelo governo estadual. Portanto, torna-se necessário contextualizar as experiências dos autores, que remetem ao período da segunda metade do século XX vivenciadas por estes sujeitos, o que influencia, por exemplo, nas escolhas dos conteúdos. Já o terceiro livro, de Tiese Júnior, também um paradidático, traz uma preocupação em dialogar e propor conteúdos para a disciplina de Estudos Amazônicos, procurando realizar uma tentativa de abordagem interdisciplinar. Assim, nesse período identificamos algumas permanências e continuidades no processo de produção dos livros e nos conteúdos escolhidos.

Estes livros foram selecionados pois ainda estão presentes em bibliotecas de escolas públicas do Pará ou são utilizados pelos professores de História e Estudos Amazônicos, seja em sala de aula ou como consulta.<sup>2</sup> Além dos livros, utilizamos como fontes entrevistas com editores e autores e *sites* com informações das editoras e dos livros.

### **3.1 - Entre o cursinho pré-vestibular e a universidade: o processo de produção do livro paradidático *Pontos de História da Amazônia* (Belém-PA, anos 1990-2000)**

O primeiro livro a ser analisado do período dos anos 2000 é o *Pontos de História da Amazônia* (Volumes I e II). Este livro foi publicado pela editora Paka-Tatu, que foi criada em junho de 2000 pelos professores de História Armando dos Santos Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto, sendo atualmente pertencente apenas ao primeiro. Como veremos, a criação da editora está intimamente ligada a este livro, embora o primeiro lançado por ela tenha sido *Belém: Riquezas Produzindo a Belle-*

---

<sup>2</sup> Nesse período também tivemos a produção de outros livros regionais, embora não com o mesmo alcance, e por iniciativas isoladas, tais como: *Estudos Amazônicos: o Pará em questão*, de Marlene de Deus Tavares e Ademar da Silva Campos, cuja segunda edição é de 2000, publicado pelo Departamento Gráfico da União Norte Brasileira; *Contando a história do Pará*, organizado por Edilza Fontes, publicado em 2002 pela editora Emotion; *Amazônia republicana: processos seletivos e outros temas*, de William Gaia Farias, de 2007, publicado pela editora Açáí.

*Époque (1870-1912)*, de autoria de Maria de Nazaré Sarges.<sup>3</sup> A sede da editora é em Belém, capital do Pará.<sup>4</sup>

O nome “Paka-Tatu”, de temática regionalista, expressa certa militância dos editores em buscar elementos do que seria a cultura regional amazônica para demonstrar a importância de sua atividade. Os depoimentos nos revelam a motivação da escolha do nome. Armando Alves Filho, editor da Paka-Tatu, quando perguntado sobre a origem do nome da editora, nos dá a seguinte explicação:

O nome da Paka-Tatu ele também foi resultado de uma irreverência nossa, porque nós brincávamos muito, muito, eu o [José] Alves [de Souza Júnior] e o [José] Maia [Bezerra Neto], e um dia nós estávamos na casa do Alves um dia à noite pra tentar escolher qual seria o nome então da editora, e o Alves, o Maia, não me lembro qual deles, um deles se lembrou de uma brincadeira que os nossos avós faziam com a gente: “diga rápido paca, tatu, cotia não”, e a criança dizia... “paca, tatu, cotia não” e ela dizia o “cotia não”, mas o “cotia não”, não era para dizer, era só “paca, tatu”, “cotia, não”. E, aquilo eles ficavam perturbando as crianças, e as crianças diziam “paca, tatu, cotia não”, “mas cotia não rapaz, não é assim, é paca, tatu, cotia não”, ou seja, “cotia não”, era só pra dizer até “paca, tatu”. E aí pronto, “olha tá aí o nome Paka-Tatu”, e aí começamos a achar graça e rindo, “bom, tá escolhido o nome Paka-Tatu”, só substituímos o “c” pelo “k” para dar um certo charme e no dia seguinte colocamos então para o nome da editora, isso após sugestões diversas, e nomes mais tradicionais, houve até quem sugerisse “Tipografia Amazônica” nomes assim mais clássicos. (ALVES FILHO, 2017).

O depoimento de Armando Alves Filho nos sugere que a escolha do nome da editora teve a inspiração de um dito popular muito utilizado nas brincadeiras de infância: a do “Paca, tatu, cotia não”. Percebe-se no relato de Armando Alves Filho que a escolha do nome Paka-Tatu representou uma originalidade, já que as sugestões anteriores levavam a nomes como “Tipografia Amazônica”. Assim, mas do que indicar o nome da própria região, Paka-Tatu simbolizou a fauna amazônica, representando dois animais presentes na região, e a tradição oral, das brincadeiras de infância repassadas de geração em geração.

Além de se expressar no nome, o discurso regionalista também é veiculado no *site* da editora, que se apresenta com um perfil de estimular a publicação de obras de autores regionais, com temas regionais. A editora Paka-Tatu se apresenta como “focada em

---

<sup>3</sup> Ver: “Há 16 anos transformando ideias em livros”. Editora Paka-Tatu. Disponível em: [http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=information/information&information\\_id=10](http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=information/information&information_id=10) Acesso em 28 mai. 2017.

<sup>4</sup> Na época do lançamento do lançamento do *Pontos de História da Amazônia*, já com o selo da editora Paka-Tatu, em 2000, a editora localizava-se na Rua Boaventura da Silva, n. 1525, no bairro do Umarizal, em Belém. Atualmente, a sede da editora está localizada na Rua Bernal do Couto, n. 785, também no bairro do Umarizal.



produzir livros de qualidade na região Norte do país”, tendo como perfil editorial “a proposta de estimular a produção de autores regionais e a publicação de títulos sobre a Amazônia, sem que isso se constitua em amarras.”<sup>5</sup>

Um dos livros publicados pela Paka-Tatu voltado para o público escolar é o livro paradidático *Pontos de História da Amazônia*, de autoria dos três fundadores da editora. O *Pontos* possui dois volumes: o primeiro sobre a história do período colonial e imperial na Amazônia; e o segundo sobre a história do século XX na Amazônia. O primeiro volume deste livro foi publicado inicialmente, em abril de 1999; já o segundo volume foi lançado em junho do mesmo ano. Ambos os volumes foram produzidos de forma independente, sendo depois já reeditados com o selo da editora Paka-Tatu. Apesar de não terem sido oficialmente o primeiro livro publicado, o *Pontos de História da Amazônia* tem um papel fundamental na criação da editora.

Os dois volumes do livro fizeram um grande sucesso de vendas no mercado regional: o primeiro teve três edições e uma reimpressão da terceira edição; o segundo teve duas edições e três reimpressões. O *Pontos* ainda é um livro presente, por exemplo, nas bibliotecas das escolas públicas de Belém, para consulta e utilização pelos professores e alunos do ensino fundamental e médio.<sup>6</sup>

Os autores explicam, na “Apresentação”, o contexto de produção do livro: “Nesses últimos anos, nos cursos universitários e ensinos médio e fundamental tem-se enfatizado o estudo de temas da História da Amazônia, particularmente da História do Pará.”. Assim, os autores justificam que “percebendo a dificuldade de encontrar o conteúdo necessário ao conhecimento desses assuntos, foi pensado, planejado e editado o presente livro”. (ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2001, p. 7). Novamente está presente o argumento do “preenchimento da lacuna” da História regional.

Apesar do recurso do “preenchimento da lacuna” do regional não representar uma novidade, pois, como vimos, é um discurso utilizado desde o início do século XX, *Pontos de História da Amazônia* apresenta um novo argumento para justificar esse discurso, o de que o livro foi construído pensando também no público universitário e do ensino médio.

---

<sup>5</sup> Ver: “Há 16 anos transformando ideias em livros”. Editora Paka-Tatu. Disponível em: [http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=information/information&information\\_id=10](http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=information/information&information_id=10). Acesso em 03 ago. 2017.

<sup>6</sup> Afirmo isso também baseado na minha experiência como professor de História da rede municipal de educação de Belém (SEMEC), em contatos com colegas professores da SEMEC e da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC), e como professor do curso de História da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), a partir de relatos de alunos que fazem estágio em escolas públicas estaduais e municipais.

Outra diferença em relação aos livros publicados ao longo do século XX é que o *Pontos* pretende abordar uma história da Amazônia, não apenas do Pará.

O *Pontos de História da Amazônia, Volume I* apresenta os seguintes capítulos:

**Capítulos do *Pontos de História da Amazônia, Volume I***

<b>Capítulo</b>	<b>Páginas</b>	<b>Autor</b>
I - A conquista portuguesa da Amazônia	11-25	José Maia Bezerra Neto
II – O trabalho forçado na Amazônia Colonial	27-33	Armando Alves Filho
III – O projeto pombalino para a Amazônia e a “Doutrina do Índio-Cidadão”	35-53	José Alves de Souza Júnior
IV – A adesão do Pará à independência	55-71	José Alves de Souza Júnior
V – A Cabanagem: a revolução no Pará	73-103	José Maia Bezerra Neto
Texto Complementar: O Massacre do Brigue “Palhaço”	105-109	Armando Alves Filho

Neste primeiro volume, o livro foca em temas relacionados à história da Amazônia nos períodos colonial e imperial. O marco inicial é a conquista portuguesa da Amazônia, com a fundação de Belém em 1616. Outros temas abordados na época da colônia são as disputas entre religiosos e colonos pela mão-de-obra indígena e a política de Portugal em relação à Amazônia, com maior destaque para o período do Marquês de Pombal (1750-1777). Já acerca do século XIX, o volume I do *Pontos* aborda os conflitos políticos no processo de adesão do Pará à independência, que ocorreu em 1823, e suas consequências, como o massacre do Brigue “Palhaço”; e o movimento da Cabanagem no período regencial (1835-1840).

Já o segundo volume apresenta os capítulos:

**Capítulos do *Pontos de História da Amazônia, Volume II***

<b>Capítulo</b>	<b>Páginas</b>	<b>Autor</b>
I - A Revolução de 30 no Pará: a 1ª Interventoria de Magalhães Barata (1930-1945)	11-25	José Alves de Souza Júnior
II – A Economia da Borracha e o Esforço de	27-43	José Maia Bezerra Neto

Guerra: Os soldados da Borracha na Amazônia		
III – A Política dos Governos Militares na Amazônia (1964-1985)	45-70	Armando Alves Filho
IV – A Guerrilha do Araguaia (1972-1975)	71-99	Armando Alves Filho

O segundo volume trata de alguns temas históricos do século XX, iniciando-se com a interventoria de Magalhães Barata no Pará nos anos 1930; os reflexos da Segunda Guerra na Amazônia com a mobilização dos soldados da borracha; o contexto da Ditadura Militar no Pará e os movimentos de resistência, como a Guerrilha do Araguaia.

Sobre os temas abordados no paradigmático *Pontos de História da Amazônia*, percebemos algumas permanências e transformações em relação aos livros publicados de História escolar regional ao longo do século XX. Dentre as permanências, podemos destacar o processo de colonização da Amazônia, tendo como marco a fundação de Belém; as políticas do Marquês de Pombal para a Amazônia no século XVIII; a adesão do Pará à independência em 1823; a Cabanagem; a revolução de 1930 no Pará. Dentre os novos temas abordados, podemos destacar a Batalha da Borracha durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerrilha do Araguaia.

É válido ressaltar que mesmo os temas “clássicos” são abordados a partir de novas bases, de acordo com as discussões mais recentes da historiografia da época. Por exemplo, no capítulo sobre a Cabanagem, José Maia Bezerra Neto faz um resumo da historiografia acerca do movimento, desde Domingos Raiol, passando pelos autores da década de 1930, como Jorge Hurley, Dilke Rodrigues e Ernesto Cruz; autores dos anos 1980, como Vicente Salles, e dos anos 1990, como Cauby Monteiro, Eliana Ramos Ferreira e Magda Ricci. Bezerra Neto conclui que a Cabanagem foi um “movimento revolucionário”, com “massiva participação de diversos setores das classes pobres e trabalhadoras lado a lado com segmentos sociais oriundos das classes remediadas e enriquecidas”, que lutaram contra “a manutenção do *status quo*, herdado do Período Colonial”. (BEZERRA NETO, 2001, p. 82).

Para analisarmos a construção desses capítulos, vamos investigar os “bastidores”, ou seja, o processo de produção dos dois volumes do *Pontos*. Para isso, utilizamos como fonte o próprio livro e depoimentos dos três autores, a partir da metodologia da história oral, que foram colhidos em entrevistas gravadas em áudio. Afinal, por que os dois livros tratam desses temas? Qual o critério para que um autor escreva sobre um tema em

específico? Por quais espaços o livro circulou? Estas são algumas questões que vão nos orientar na análise do *Pontos de História da Amazônia*.

#### a) Os autores do *Pontos de História da Amazônia* e suas trajetórias como professores

Os dois volumes do *Pontos de História da Amazônia* possuem três autores. O primeiro é Armando dos Santos Alves Filho, que atualmente é editor e proprietário da Paka-Tatu. Armando é graduado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e especialista em Teoria Antropológica, também pela UFPA, tendo trabalhado por muitos anos como professor do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), atual Escola de Aplicação da UFPA, aposentando-se no ano de 2000. Desde então, Armando se dedica à editora Paka-Tatu. Armando Alves Filho publicou alguns livros digitais dedicados ao público infanto-juvenil, como *O Velho Mura*<sup>7</sup> e *A Menina e o Coronel*.<sup>8</sup>

José Alves de Souza Júnior é atualmente professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da UFPA. Assumiu como professor do curso de História desta instituição, no ano de 1983. Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela UFPA (1976), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1998) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2009).

Sua pesquisa de mestrado foi sobre o processo de adesão do Grão-Pará à independência do Brasil; já a de doutorado analisou a política pombalina e a atuação da Companhia de Jesus no Grão-Pará do Setecentos. A tese de doutorado de José Alves ganhou o prêmio “Professor Benedito Nunes” de melhor tese da UFPA no ano de 2010 e foi publicada com o título *Tramas do Cotidiano. Religião, Política, Guerra e Negócios no Grão-Pará do Setecentos*.<sup>9</sup> Além dessa obra, José Alves publicou o livro *Mundo*

---

<sup>7</sup> *O Velho Mura*, um misto de realidade e ficção, relata a amargura de um velho índio que teria sido protagonista de um episódio que se passou no sítio (Mura) dos Guatazes. Informações do site da editora Paka-Tatu. Disponível em: [http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=product/product&product\\_id=740](http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=product/product&product_id=740). Acesso em: 14 abr. 2017.

<sup>8</sup> *A Menina e o Coronel* é um livro baseado em fatos reais que demonstra a falta de limites e escrúpulos daqueles que detinham o poder econômico, em um regime permissivo, em que os mais fracos, em muitas ocasiões, tornaram-se objetos da voluntariedade ilimitada dos detentores desse poder. E o pior, as instituições que poderiam e deveriam preservar os direitos dos cidadãos, viraram cúmplices dos poderosos, consolidando, pela impunidade, o modelo injusto e vigente. Informações do site da editora Paka-Tatu. Disponível em: [http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=product/product&product\\_id=741&search=A+Menina+e+o+Coronel+%28livro+digital%29](http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=product/product&product_id=741&search=A+Menina+e+o+Coronel+%28livro+digital%29). Acesso em: 14 abr. 2017.

<sup>9</sup> O prêmio Professor Benedito Nunes é concedido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), a cada dois anos, à melhor Tese de Doutorado nas áreas de Filosofia, Ciências Humanas, Letras, Comunicação e Artes.

*Contemporâneo. Do Imperialismo à derrocada do Leste Europeu*, direcionado ao Ensino Médio, em 2002, e foi um dos organizadores, junto com Rafael Chambouleyron, do livro *Novos olhares sobre a Amazônia Colonial*, em 2016.<sup>10</sup>

José Maia Bezerra Neto é atualmente professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da UFPA. Assumiu como professor do curso de História da UFPA, no ano de 1994. Possui graduação em História (1992) e especialização em Teoria Antropológica pela UFPA (1993), mestrado em História Social do Trabalho pela Unicamp (2000) e doutorado em História Social pela PUC-SP (2009). Suas pesquisas se voltam para o estudo da escravidão no Grão-Pará no século XIX. Publicou o livro *Escravidão negra no Grão-Pará (Séculos XVII-XIX)*, em 2001, e foi um dos organizadores, junto com Décio Guzmán, da obra *Terra Matura. Historiografia e História Social na Amazônia*, de 2002, e, junto com Edilza Fontes, de *Diálogos entre História, Literatura & Memória*, de 2007.<sup>11</sup>

Um ponto em comum entre os três autores é que todos atuaram como professores de cursos pré-vestibulares e no Ensino Médio em Belém entre os anos 1980 e 2000. Os depoimentos dos autores nos sugerem que nessa época havia um espaço importante de atuação para professores de História. José Alves de Souza Júnior começou um pouco antes dos dois outros autores, ainda na década de 1970:

(...) eu comecei logo com a 1ª série, na época, do segundo grau (...), quando eu terminei o curso [de História da UFPA] em [19]76, eu recebi um convite de dois colégios já, maiores e mais renomados em Belém, que era o Colégio Santa Catarina e era o Colégio Marista, o Colégio Nazaré. No Colégio Marista eu fui substituir um professor de História que era bastante reconhecido em termos de didática, de aula, que era o professor Fernando Malheiro, ele transferiu para um outro estado, eu fui substituí-lo. E nesse mesmo ano eu comecei também a trabalhar em cursinho do vestibular, por exemplo, eu comecei a dar aula no curso Rui Barbosa (...) comecei a dar aula também em supletivo, no Vera Cruz. (SOUZA JÚNIOR, 2017).

A carreira de José Alves começou no final de sua graduação em História, sendo procurado por instituições renomadas de Belém. Dos três autores, foi o que mais tempo trabalhou como professor no Ensino Médio em várias escolas da rede privada e em

---

<sup>10</sup> Informações sobre a trajetória acadêmica de José Alves de Souza Júnior podem ser consultadas na Plataforma lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4544826A1>. Acesso em: 14 abr. 2017.

<sup>11</sup> Informações sobre a trajetória acadêmica de José Maia Bezerra Neto podem ser consultadas na Plataforma lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723407E9>. Acesso em: 15 abr. 2017.

cursinho de pré-vestibular, com algumas interrupções, lecionando até 2009.<sup>12</sup> Depois disso, já com o doutorado concluído, passou a se dedicar exclusivamente à universidade.

Já Armando Alves Filho relata sua experiência como professor da seguinte forma:

Sim, trabalhei muito, trabalhei no Ideal, trabalhei no Objetivo, trabalhei no Cláudio Muniz, trabalhei na Elenilda, trabalhei no Convênio no Nazaré, também no Convênio da própria escola, porque a escola da universidade, o NPI [Núcleo Pedagógico Integrado, atual Escola de Aplicação da UFPA], tinha Convênio, também, então trabalhei no Convênio. Os cursinhos naquela época eles se pagavam bem se comparados com outros, outros cursos de outros colégios. (...) os professores de modo geral queriam ser professores de cursinho, naquela época, houve época, por exemplo assim que a inflação era muito grande, e havia um cursinho aqui em Belém, e hoje ainda está aí, voltou a funcionar, e o nosso salário era regulado pelo dólar, aumentava o dólar no mês e o salário imediatamente [risos] acompanhava né. (ALVES FILHO, 2017).

O relato de Armando Alves Filho é marcado pela comparação que o autor faz da remuneração que se pagava ao professor entre os anos 1980 e 2000 com a remuneração de hoje. Naquela época, na visão de Alves Filho, os cursinhos pagavam melhor. O autor sugere uma causa interessante para isso, a de que o salário era regulado pelo dólar. Desse modo, segundo a sua visão, era mais vantajoso na época ser professor de cursinhos.

José Maia Bezerra Neto ressalta que a existência de vários cursinhos de pré-vestibular e de escolas de ensino médio em Belém, nos anos 1980-2000, oportunizava chances de emprego até mesmo para aqueles que não eram professores formados, ou seja, que ainda estavam na graduação:

Também, a partir do segundo ano de universidade, em [19]88, comecei a lecionar. Naquela época era razoavelmente comum que alunos do curso de História comessem a dar aula. Nos colégios, havia uma certa, digamos assim, uma certa demanda não atendida a contento. Então, já no segundo ano de graduação em 88, eu comecei a ministrar aulas e trabalhei durante um período em supletivo. Depois eu comecei a dar aulas em cursinhos pré-vestibulares. Depois eu comecei a ser chamado para trabalhar nos colégios, eu trabalhava a nível de Ensino Médio, em 1º e 2º ano, mas principalmente, no convênio. E fiquei durante seis anos trabalhando, ou seja, de 88 até o final da minha graduação, e depois de graduado, trabalhando nos colégios. (BEZERRA NETO, 2016).

---

<sup>12</sup> Cito aqui um caso pessoal. José Alves foi meu professor quando eu estava no 3º ano do ensino médio, estudando no Colégio Ideal, em Belém, no ano de 2004, ministrando temas da História contemporânea.

Conforme depreendemos dos depoimentos dos autores do *Pontos de História da Amazônia*, a atuação em cursos pré-vestibulares e no ensino médio<sup>13</sup> trazia dois benefícios: o primeiro era obter um rendimento financeiro; o segundo de ganhar experiência em sala de aula. No entanto, isso exigia uma dose de “sacrifício”, uma carga horária extensa que privava muitas vezes do convívio familiar, situação ainda existente para muitos professores que trabalham em cursinhos na atualidade. José Alves, que começou a trabalhar um pouco mais cedo, ainda nos anos 1970, relata que “dava aula de segunda a domingo de manhã, minha carga horária estúpida, (...) passava a semana praticamente fora de casa, quando chegava à noite meus filhos já estavam dormindo.” (SOUZA JÚNIOR, 2017). Armando Alves Filho faz um depoimento semelhante, quando afirma que esse era um período “extenuante, cansativo, nós chegamos em casa à noite ainda tínhamos às vezes... preparar aula do dia seguinte, corrigir provas, sábado e domingo a gente tinha sempre atividades para fazer.” (ALVES FILHO, 2017).

Nos anos 1980 e 1990 o vestibular da UFPA era o que ofertava mais vagas no Estado do Pará. Naquela época, o vestibular era realizado por áreas, como: CH, que era a área de Ciências Humanas; CB, de Ciências Biológicas; CE, de Ciências Exatas. Essa divisão demandava a abertura de cursinhos específicos, direcionados a cada uma dessas áreas. Nesse contexto, por volta de 1984, uma cooperativa de professores, composta, dentre outros, por Armando Alves Filho e José Alves de Souza Júnior, abriu o curso chamado Athenas, um curso específico de CH.<sup>14</sup> Eles contratavam outros professores para lecionar disciplinas como Português e Geografia. Um dos professores que mais tarde se juntou à equipe do Athenas foi José Maia Bezerra Neto, que tinha sido indicado por outro professor de História, Paulo Watrin.<sup>15</sup> Bezerra Neto conheceu Armando Alves Filho no curso Athenas; já José Alves de Souza Júnior tinha sido seu professor no Colégio no Santa Rosa, em 1986, no convênio.<sup>16</sup> Nesse contexto, os três autores do *Pontos de História da*

---

<sup>13</sup> Vários colégios e cursos pré-vestibulares em Belém foram citados como local de trabalho pelos autores, muitos ainda existentes hoje: Santo Antônio, Centro de Estudos Objetivo, Santa Catarina, Anglo-Latino, Santa Rosa, Nazaré, Ideal, Sophos.

<sup>14</sup> Sobre os alunos que frequentavam o curso, José Alves relata que: “E aí esse cursinho, na verdade recebia alunos de famílias bem abastadas, porque a gente cobrava um preço caro, e tínhamos um código de conduta e um código ético, no máximo vinte alunos na sala.” (SOUZA JÚNIOR, 2017).

<sup>15</sup> Paulo Watrin é professor do curso de História da UFPA.

<sup>16</sup> José Maia Bezerra Neto afirma que José Alves de Souza Júnior foi uma inspiração na sua forma de lecionar: “O Alves, nunca foi meu professor na universidade, ele foi meu professor no colégio, no Santa Rosa, em [19]86, no convênio. E ele foi, inclusive, uma das pessoas que me ajudou a pensar na maneira de dar aula. Ou seja, eu me inspirei muito na forma dele de dar minhas aulas nos convênios, nos cursinhos. Depois eu ganhei um ritmo próprio meu, uma coisa própria minha. Enfim, mas o Alves foi meu professor.” (BEZERRA NETO, 2016).

*Amazônia* passaram a conviver mais de perto, com a experiência de docência no cursinho Athenas, o que foi o embrião da futura ideia de produzir um livro paradidático de História da Amazônia. Paralelo a isso, nos anos 1990, José Alves e José Maia já possuíam também a experiência como professores do curso de História da UFPA.

**b) A escolha dos conteúdos e o processo de escrita do *Pontos de História da Amazônia*, Volumes I e II**

A ideia para a produção do *Pontos de História da Amazônia* se dá no contexto da atuação dos três autores, como professores de cursinhos e do ensino médio, e, também, com o novo contexto de cobrança de temas de História da Amazônia para o vestibular da UFPA. Durante o seu tempo de docência no final dos anos 1990, Armando Alves Filho teve algumas iniciativas individuais para divulgação de materiais com conteúdos de História. O primeiro foi a criação de um *site* intitulado “Contando História”, que conforme informação do próprio *Pontos*, Alves Filho era o editor. (ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2001). O outro foi a venda de disquetes<sup>17</sup>, conforme relato de José Maia Bezerra Neto:

O Armando na época também começou a produzir um material na forma de disquete, naquela época era o disquete, tinham aqueles “disquetezinhos” pretos sobre a Guerrilha do Araguaia e ele começou a distribuir nas bancas para vender. E eu disse: “Legal, Armando, isso aí que tu fazes. Por que que a gente não faz isso na forma de livros? A gente aproveitar esses teus textos e faz”. Por que? Eu já tinha experiência de vestibular, de cursinho, de colégio, ele também tinha, e aí a gente pegou e chamou o [José] Alves, que nessa época o Alves tinha voltado a dar aula no Colégio Ideal, no Colégio Sophos. (BEZERRA NETO, 2016).

A iniciativa de Armando de vender disquetes com conteúdos de História em bancas de jornais, ao que parece, teve uma boa recepção entre os alunos que iriam realizar o vestibular e precisavam de material para o estudo. José Maia viu nisso uma boa oportunidade de expandir essa ideia, mudando o suporte desse material para o livro. O livro certamente exigiria mais trabalho de produção e de expansão de capítulos, daí também a importância de chamar mais um autor na empreitada, no caso, José Alves.

---

<sup>17</sup> Os disquetes eram discos de armazenamento de conteúdos digitais, geralmente no formato quadrado e na cor preta, para inserção nos computadores, sendo antecessor dos atuais *pen-drives*. Era muito utilizado no final da década de 1990 e início dos anos 2000 para salvar arquivos de trabalhos acadêmicos e de escolas em *Word* ou para apresentações em *Power Point*.



Apesar de gerar mais trabalho com a produção de um livro, os lucros advindos da venda seriam maiores do que dos disquetes.

Antes da publicação do livro em si, era necessário um planejamento de quantos e quais capítulos o livro iria conter. Como ele seria voltado para o público que iria se preparar para o vestibular, os temas tratados deveriam ser os que eram cobrados no vestibular, no caso o da UFPA, que era a instituição que disponibilizava o maior número de cursos e vagas em Belém e no Pará. Uma situação que facilitava o conhecimento dos temas do vestibular pelos autores era, além da atuação no Ensino Médio e nos cursinhos, o fato de José Alves e José Maia serem também professores da universidade. Dessa forma, os capítulos do *Pontos de História da Amazônia* estão diretamente relacionados aos conteúdos que eram cobrados no vestibular da UFPA nos anos 1990. Um dos autores, José Alves, participou das reuniões que definiu a inserção de temas de História da Amazônia no programa do vestibular da UFPA:

(...) conseguimos numa das reuniões que foi feita para definir o programa do vestibular, (...) COPERVES, Comissão Permanente do Vestibular, estava iniciando nessa época, então ela que reunia, ela tinha representantes das várias disciplinas, e aí nós conseguimos colocar dois programas de História e História da Amazônia. Aí percebemos que não tinha material didático ou paradidático, que os alunos pudessem utilizar para isso. E nós começamos a pensar em produzir. Primeiro nós produzimos, digamos assim, desconectados, e aí nós pensamos em publicar um paradidático juntos. (SOUZA JÚNIOR, 2017).

O que podemos compreender a partir do depoimento de José Alves de Souza Júnior é que a inserção de temas de História da Amazônia representou uma novidade, trazendo uma nova demanda de materiais didáticos voltados à História regional. Ao que parece, essa demanda surge imposta de “cima para baixo”, ou seja, da universidade às escolas e cursinhos do ensino médio. Os autores não souberam precisar exatamente o ano em que os conteúdos regionais foram inseridos no vestibular. O que podemos dizer é que tal inserção está ligada a um contexto de renovação do desenho curricular do próprio curso de História da UFPA. Segundo Rildo Ferreira da Costa, as disciplinas de História da Amazônia I e II passam a fazer parte do curso de História da instituição a partir da resolução de 1988, num momento de discussões sobre uma nova formação do profissional em História. Tais disciplinas eram ministradas no 5º e 6º semestres do curso. (COSTA, 2008).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Rildo Costa, a partir da análise dos documentos curriculares e de depoimentos de professores que na época participaram das discussões sobre o novo currículo para o curso de História da UFPA, aponta que “Não obstante a inserção de disciplinas voltadas à pesquisa e à perspectiva historiográfica marxista, como

Os três autores, que tinham experiência em cursos de pré-vestibular, além do fato de Bezerra Neto e Souza Júnior serem professores da universidade, sabiam da carência de material sobre os conteúdos de História da Amazônia e souberam explorar comercialmente a demanda que surgiu. O material produzido e vendido de forma independente por Armando Alves Filho acabou sendo incorporado às outras produções dos demais autores.

Devido à inspiração do livro ser o programa do vestibular, a escolha do nome *Pontos* acabou sendo uma referência bastante clara:

E o [José] Alves e o Armando muito amigos, amigos de longa data, e eu fazendo essa amizade com o Armando e também já tinha sido aluno do Alves, fazendo amizade com o Alves também e aí a gente chamou o Alves e disse: “Alves, vamos fazer o Pontos de História?” Eu que dei esse título, porque tinha entrado no vestibular não fazia muito tempo, era recente, História da Amazônia e tinha muita carência de material, o que tinha era coisa muito velha que tinha e os professores faziam as suas apostilas. Então, “por que que a gente não pega o que está no vestibular, os pontos de História da Amazônia do vestibular e a gente não produz o livro?” Uma brochura para fazer palestras para vestibular. (BEZERRA NETO, 2016).

Segundo o depoimento de José Maia, ele foi o responsável pelo nome *Pontos de História da Amazônia*. *Pontos* significava exatamente os pontos da História da Amazônia que eram cobrados no vestibular da UFPA, abordados em cada capítulo do livro. Assim, confirma-se o que diz Ernesta Zamboni sobre os livros paradidáticos, de que “os critérios que norteiam a seleção dos temas a serem publicados estão condicionados pela constância com que são explorados nas salas de aula e pela sua pertinência nos programas escolares.” (ZAMBONI, 1991, p. 25).

O depoimento de José Maia também sugere outra prática adotada pelos autores no processo de produção do livro, a realização de palestras para o público que iria prestar o vestibular. Os três autores, que já tinham um certo reconhecimento junto ao público do

---

nos mostram os depoimentos dos sujeitos entrevistados, como condições referenciais no processo de formação de professores de História pela proposta curricular de 1988, percebemos uma incoerência com o profissional que se pretendia formar. Os depoimentos anunciam um profissional de História de base teórica-crítica e com domínio de pesquisa, no entanto, essa pretensão esbarrava num currículo de organização tradicional técnico-linear, que condicionava o aluno a estabelecer uma relação fragmentada com as disciplinas teóricas e práticas, dificultando para este a percepção do ensino como um espaço de reflexão propício para o desenvolvimento da pesquisa. Na lógica disciplinar do desenho curricular semestral de 1988 do curso de História da UFPA que segue a tradição do teórico para o prático, o professor pode ser considerado um profissional de concepção ainda técnico-linear, visto que, se atentarmos para a disposição das disciplinas podemos perceber, que essas estão distribuídas linearmente, numa representação da evolução ininterrupta da evolução da história da humanidade, estabelecendo entre si uma relação de causa e consequência, como se uma disciplina gerasse outra até chegar nas práticas pedagógicas.” (COSTA, 2008, pp. 80-81).

pré-vestibular, alugaram espaços em Belém e cobravam ingressos para os que quisessem participar das palestras:

E, de um modo geral, nós fazíamos no CCBEU [Centro Cultural Brasil-Estados Unidos, curso de idiomas em Belém], que eles têm um auditório bonito lá, então nós alugávamos o auditório do CCBEU por 1 ou 2 dias e lotava porque os alunos, os vestibulandos, nós éramos assim dos professores que tinham uma certa visibilidade. (...) quando nós anunciávamos que íamos fazer palestras temáticas aí o tema dessas palestras a gente então fazia eu me lembro sobre a guerrilha do Araguaia, sobre as políticas da Ditadura Militar para a Amazônia, sobre a escravidão negra, sobre a Cabanagem, então a gente fechava alguns temas e cada noite trabalhava dois temas. (...) Depois, às vezes, reservava um tempo para exposição e depois da exposição os estudantes ficavam à vontade para fazer perguntas e tirar as dúvidas. (ALVES FILHO, 2017).

O dinheiro arrecadado nas palestras serviu para o financiamento do *Pontos de História da Amazônia*, de início de forma independente, financiado pelos próprios autores. Os autores relatam que a primeira edição de 1999 era feita numa “fábrica de fundo de quintal”, de forma “bem artesanal”. Apesar disso, essa primeira edição vendeu bastante, sinal também de que realmente havia uma demanda do público do Ensino Médio por materiais didáticos sobre a História da Amazônia. Dessa forma, conforme Zamboni o tema nos livros paradidáticos “é desenvolvido levando em consideração, fundamentalmente, o seu público consumidor, isto é, os textos são organizados de tal maneira que cubram expectativas da população a atingir” (ZAMBONI, 1991, p. 25), o que, no caso do *Pontos*, era o público do vestibular. A experiência das palestras deu uma ideia do retorno e do interesse dos alunos do Ensino Médio, o que, mais tarde, influenciou na publicação do *Pontos* de uma forma mais profissional.

E como se deu a divisão dos capítulos do livro? Os capítulos dos dois volumes seguiram o programa do vestibular da UFPA nos anos 1990. É importante reforçarmos isso porque quem observa o livro hoje pode estranhar a ausência de temas que são bastante comuns na historiografia amazônica, a exemplo do período conhecido como *Belle Époque*, do apogeu da economia da borracha na Amazônia no final do século XIX e início do XX, ou então a opção por iniciar o volume 1 a partir da chegada dos europeus na Amazônia sem uma abordagem dos povos indígenas que viviam na região. A relação de quais capítulos cada autor iria escrever, foi definida da seguinte forma, conforme depoimento de José Alves:

Especialidades. Armando estudava muito o período da Ditadura Militar, guerrilha. O [José] Maia, escravidão, Cabanagem, período da Cabanagem, e eu colônia e claro, o processo de Adesão, tanto que nesse [o volume I] eu tenho

dois capítulos, que eram na época chamado de projeto pombalino e a Adesão do Pará à Independência, e no volume II eu tinha muita leitura sobre o período do [Magalhães] Barata, aí fiz sobre o Barata. (SOUZA JÚNIOR, 2017).

A definição de quem iria escrever quais capítulo levou em conta, conforme José Alves, a especialidade de pesquisa de cada um. Nessa época, por exemplo, José Alves já havia finalizado a sua dissertação de mestrado na Unicamp sobre o processo de adesão do Pará à Independência.<sup>19</sup> Um dos capítulos produzidos por ele, como “O projeto pombalino para a Amazônia e a ‘Doutrina do Índio-Cidadão’”, era uma versão do artigo de mesmo nome publicado em 1993. Já José Maia, no final dos anos 1990, estava finalizando a sua dissertação de mestrado sobre a escravidão no Pará no século XIX.

O *Pontos de História da Amazônia* possui a particularidade de não ter um editor específico responsável em centralizar a produção ou direcionar e dar sugestões aos textos dos autores. Diante disso, como se deu o processo de escrita dos capítulos? Havia um diálogo entre os autores? Eles faziam críticas, sugestões ou revisões nos textos dos outros? Aqui encontramos algumas divergências nas memórias dos entrevistados.

José Maia Bezerra Neto, ao comentar o processo de escrita do *Pontos*, afirma que:

Bom, a gente lia sim todos os textos, a gente lia e também comentava o que era feito por nós. Até porque o livro era pequeno, então o [José] Alves ficava um pouco distante dessa fase da produção porque ele estava muito envolvido com sala de aula nos cursinhos e tal. Então nesse sentido aí. Mas, eu e o Armando líamos tudo, nós participávamos de todo o processo de produção. Na época da produção independente, a gente escrevia, revisava, escolhia as imagens, fazia para a gráfica, acompanhava. Depois quando teve a Editora nós fazíamos o mesmo, claro que com a Editora começamos aos poucos com um processo de profissionalização. Passamos a trabalhar com gráficas mais profissionais, passamos a trabalhar com revisores que nós pagávamos para fazer as revisões, mas a gente continuava também fazendo esse papel de revisão. (BEZERRA NETO, 2016).

Sobre esta mesma questão, José Alves de Souza Júnior comenta:

Fizemos à parte e entregamos para uma revisora, para ela fazer a revisão ortográfica. (...) Mas digamos assim, cada capítulo foi produção independente, tanto que tu observas que não há uma sequência, um capítulo não puxa o outro, eles são autônomos, e aí veja, e esse tipo de trabalho acabou influenciando na escrita da minha tese, se tu pegares a minha tese, são duas partes, então cada, tu podes ler um capítulo sem necessariamente ter que ler todos os outros. (...) Ficou se tornando um estilo, embora cada capítulo tenha uma conclusão que tenta puxar o gancho, mas eles se completam. (SOUZA JÚNIOR, 2017).

---

<sup>19</sup> A dissertação de mestrado de José Alves de Souza Júnior, defendida na Unicamp, no ano de 1998, tinha o seguinte título: *Constituição ou Revolução: os projetos políticos para a emancipação do Grão-Pará e a atuação política de Filipe Patroni (1820-1823)*.

Os depoimentos dos autores nos sugerem algumas divergências de memória sobre como se deu o processo de escrita do *Pontos*. Para José Maia, havia um contato maior entre ele e Armando Alves durante o processo de escrita, os dois inclusive fazendo o trabalho de revisão, apontando que havia um acompanhamento mais direto na produção dos capítulos. Mesmo após a criação da editora Paka-Tatu e com a profissionalização da produção, ele afirma que esse acompanhamento mais de perto do trabalho de revisão continuou.

Já José Alves, em suas memórias, indica que os capítulos do *Pontos de História da Amazônia* foram produzidos de forma independente pelos autores, que depois enviaram seus textos para a revisão ortográfica. Uma comprovação disso seria o fato de que os capítulos se completam, não possuem uma sequência, podendo serem lidos de forma separada.

Não é nossa intenção dizer qual versão está correta. Contudo, devido à atuação dos três autores no início da editora Paka-Tatu no processo de produção de várias obras, é possível que os entrevistados tenham confundido esses momentos com a produção do *Pontos*. Por um lado, o fato de José Alves não ter acompanhado de perto a produção do *Pontos* por estar ocupado em outras atividades, segundo o depoimento de José Maia, pode tê-lo levado a dizer que a produção dos capítulos foi “à parte”. Por outro lado, José Alves tem razão em ressaltar que os capítulos não são apresentados de forma contínua.

Uma questão importante a se discutir é sobre a natureza do livro: é um didático? Ou um paradidático? O *Pontos de História da Amazônia* não traz nenhuma informação mais clara de como se define, nem na capa, nem na Apresentação. Aqui torna-se importante recorrer mais uma vez aos depoimentos dos autores:

Nós consideramos na época e lançamos como paradidático, qual é a filosofia do paradidático? Ou você pega um tema, Primeira Guerra, e faz uma análise mais demorada, ou você pega uma parte da história, como no caso da História da Amazônia Colonial e trabalha os tópicos que estão relacionados ao programa do vestibular e além disso, também a forma de abordagem, é diferente do livro didático, ela é mais primorosa, ela é mais cuidadosa. (SOUZA JÚNIOR, 2017).

O depoimento acima, de José Alves de Souza Júnior, traz uma forma de compreensão de que o livro paradidático é aquele que é temático e faz uma abordagem mais aprofundada do tema escolhido, que seria a História da Amazônia que é abordada no vestibular. O autor também reforça que essa abordagem “é mais cuidadosa”, talvez

por ter um foco mais específico, diferente das obras que pretendem abordar vários temas ou “toda a história”.

Outro fator que pode reforçar o argumento de que o *Pontos* é um livro paradidático é que ele não traz exercícios e atividades, apenas texto para leitura e algumas imagens. Contudo, mesmo paradidáticos trazem exercícios, sendo comum na época (final dos anos 1990) um encarte separado do livro com exercícios a partir do texto. Uma explicação para a ausência do encarte com exercícios se dá pela questão financeira. José Alves aponta que esse procedimento encarecia demais a publicação: “E aí por falta de condições de verba porque era independente, nós resolvemos não colocar o encarte com exercícios, ou seja, só mesmo para estudar mesmo, para consulta.” (SOUZA JÚNIOR, 2017). As reedições feitas pela Paka-Tatu também não trouxeram exercícios.

### **c) Analisando a materialidade do *Pontos de História da Amazônia***

Após o processo de escrita e revisão ortográfica, o livro *Pontos de História da Amazônia* foi enviado para impressão numa gráfica, que segundo José Alves, foi na gráfica Alves, de Belém.<sup>20</sup> Todo esse processo foi financiado pelos autores. O primeiro volume, que abrange a história do período colonial e imperial da Amazônia, foi publicado em 1999, assim como o segundo, ainda de forma independente. Os autores apontam que essa primeira edição independente não era esteticamente bem produzida, com alguns problemas gráficos:

Ele não era um livro “bonitinho” como esse aí [aponta para a edição do *Pontos de História da Amazônia* da editora Paka-Tatu], de forma nenhuma, não era um livro bem acabado, bem impresso, era uma brochura grampeada feita numa “gráfica de quintal”. (...) Era uma produção independente, uma coisa muito artesanal, graficamente feia. (BEZERRA NETO, 2016).

Inicialmente uma produção independente, não tínhamos experiência nenhuma editorial os livros foram feitos sem o rigor necessário, mas fizemos, lançamos (...) então eu diria que a nossa edição independente mesmo feiosa sob o ponto de vista estético, ela fez sucesso. (ALVES FILHO, 2017)

Podemos perceber nos depoimentos acima que os autores fazem uma crítica ao visual da versão independente do *Pontos*. Visual não apenas em termos de capa, mas em termos gráficos. Essa visão mais crítica dos autores José Maia e Armando Alves Filho é muito influenciada também pelo trabalho que desenvolveram depois com a produção de

---

<sup>20</sup> Apesar do nome, a gráfica não tem nenhuma relação com Armando Alves Filho ou José Alves de Souza Júnior.

livros já com a editora Paka-Tatu, especialmente Armando, que continua na ativa como editor. Assim, eles acabam por fazer uma comparação entre os primeiros livros e os que foram produzidos depois de uma forma mais profissional.

Conforme dissemos anteriormente, a editora Paka-Tatu foi criada em junho de 2000. Antes disso, o *Pontos de História da Amazônia* teve algumas edições de forma independente: o Volume I teve a primeira edição em abril de 1999 e a segunda em outubro de 1999; já o Volume II teve a primeira edição em junho de 1999, e a primeira reimpressão em novembro de 1999.<sup>21</sup> Cada volume teve tiragem inicial de 1000 exemplares.<sup>22</sup> As segundas edições confirmam os depoimentos dos autores, de que, mesmo graficamente “feias”, os dois volumes do Pontos venderam bastante.

Após a criação da Paka-Tatu, já sob o selo da editora<sup>23</sup>, o Volume I teve a terceira edição publicada em março de 2001 e a primeira reimpressão da terceira edição em março de 2005; já o Volume II teve a segunda edição em novembro de 2000, a segunda reimpressão em julho de 2002, e a terceira reimpressão em março de 2005. Essas edições também tiveram a tiragem de 1000 exemplares cada uma.<sup>24</sup> O preço inicial de cada volume do *Pontos* foi de R\$15,00. Com os ajustes anuais, o valor foi subindo de R\$15,00 para R\$17,00, depois para R\$21,00, para R\$25,00 e até esgotar ficou em R\$27,00.<sup>25</sup>

Sobre essas reedições, José Maia Bezerra Neto comenta:

Claro que na nossa cabeça, a Editora iria reeditar como Editora os nossos *Pontos de História*, graficamente bonitos, bem impressos e tal. (...) Depois aí a gente já publicou os nossos livros *Pontos de História* nessa roupagem aí, já com um novo tratamento gráfico e visual, com projeto gráfico, com uma nova qualidade de impressão. E aí ele já veio trazendo essa qualidade aqui. Aqui você já tem a terceira edição, aqui você já tem a segunda edição. Isso quer dizer que de lá pra cá ele já vem sendo reeditado. Na verdade, reimpresso né, porque depois a gente não mexeu mais nos textos, ninguém mexeu mais nos textos. Tínhamos a ideia de depois mexer nos textos, tínhamos a ideia, inclusive, de acrescentar alguns textos no *Pontos I*, no *Pontos II*, de fazer uma coisa um pouco maior, mas enfim, a vida acontecendo, as coisas acontecendo e ninguém parou pra fazer isso e ficou só no projeto. (BEZERRA NETO, 2016).

---

<sup>21</sup> Tais informações estão presentes abaixo da ficha catalográfica dos Volumes I e II do *Pontos de História da Amazônia*.

<sup>22</sup> Informação concedida por Armando dos Santos Alves Filho por *e-mail* em 03 fev. 2017.

<sup>23</sup> Os dois volumes do Pontos foram o segundo livro publicado pela Paka-Tatu. O primeiro foi a obra *Belém: Riquezas Produzindo a Belle-Époque (1870-1912)*, de Maria de Nazaré Sarges. Sobre essa publicação, José Maia comenta: “Mas, o primeiro livro que nós lançamos, não seria nenhum livro nosso, seria um livro da professora Naná [Maria de Nazaré Sarges] que foi o primeiro livro lançado por nós que foi o lançamento pela Editora em 2000 foi o livro “*Riquezas produzindo a Belle Époque*”, que é um livro que, realmente, embora ele tenha um mercado muito restrito à Belém, ele é um *best-seller* em Belém, então ele já está na terceira edição, não sei quando é a reimpressão, então é um livro que o pessoal, tem o fetiche da *Belle Époque*, o pessoal gosta muito do trabalho da Naná, é um bom trabalho. (BEZERRA NETO, 2016).

<sup>24</sup> Informação concedida por Armando dos Santos Alves Filho, por *e-mail*, em 03 fev. 2017.

<sup>25</sup> Informação concedida por Armando dos Santos Alves Filho, por *e-mail*, em 03 fev. 2017.

O depoimento de José Maia nos indica que as reedições do *Pontos* se diferenciaram mais na parte gráfica, na qualidade da impressão, devido já existir nesse momento uma estrutura mais profissional de produção, já sob o selo da editora Paka-Tatu. Apesar da ideia de se alterar a estrutura dos textos, com a proposta de se inserir novos capítulos, não houve, segundo José Maia, alterações nos textos das reedições posteriores do *Pontos*. Havia também a ideia de se fazer o *Pontos de História da Amazônia III*, contudo, não foi concretizado.

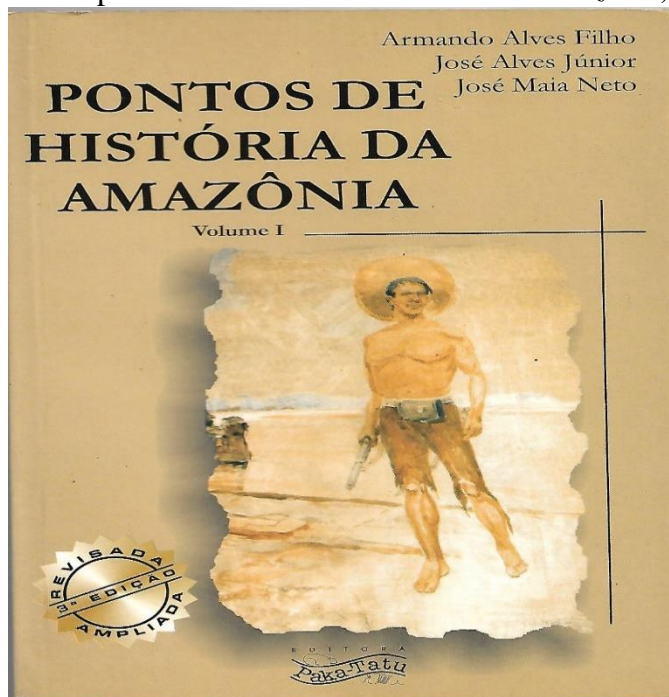
As edições, sob o selo da Paka-Tatu, vinham com a informação dos vários profissionais envolvidos na produção. O volume II, de 2000, indicava: Capa: Antônio Carlos Gomes Jr. e Cláudio Serra; Editoração Eletrônica: Antônio Carlos Gomes Jr. e Cláudio M. V. Serra; Revisão: Luis Branco; Impressão: ECOgraf. (ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2000, p. 6). Já o volume I, de 2001, indicava: Capa: Antônio Carlos Gomes Jr. e Cláudio Serra; Editoração Eletrônica: Antônio Carlos Gomes Jr. e Cláudio M. V. Serra; Revisão: Osmar Tadeu Miranda e Luis Branco; Ficha Catalográfica: Ana Negrão do Espírito Santo. (ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2001, p. 6).

Percebemos algumas mudanças em um ano de publicação: mais um nome no trabalho de Revisão, que é o de Osmar Tadeu Miranda; e o acréscimo da informação da responsável pela Ficha Catalográfica, que é Ana Negrão do Espírito Santo. Talvez isso seja um indício de maior profissionalização da editora, com o aumento na produção de livros pode ter havido uma maior necessidade de contratação de profissionais que auxiliassem no trabalho editorial.

As capas também merecem uma atenção especial, visto que simbolizam em uma imagem o tema do livro, que no caso é a História da Amazônia:



**Imagem 29:** Capa do livro *Pontos de História da Amazônia, Volume I*



(ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2001).

A capa do volume I, do *Pontos de História da Amazônia*, foi feita por Antônio Carlos Gomes Jr. e Cláudio Serra a partir da pintura *Cabano Paraense*, do pintor italiano Alfredo Norfini (1867-1944), de 1940.<sup>26</sup> Essa pintura representa a luta dos paraenses no movimento da Cabanagem no século XIX.

Ao analisar a aquarela de Norfini intitulada *Assaltos dos cabanos ao trem*, de 1940, produzida no mesmo contexto da pintura *Cabano Paraense*, Caroline Fernandes observa que:

Nesta aquarela o pintor foi buscar na história respaldo para as referências de uma identidade local. Ao eleger um dos episódios da Cabanagem, o artista faz uso de sua imaginação para criar a imagem do Cabano que mereceu outra tela no mesmo ano [*Cabano Paraense*]. A enorme diversidade social dos homens que compunham o grupo identificado com o movimento da Cabanagem no Pará, durante o século XIX, como propõe atualmente a historiografia atual, acabou sendo reduzida por Alfredo Norfini a uma imagem sintética, cuja descrição corresponde a um homem de estatura mediana, pardo, e vestido de maneira peculiar: calça rasgada na altura dos joelhos, dorso nu, chapéu de palha na cabeça, armado com uma espingarda. (FERNANDES, 2009, pp. 38-39).

---

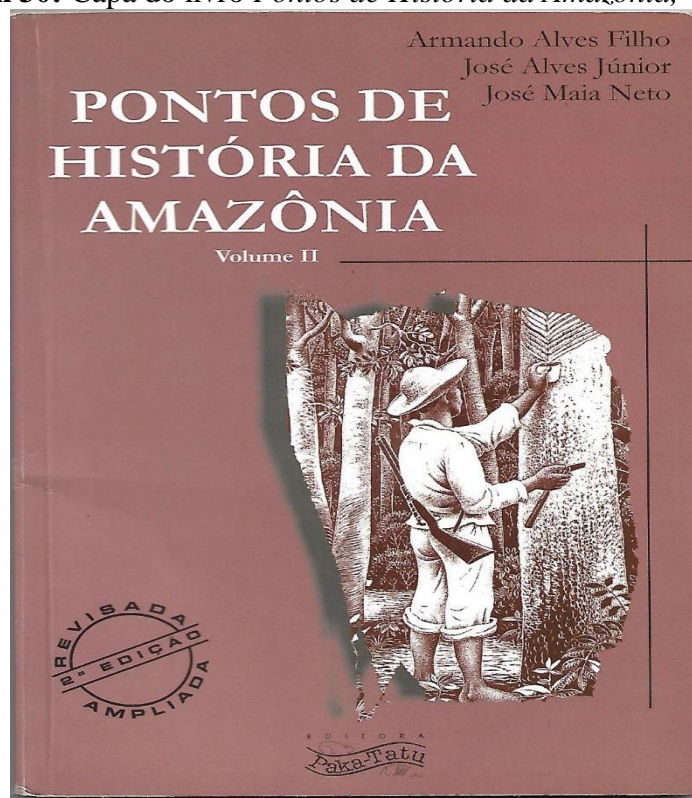
<sup>26</sup> Segundo Caroline Fernandes, o pai de Alfredo Norfini foi um pintor de batalhas e diretor da Academia de Belas Artes de Lucca. Sua chegada ao Brasil se deu por volta de 1898, tendo morado em Campinas, São Paulo e Rio de Janeiro. No ano de 1940 esteve em Belém, chegando a participar como concorrente de honra do *I Salão Oficial de Belas Artes do Pará*. Naquele momento, Alfredo Norfini escreveu um artigo para o jornal *Folha do Norte*. Em uma forma de elogio à produção dos artistas paraenses, Norfini afirmava que o que faltava para os artistas brasileiros era serem regionais. (FERNANDES, 2009, pp. 37-38)

Jairo de Araújo Souza aponta que a obra *Cabano Paraense* integra-se às narrativas sobre a Cabanagem ao longo do século XX, as quais enquadram, os já chamados de cabanos, como heróis e que passam a ser narrados como exemplo de bravura e revolucionários por autores e pesquisadores como Jorge Hurley e Caio Prado Jr. A pintura de Norfini reforça assim em muitos aspectos estereótipos em torno dos sujeitos numa frequente necessidade de classificar ou confiná-los em torno de uma identidade unificadora de bravura e heroísmo. (SOUZA, 2017, pp. 5-6).

A escolha da imagem de Alfredo Norfini para a capa do volume I do *Pontos de História da Amazônia*, por mais que não problematize essas intenções de Norfini ao produzir a tela nos anos 1940, tem como objetivo simbolizar um momento importante na história da Amazônia e do Pará, que é a Cabanagem. Esse tema é o maior capítulo no volume I do livro, com 29 páginas. O fato de os autores serem politicamente mais à esquerda, talvez explique também essa opção por privilegiar na capa e no livro um conteúdo que enfatize a história das lutas populares na região, ao invés de utilizar na capa a imagem de um governante, por exemplo.

Passamos agora para a capa do volume II:

**Imagem 30:** Capa do livro *Pontos de História da Amazônia, Volume II*



(ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2000).

A capa do volume II do *Pontos de História da Amazônia* traz uma ilustração de Percy Lau (1903-1972)<sup>27</sup>, publicada em *Tipos e Aspectos do Brasil* em 1956.<sup>28</sup> Segundo Heliana Angotti-Salgueiro, os desenhos de Percy Lau fazem parte de uma visão iconográfica do Brasil, “de tipos e cenas emblemáticas, na linha de uma *imagerie* regionalista ancorada na paisagem, *imagerie* que se constitui na longa duração em circuitos que passam pelo Estado, intelectuais, artistas, viajantes.” (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 27).

A ilustração representa um seringueiro da Amazônia trabalhando na floresta na extração do látex, matéria-prima da borracha. Ela está presente também no capítulo “A Economia da Borracha e o Esforço de Guerra: Os soldados da Borracha na Amazônia”, de José Maia Bezerra Neto, na página 38. O contexto original da ilustração remete ao Estado Novo, na tentativa de construção de uma identidade nacional a partir do mapeamento e valorização dos tipos regionais. Conforme Angotti-Salgueiro:

Se tomarmos a época como de construção das imagens da nação, há nessa série um gesto de mapear os tipos sociais no trabalho, na sua maneira de viver, trabalhar, se alimentar e transformar as paisagens. O conhecimento do território humanizado, da etnologia, da natureza psicológica dos tipos, da mistura de raças, da ligação tipo e lugar, enfim, da territorialização das identidades que compõem o conjunto de regiões da nação, explica a série, dentro da linha descritiva vidaliana: “solo-cultura-ocupação dos lugares-habitações-traços psicológicos”. (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 30).

Essas imagens construídas sobre a Amazônia vinham repletas de estereótipos, com a valorização do que remetesse ao exótico, às florestas e à vida “selvagem”. Seria

---

<sup>27</sup> Percy Lau, cujo pai era inglês, nasceu no Peru em 1903, mas passou a maior parte de sua vida no Brasil, onde fez carreira como desenhista e ilustrador. Está em Pernambuco desde 1921 e participa do Grupo dos Independentes, organizando em 1932, com Augusto Rodrigues, o Ateliê de Artes plásticas; no Rio de Janeiro integrou, em 1939, a equipe dos funcionários do IBGE. Malgrado sua mobilidade reduzida, viajou pelo Brasil a serviço do instituto, mas alguns de seus desenhos a bico-de-pena da série não são apenas fruto das viagens, tendo trabalhado também a partir de fotografias; frequentou pintores como Portinari, Guinard, Djanira, além de Augusto Rodrigues, intérpretes como ele dos arquétipos brasileiros. (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 27).

<sup>28</sup> Segundo Heliana Angotti-Salgueiro, *Tipos e aspectos do Brasil* “são pequenos textos, acompanhados, cada um, de uma imagem desenhada, que começam a circular em 1939, em seção da *Revista Brasileira de Geografia*, criada em 1938 e publicada pelo Conselho Nacional de Geografia (CNG) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), duas instituições que nascem no final da década de 1930. Trata-se de uma época marcada por uma política cultural nacionalista que une a história e a geografia num *élan* de conhecimento do país, inscrito em um movimento de ideias pela formação da ‘consciência nacional’ em vários campos da cultura, educação e ciências sociais, movimento de ideias alimentado por um ‘mercado editorial em forte expansão’. Afirma-se que o caminho escolhido pelo poder político para criar uma nação era o reforço do espírito nacional, materializado na unidade do território, em que os geógrafos e a geografia assumiram um papel de destaque.” (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 24).

esse o objetivo também do *Pontos de História da Amazônia*, ao trazer a ilustração de Percy Lau na capa do livro? Certamente não. Em nossa interpretação, a intenção de trazer na capa uma imagem do seringueiro expressa uma escolha de um momento histórico na Amazônia considerado importante no período abrangido pelo volume II, o da República: a atividade de extração da borracha, que tornou a Amazônia o principal centro de comércio desse produto no início do século XX, e a retomada da produção no contexto da Segunda Guerra Mundial.

É importante comentarmos também que o volume I traz ao final do livro um espaço de divulgação dos impressos da editora Paka-Tatu:

**Imagem 31:** Propaganda de livros didáticos, no livro *Pontos de História da Amazônia, Volume I*

**Livros Didáticos**

**História em Questões**  
Armando Alves, José Alves e José Maia Neto  
Produção Independente  
108 páginas  
R\$ 5,00

Neste trabalho, os estudantes de ensino médio encontram quase 150 exercícios de múltipla escolha e analítico-dissertativos acerca da História do Brasil Republicano e da História Contemporânea, com respectivos gabaritos e grades de respostas. Os exercícios são inéditos e elaborados pelos próprios autores.

**Pontos de História da Amazônia – Vol. II**  
Armando Alves, José Alves e José Maia Neto  
Editora Paka-Tatu  
100 páginas  
R\$ 15,00

Neste segundo volume, os autores trabalham com os temas de história relativos ao século XX, destacadamente o primeiro governo de Barata; a segunda economia da borracha; os grandes projetos na Região Amazônica e a Guerrilha do Araguaia.

Rua Boaventura da Silva, nº 1525  
Vila Catete Pinheiro, Casa 02  
Umarizal - Belém-PA - 66060-060

**Mundo Contemporâneo: Da Expansão Imperialista à Derrota do Socialismo no Leste Europeu**  
José Alves de Souza Júnior  
Produção Independente  
260 páginas  
R\$ 15,00

O autor apresenta de forma didática os diversos temas históricos da nossa contemporaneidade, sendo os capítulos ilustrados e acompanhados por textos complementares e exercícios de múltipla escolha e analítico-dissertativos.

**Cotidiano**  
Jornal de História para o Ensino Médio  
Editora Paka-Tatu  
8 páginas  
R\$ 3,00

Uma publicação periódica planejada para os estudantes do ensino médio, especialmente para aqueles envolvidos com o Prise e Vestibulares.

(0xx91) 249-0808 Btp 2001  
paka-tatu@amazon.com.br

(ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2001).

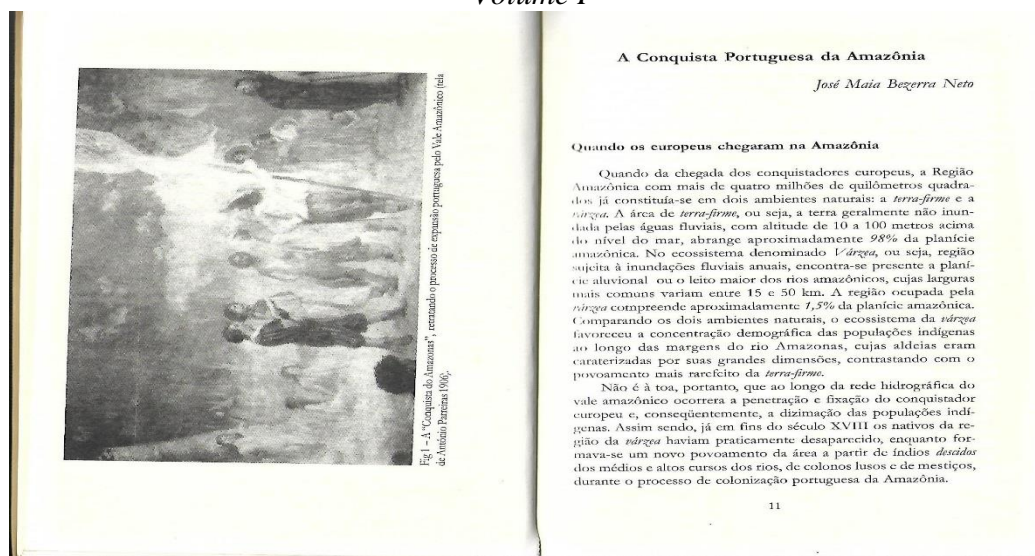
O livro divulga outros impressos publicados, tanto pela editora Paka-Tatu quanto os de produção independente. Nesta categoria de independente estão o *História em Questões*, também dos três autores, e o *Mundo Contemporâneo*, de José Alves de Souza Júnior. Já o volume II do *Pontos* e o jornal *Cotidiano* são da Paka-Tatu. Os impressos são apresentados com as seguintes informações: o título, autores, quantidade de páginas, preço e um resumo da obra. Além das informações específicas de cada impresso, as duas páginas de propaganda também divulgavam o endereço da editora Paka-Tatu e os contatos de telefone e de *e-mail*.

Apesar da denominação “Livros Didáticos”, há a presença de impressos que não se enquadram nessa categoria: o próprio *Pontos de História da Amazônia*, visto pelos autores como paradidático; e o *Cotidiano*, que era impresso em forma de jornal, voltado para os conteúdos do vestibular.<sup>29</sup>

O *Pontos de História da Amazônia* traz nos dois volumes imagens que acompanham seus textos. O primeiro volume possui 16 imagens; já o segundo volume, apesar de ter menos capítulos, possui 23 imagens, além de conter uma página intitulada “Fonte das Ilustrações”, com as referências das imagens.

Uma característica do volume I é que todos os capítulos são antecidos por uma imagem que representa o tema a ser tratado. A imagem ocupa toda a página, geralmente em posição vertical no caso de pinturas, sendo acompanhada com uma legenda abaixo com a referência, como demonstramos a seguir:

**Imagem 32:** Imagem utilizada antes do texto, no *Pontos de História da Amazônia, Volume I*



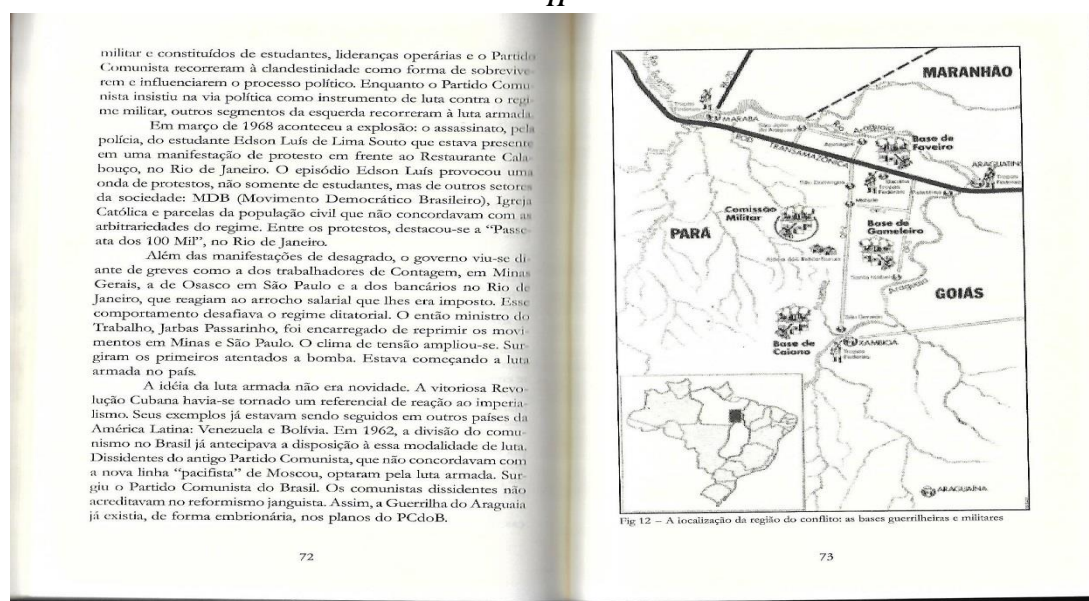
(ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2001, pp. 10-11).

<sup>29</sup> Sobre o jornal *Cotidiano*, José Maia Bezerra Neto relata: “E quando já estávamos na Editora, eu tive a ideia, esse nome, inclusive, o Alves era muito crítico do nome porque achou que não era bom, não era atrativo, mas esse nome fui eu que dei *O cotidiano*. Eu disse: “Vamos lançar um jornal para público de vestibular? Aonde ele tenha pequenos artigos, que não necessariamente capítulos de livros, para que ele possa, inclusive, ler sobre a respeito para se preparar para o vestibular”. Então a gente pensou nesse jornal *O Cotidiano*. Eu reconheço que o nome, talvez não fosse muito apropriado. Então, mas ele também só teve o primeiro número, porque ele não teve a saída que nós imaginávamos, ele não teve, dava trabalho de fazer, mas ele não teve a saída que a gente..., e era também pra divulgar os nossos livros, mas ele não teve a saída que nós achávamos que ia ter, uma publicação periódica planejada para estudantes do ensino médio especialmente... (lendo a propaganda do *Cotidiano-Jornal de História para o Ensino Médio*, no livro *Pontos de História da Amazônia*) mas aí quer dizer, como ele não teve no primeiro número a saída que a gente achava que ele ia ter, que isso a gente adotou de experiências de outros lugares do Brasil, a gente fez só um número, morreu aí na Editora.” (BEZERRA NETO, 2016).

A imagem acima, presente no capítulo “A conquista portuguesa da Amazônia”, de José Maia Bezerra Neto, é do quadro *A conquista do Amazonas*, de Antônio Parreiras (1860-1937). Esta tela foi confeccionada pelo artista fluminense Antônio Diogo da Silva Parreiras e entregue alguns meses antes da exposição d’A Fundação, em 18 de janeiro de 1908. *A Conquista do Amazonas* foi feita sob a encomenda do governador do Estado do Pará, Augusto Montenegro. Segundo Igor Gonçalves Chaves, a pintura de Antônio Parreiras representa o episódio solene da posse das terras amazônicas, encarnado na leitura do ato de posse por João Gomes de Andrade, escrivão da expedição liderada por Pedro Teixeira. Esse episódio foi construído de modo a tornar-se um ponto crucial para a história do Estado do Pará. Na tela *A Conquista do Amazonas* os conquistadores portugueses ocupam o protagonismo e a centralidade da iconografia, demonstrando o lugar privilegiado do europeu lusitano enquanto portador e construtor da civilidade. De fato, a ideia apresentada na *Conquista* é de um feito épico, o marco primeiro da história paraense-amazônica e digno de ser lembrado, pois é o momento em que “se expandia o gênio aventureiro, que tanto caracterizava a raça lusitana desses famosos tempos”. (CHAVES, 2016, pp. 124-125).

As imagens também aparecem ao longo do texto e ao final dele nos dois volumes do *Pontos*. Um tipo de imagem utilizada são os mapas, que aparecem para contextualizar diferentes períodos históricos:

### Imagem 33: Imagem com mapa utilizada no *Pontos de História da Amazônia, Volume II*



(ALVES FILHO; SOUZA JÚNIOR; BEZERRA NETO, 2000, pp. 72-73).

Os mapas utilizados vão desde aqueles que representam o período colonial, com a trajetória das viagens dos navegadores europeus e a ocupação portuguesa na Amazônia, até o século XX, como aqueles que representam a localização da Guerrilha do Araguaia no Pará.

Apesar da variedade de imagens presentes nos dois volumes do *Pontos de História da Amazônia* especialmente no segundo, elas se apresentam mais como ilustração dos textos do que como fontes históricas. Não há uma análise delas por parte dos autores, as imagens não são objeto de discussão, mesmo as que estão localizadas junto ao texto. Isso é reconhecido pelos próprios autores em seus depoimentos, a exemplo de José Maia:

Nesse livro aqui eu também trabalhei na curadoria das imagens, essas imagens e mapas fui eu que escolhi. Geralmente, eu na Editora escolhia os mapas, as imagens e também as capas, a gente discutia muito a ideia de capa com o pessoal do projeto gráfico. Claro que essas imagens aqui estão em uma perspectiva muito tradicional de livro didático, tipo vem a imagem com uma legenda e pronto. (BEZERRA NETO, 2016).

#### **d) A divulgação e circulação do *Pontos de História da Amazônia***

A edição independente do *Pontos* não teve um lançamento oficial. O livro era impresso e enviado para as bancas de revista e livrarias. Depois, com a criação da Paka-Tatu, como vimos na propaganda acima, o livro poderia ser adquirido na sede da própria editora.

Outro tipo de divulgação do *Pontos* era a realizada nas escolas e cursinhos pelos próprios autores, que eram professores também, sendo adquiridos pelos alunos. José Alves de Souza Júnior relata que:

Mas passei a dar História da Amazônia em vários cursinhos, e passei a usar o livro. (...) Fazia propaganda lá e com a editora, vendia, o preço era menor do que na livraria, porque a livraria acrescenta o percentual dela, e aí o livro começou a sair, daí alunos daqui... [da UFPA] nós também divulgamos aqui, passaram a se interessar, porque já estavam dando aula. (SOUZA JÚNIOR, 2017).

O *Pontos* também foi divulgado, conforme o relato de José Alves, na UFPA, local onde ele também lecionava, para os alunos da graduação em História que já lecionavam em escolas e cursinhos de pré-vestibular. É importante mencionarmos isso porque nos indica que o livro circulava e era adquirido também em meios que não apenas o do público

que iria prestar o vestibular, mas também entre os próprios professores de História, ainda que na época graduandos em licenciatura.

O depoimento de José Alves também aponta que a venda direta com os autores dava uma vantagem aos compradores: o preço do livro era mais baixo, devido não haver o percentual da livraria. Assim, é possível que essa venda direta fosse mais efetiva, tanto pela demanda do público de alunos dos autores, seja nas escolas e cursinhos, quanto pelo preço mais baixo do livro.

Outras pistas da circulação do *Pontos de História da Amazônia* podem ser encontradas no depoimento de José Maia Bezerra Neto. No relato de José Maia, o autor revela que o *Pontos* também chegou ao estado do Amapá, chegando a autografar livros adquiridos pelos leitores daquele estado. O livro também foi adotado nas faculdades de História:

E eu não posso reclamar porque eu fiquei muito conhecido também por conta desse livro né, até no Amapá eu fiquei conhecido por causa desse livro e tal (risos). Eu cheguei lá “olha, o professor Maia, *Pontos de...*”. Engraçado que muitas vezes a pessoa vinha pra autografar o *Pontos* e não o *A escravidão negra*. Era o livro que as pessoas conheciam, e conheciam a gente e usavam nas faculdades, ele foi referência nas provas de vestibular, foi referência. (BEZERRA NETO, 2016).

O livro também foi adotado em alguns concursos públicos, sendo utilizado como referência na elaboração de questões.<sup>30</sup> Assim, podemos dizer que o *Pontos* conseguiu atingir um público amplo das mais variadas formas.

Entendemos que os dois volumes do paradidático *Pontos de História da Amazônia* foram importantes para a História escolar regional. Sua particularidade em relação aos outros livros é a sua intenção em atender a demanda do público do pré-vestibular, porém acabou atingindo outros públicos. Representa também a entrada de professores ligados à universidade do curso de História na produção didática regional, mas que ao mesmo tempo, tinham experiência de docência em cursinhos pré-vestibulares.

Os temas abordados traziam temas clássicos, como a fundação de Belém e a colonização portuguesa da Amazônia, mas também temas novos, de acordo com as mais recentes discussões da historiografia, a exemplo da Guerrilha do Araguaia como resistência à Ditadura Militar. O fato dos volumes terem tido mais de uma edição expressa

---

<sup>30</sup> Por exemplo, no concurso para professor de História do Instituto Federal do Pará (IFPA), realizado em 2013, havia uma questão sobre as etnias indígenas que lutaram contra a ocupação portuguesa na Amazônia no século XVII. Tal questão foi elaborada a partir do volume I do *Pontos de História da Amazônia*.



o sucesso editorial, que contribuiu para a criação da editora Paka-Tatu, hoje uma das editoras mais importantes na produção regional amazônica.

### **3.2 - “Perturbado pela ignorância da nossa história”: Benedicto Monteiro e a *História do Pará* (2006)**

Ainda na primeira década do século XXI, outra obra que foi publicada tendo como foco a História regional, foi o livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, publicado em 2006 pela editora Amazônia. Esta obra possui uma trajetória singular dentre os livros didáticos analisados, pois não foi inicialmente produzida com fins didáticos, mas foi apropriada pelo governo estadual paraense e distribuído nas escolas públicas, sendo encontrado nas bibliotecas da rede estadual. Mesmo após a morte do autor em 2008, o livro teve uma segunda edição em 2013, o que atesta a sua grande circulação no Pará.

Sabendo da importância da obra de Monteiro para a veiculação de uma História escolar regional, torna-se necessário contextualizar a sua obra para entendermos o processo de produção e as escolhas de conteúdo que vão influenciar na forma como o livro chega às escolas. Para tal, utilizaremos como fontes, além da obra *História do Pará*, o *blog* dedicado à memória de Benedicto Monteiro e o depoimento do editor Álvaro Jinkings.

#### **a) Benedicto Monteiro (1924-2008): vida e obra**

Benedicto Vilfredo Monteiro nasceu no dia 1º de março de 1924, em Alenquer, no Estado do Pará. Fez o curso de Humanidades no Colégio Marista N.S. de Nazaré, em Belém, e completou os seus estudos de ginásio no Rio de Janeiro, onde cursou Direito na Universidade do Brasil. Ainda no Rio de Janeiro, exerceu o jornalismo na imprensa local e publicou o seu primeiro livro de poesia, intitulado *Bandeira Branca*, em 1945, prefaciado pelo escritor Dalcídio Jurandir.<sup>31</sup>

Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, exerceu os cargos de Promotor Público, Juiz de Direito e Secretário de Estado. Foi eleito Deputado Estadual, tendo sido cassado em 1964, pelo regime civil-militar instalado. Ficou preso e incomunicável por

---

<sup>31</sup> Informações consultadas no blog dedicado a Benedicto Monteiro. Ver: Benedicto Monteiro. Disponível em: <http://benedictomonteiro.blogspot.com.br/p/benedicto-monteiro.html> Acesso em 19 fev. 2017.

vários meses, tendo seus direitos políticos suspensos por mais de 10 anos.<sup>32</sup> Depois que saiu da prisão, dedicou-se ao exercício da advocacia agrarista e à literatura, tendo publicado o livro *Direito Agrário e Processo Fundiário* e vários livros de poesia e ficção, destacando-se sua tetralogia amazônica composta por *Verde Vagomundo*, *O Minossauro*, *A Terceira Margem* e *Aquele Um*.<sup>33</sup> O seu livro de contos, *Carro dos Milagres*, foi premiado pela Academia Paraense de Letras, e o romance *A Terceira Margem* recebeu o Prêmio Nacional de Literatura da Fundação Cultural do Distrito Federal.<sup>34</sup>

Com a aprovação da Lei da Anistia em agosto de 1979, durante o governo do presidente João Figueiredo, recuperou seus direitos políticos. A partir da extinção do bipartidarismo em novembro de 1979 e a consequente reorganização partidária, teve breve passagem pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), filiando-se posteriormente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Candidato, nas eleições de novembro de 1982, a uma cadeira na Câmara dos Deputados pelo Pará, na legenda do PMDB, obteve apenas uma suplência. No ano seguinte, foi nomeado procurador-geral do Pará, pelo governador Jáder Barbalho. Em junho de 1985, assumiu o mandato em virtude da licença pedida pelo deputado Ronaldo Campos, candidato à prefeitura de Santarém (PA) no pleito de novembro daquele ano.<sup>35</sup>

Nas eleições de novembro de 1986, disputou uma vaga na Assembleia Nacional Constituinte, porém não contou mais com o apoio do governador Jáder Barbalho, com quem se indispusera em virtude de uma questão fundiária. Eleito, tomou posse em fevereiro de 1987. Titular da subcomissão da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma

---

<sup>32</sup> Em março de 2016, os filhos de Benedicto Monteiro foram ouvidos pela Comissão da Verdade – que investiga os crimes relacionados às violações aos direitos humanos cometidos pelo Estado brasileiro – do Pará. Wanda Monteiro, de 58 anos, filha de Benedicto, comentou que ele foi cassado duas vezes, humilhado em praça pública e torturado. “Ele foi cassado pelos seus pares (deputados) e caçado como bicho, na mata”, recorda. “Foi tirado dele o direito de falar, de proferir sua família e de agir profissionalmente”, ressaltou Wanda, que tinha 8 anos, na época que Benedicto teve seus direitos políticos suspensos por quase uma década. Ver Filhos relatam tortura a Benedicto Monteiro. *Diário Online*. 11 mar. 2016. Disponível em: <http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-361602-filhos-relatam-tortura-a-benedicto-monteiro.html> Acesso em: 17 fev. 2017.

<sup>33</sup> Sobre estudos que analisam as obras literárias de Benedicto Monteiro, ver, por exemplo, PANTOJA, Tânia-Sarmento. Benedicto Monteiro e Pablo Armando Fernández: por uma poética da cor. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. n. 25, pp. 133-150, 2014; SANTELLI, Adriana Delgado. Verde Vagomundo e a questão do distanciamento. *Caminhos das Letras*. Ed. 1; SILVA, Marcel Franco da. A cosmogonia de um caboclo amazônica na literatura de Benedicto Monteiro. *Estudos de Religião*. vol. 28, n. 1, pp. 87-108, jan.-jun. 2014.

<sup>34</sup> Informações consultadas no blog dedicado a Benedicto Monteiro. Ver: “Benedicto Monteiro”. Disponível em: <http://benedictomonteiro.blogspot.com.br/p/benedicto-monteiro.html> Acesso em 17 fev. 2017.

<sup>35</sup> Informações consultadas no site do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), verbete “Benedito Vilfredo Monteiro”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/benedito-vilfredo-monteiro> Acesso em 17 fev. 2017.

Agrária, da Comissão da Ordem Econômica, foi suplente da subcomissão dos Direitos Políticos, dos Direitos Coletivos e Garantias, da Comissão de Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher. Deixou a Câmara dos Deputados no final da legislatura, em janeiro de 1991, depois de ter tentado sem êxito a reeleição em outubro do ano anterior, na legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).<sup>36</sup>

Benedicto Monteiro foi Membro da Ordem dos Advogados do Brasil, da Academia Paraense de Letras, da Academia de Jornalismo do Pará e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Monteiro também exerceu o magistério, como Professor convidado, ministrou palestras em Seminários e Cursos de Extensão Universitária e aulas de Direito Agrário em Instituições de Ensino de Nível Superior.<sup>37</sup>

O livro *História do Pará*, publicado pela Editora Amazônia em 2006, foi produzido originalmente em fascículos encartados pelo jornal *O Liberal* no ano de 2001. Segundo o *blog* dedicado a Benedicto Monteiro, este livro representa a “síntese da história paraense, desde os fundamentos da pré-história amazônica à sua contemporaneidade, sob o ponto de vista econômico, geográfico, social, político e ecológico.”<sup>38</sup> Já os editores da obra *História do Pará*, Álvaro Jinkings e Paulo Palmieri, afirmam que:

Esta obra consegue falar do Pará num momento histórico, porque não dizer, em que os olhos do mundo falam dos problemas da Amazônia e se voltam para apontar soluções. Por isso, nós, Amazônidas, paraenses precisamos conhecer a escrita da nossa história, para não nos tornarmos reféns do nosso futuro e algozes do nosso passado. Benedicto Monteiro, dessa maneira, ajuda nossa luta, possibilitando às gerações futuras um encontro com o que somos e, através de suas práticas, com o que podemos ser. (JINKINGS; PALMIERI, 2006, p. 3).

Nesse discurso de valorizar a identidade amazônida, apontar seus problemas e sugerir soluções, a obra *História do Pará* apresenta os seguintes capítulos:

---

<sup>36</sup> Informações consultadas no site do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), verbete “Benedito Vilfredo Monteiro”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/benedito-vilfredo-monteiro> Acesso em 17 fev. 2017.

<sup>37</sup> Informações consultadas no blog dedicado a Benedicto Monteiro. Ver: “O Político”. Disponível em: <http://benedictomonteiro.blogspot.com.br/p/o-politico.html> Acesso em 17 fev. 2017.

<sup>38</sup> Informações consultadas no blog dedicado a Benedicto Monteiro. Ver: “Obra”. Disponível em: <http://benedictomonteiro.blogspot.com.br/p/obra.html> Acesso em 28 mai. 2016.

### Índice de capítulos da obra *História do Pará*, de Benedicto Monteiro

Capítulo	Título	Páginas
I	A inserção do Pará no cenário europeu	10-25
II	Os estrangeiros no Pará colonial	26-44
III	Inserção do Pará no cenário nacional	45-75
IV	O índio e o negro na história social do Pará	76-95
V	Transição da colônia para o império	96-10
VI	A Cabanagem	109-151
VII	O Pará sob a república	152-172
VIII	O Brasil e o Pará pós 1930	173-189
IX	O Pará pós 1964	190-210
X	O Pará no recente contexto brasileiro	211-222
XI	Sociedade e cultura no Pará	223-238
XII	Os recursos naturais na história do Pará	239-251
XIII	Problemas sociais do estado do Pará	252-261

A escolha e abordagem desses temas está diretamente relacionada às experiências de Monteiro, principalmente nos capítulos finais quando trata do contexto mais recente da história do Pará, na segunda metade do século XX, como veremos a seguir.

#### **b) Experiências para a escrita do livro *História do Pará***

A ideia de escrever um livro sobre a história do Pará decorre muito da experiência de vida de Benedicto Monteiro. Essa experiência é relatada pelo próprio Monteiro no Prefácio de *História do Pará*. O autor afirma que ao se formar no curso de humanidades no Colégio Marista, em Belém, “infelizmente”, “não sabia nada sobre a nossa história. Mas sabia tudo sobre a história da França e sobre todos os episódios da Revolução Francesa” (MONTEIRO, 2006, p. 5), o que revela que teve um ensino de História voltado para os fatos ocorridos na Europa.<sup>39</sup>

Benedicto Monteiro demonstra uma insatisfação maior com o desconhecimento sobre a Cabanagem (1835-1840), movimento popular ocorrido no Pará durante o período regencial. Não por acaso, é o conteúdo que tem o maior espaço no livro, com 42 páginas. A valorização do movimento cabano está relacionada à experiência de vida de Monteiro. Ao rememorar seu tempo de estudante, no colégio Marista, Monteiro afirma que “não sabia nem que tinha havido no Pará um movimento e uma revolução denominada

---

<sup>39</sup> Segundo Elza Nadai, a história ensinada no Brasil, desde a inserção dos estudos históricos no currículo do Colégio Pedro II, em 1838, na então capital do Império Rio de Janeiro, tem uma matriz europeia, tendo como influência os manuais franceses. Essa história ensinada aos alunos, ainda presente em várias livros e escolas nos dias de hoje, foi “a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário.” (NADAI, 1992/1993, p. 146).

Cabanagem.” (MONTEIRO, 2006, p. 5). Já mais tarde, como deputado estadual, esta “ignorância tornava-se maior, pois a revolução da Cabanagem era historiografada, nos raros livros dos arquivos públicos, como uma revolta de negros, mestiços e bandidos”. (MONTEIRO, 2006, p. 5). Questionando essas ideias em relação ao movimento cabano, Monteiro relata:

Compartilhei desses falsos conhecimentos na minha juventude, na minha mocidade e até no período em que exerci os meus dois mandatos de deputado estadual. E, nesse período, fui ainda mais perturbado pela ignorância da nossa história e da verdadeira história da Cabanagem, que hoje é considerada como um dos mais importantes movimentos nativistas e sociais, ocorridos no Brasil. (MONTEIRO, 2006, p. 5).

Após ser cassado pela ditadura civil-militar em 1964, Monteiro relata que procurou “pesquisar sobre a nossa história baseado nos trabalhos do desembargador [Jorge] Hurley e do escritor Carlos Rocque.”<sup>40</sup> (MONTEIRO, 2006, p. 5). Já em seu mandato como deputado federal, a partir de 1982, pronunciou vários discursos sobre a história do Pará, estimulando órgãos educacionais “a publicar livros didáticos que ensinassem a nossa história aos estudantes das nossas escolas e até das nossas universidades”, não conseguindo sensibilizar as autoridades responsáveis. (MONTEIRO, 2006, p. 5). Após essa tentativa “mal-sucedida” de estimular a produção didática da história regional enquanto político, Monteiro relata:

Como tinha me retirado da militância política partidária, me consagrei a pesquisar nossa história. Percorri as bibliotecas e os arquivos públicos daqui, do Estado do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Lisboa. Li e reli mais de 200 livros relacionados com os descobrimentos e a história do Pará. E aí, me propus a escrever esta História do Pará para suprir essa falta de conhecimento. (MONTEIRO, 2006, p. 5).

Segundo a narrativa de Benedicto Monteiro, foi por iniciativa pessoal e pelo desejo de suprir a lacuna do conhecimento regional que resolveu pesquisar a história do Pará. Percebemos nisso a construção de uma narrativa, pelo autor, de uma trajetória que transpareça uma missão que foi perseguida durante toda a sua vida: a de tornar conhecida

---

<sup>40</sup> Carlos Rocque publicou o livro *Cabanagem: epopéia de um povo*, em 1984. Jornalista, ligado ao governo do Pará, Rocque não apenas escreveu um livro, mas publicou inúmeros artigos nos jornais locais, chegando a inaugurar e ser diretor de um monumento e museu edificadas em Belém em memória aos cabanos: o Memorial da Cabanagem. Segundo Magda Ricci, Rocque lutava pela eleição dos ideais cabanos enquanto ideais libertários do povo paraense. Seu livro é um verdadeiro libelo que complementava-se a seu árduo empenho na imprensa a fim de firmar na memória popular a ação revolucionária dos cabanos. (RICCI, 2001, p. 254).

a história do Pará. Desde sua época de estudante ao período que foi cassado pela ditadura, passando pelo seu mandato como deputado federal até após o fim de sua militância política, todas essas experiências estiveram relacionadas à obra *História do Pará*, que representa a materialização de seu esforço.

Aqui mais uma vez está presente o discurso do “preenchimento da lacuna do regional”. No caso de Benedicto Monteiro, em *História do Pará*, esse discurso é amparado pela sua experiência pessoal, desde a sua época de estudante, até a sua atuação como deputado federal na década de 1980, o que ele expressa como sendo uma luta pelo reconhecimento da História regional paraense. Recorremos aqui a Bourdieu, que explica que “é porque existe como unidade negativamente definida pela dominação simbólica e econômica que alguns dos que nela participam podem ser levados a lutar para alterarem a sua definição, para inverterem o sentido e o valor das características estigmatizadas”. (BOURDIEU, 2011, pp. 126-127). Sentido que a Amazônia é estigmatizada como uma região que não possuía história, Monteiro age e se esforça para trazer visibilidade a essa história dita regional.

Esforço esse que faz Monteiro considerar a sua obra mais difícil de ser realizada do que, por exemplo, a obra *Motins Políticos*, de Domingos Antônio Raiol. Raiol escreveu, em cinco volumes, os acontecimentos políticos ocorridos no Pará entre 1821 e 1835, durante 25 anos.<sup>41</sup> Por outro lado, para Benedicto Monteiro:

A mim, coube uma tarefa mais difícil: escrever a história do Pará de quatro séculos, em que o povo paraense foi colonizado e governado sob vários regimes políticos, como o Reinado Português, o Império, a Regência e a República Brasileira.

---

<sup>41</sup> Domingos Antônio Raiol (1830-1912) foi um dos mais conhecidos políticos liberais do Brasil Imperial e, certamente, um destacado político e intelectual de sua geração no Norte do Brasil. Nascido em Vigia no Grão-Pará, ainda criança viveu a Cabanagem e se tornou órfão, sendo criado, já em Belém, no seio da família Souza Franco. Estudou no Liceu Paraense e mais tarde, em 1849, seguiu para Pernambuco onde se formou Bacharel na área de Ciências Jurídicas e Sociais, em 1854, pela Faculdade de Direito de Pernambuco. Monarquista convicto, por indicação imperial, foi presidente das províncias de Alagoas (nomeado em 1882), Ceará (nomeado em 1882) e São Paulo (nomeado em 1883). Ele exerceu também as funções de promotor público “nomeado para a capital em 1856”, procurador dos feitos da Fazenda Nacional no Pará e “vice-provedor do collegio N. S. do Amparo em 1881”. No ano de 1883, em razão de seus serviços (políticos e intelectuais) a favor do Império, foi agraciado com o título nobiliárquico de Barão de Guajará. Entre 1865 e 1890 escreveu e publicou os cinco volumes de *Motins políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na província do Pará desde o ano de 1821 até 1835*. Raiol discorreu sobre o período que considerava o “mais importante da história política da província do Pará, quando nela se tornaram mais frequentes as convulsões populares”. Através da investigação desses acontecimentos, ele objetivava “compreender – a partir dos jogos da política e dos políticos imperiais – os erros e acertos que teriam levado a Amazônia, em especial o Pará a querer separar-se do Brasil e depois se associar a ele novamente”. (LIMA; RICCI, 2011, pp. 42-48).

Além dessa variedade de regimes políticos, há a questão de tempo histórico, estabelecendo uma enorme diferença entre o tempo de quatorze anos, nos quais foram narrados os Motins Políticos, por Raiol, e os quatro séculos de história, narrados nesta História do Pará, em apenas um volume com 264 páginas. (MONTEIRO, 2006, p. 6).

Entendemos que Benedicto Monteiro, ao ressaltar a dificuldade de se escrever sobre a história do Pará, trata de valorizar a sua obra. Essa valorização perpassa pelo período abordado pelo autor, quatro séculos de história, e os variados regimes políticos vivenciados nesse contexto. É curioso que Monteiro faça uma comparação com a obra de Domingos Raiol, ao invés de comparar o seu livro com livros didáticos. Percebemos assim que *História do Pará* não se dirige apenas aos estudantes, mas a todos os tipos de leitores, que conforme imaginava Monteiro, não conheciam a história de sua região.

Mais que ser um autor que traz o conhecimento sobre a história do Pará, Monteiro se coloca como parte dessa história, talvez pela experiência adquirida pelos altos cargos que ocupou:

A história dos fins do último século e deste em que ainda vivemos, foi presenciada por mim como militante na política estudantil, como vereador, pretor, Juiz de Direito e Promotor Público do meu Município de Alenquer. Depois ainda participei da nossa história como Deputado Estadual, Secretário de Estado, Procurador Geral do Estado, e, finalmente, como Deputado Federal Constituinte, tendo assinado a Constituição Federal que nos rege até hoje. (MONTEIRO, 2006, p. 6).

Tendo participado da história do Pará pelas razões elencadas acima, Monteiro afirma que:

Dessa forma, creio que tenho o direito, de além de endossar a opinião de sociólogos e historiadores que escreveram sobre essa época, dar o meu próprio testemunho sobre os fatos estaduais e nacionais dos quais direta ou indiretamente participei. (MONTEIRO, 2006, p. 6).

Cabe destacar que as experiências vivenciadas por Benedicto Monteiro servem para o próprio autor como justificativa para se ter o “direito” de escrever sobre a história do Pará. Essas experiências, que incluem a ocupação de altos cargos eletivos e da administração estadual, devem ser compartilhadas a todos, em especial às novas gerações. Trata-se, assim, de dar publicidade aos seus esforços, além de se perpetuar como alguém que deva ser lembrado na história do Pará.

Ao se referir a sociólogos e historiadores, é possível deduzir que Monteiro pretende se colocar como um dos autores importantes na discussão historiográfica da

história do Pará. Mesmo não sendo historiador de formação, Benedicto Monteiro se credencia como um dos que contribuíram para o conhecimento da história regional sobretudo a partir de suas experiências, dos “fatos estaduais e nacionais” dos quais participou.

### c) O processo de produção e divulgação do livro *História do Pará*

Como mencionamos anteriormente, *História do Pará* saiu primeiro em formato de fascículos no jornal *O Liberal* no ano de 2001. O governo do Pará demonstrou interesse em publicar os fascículos em formato de livro, sendo a editora Amazônia que ficaria responsável por tal publicação. A editora Amazônia, fundada em 1998, tinha como editores Álvaro Jinkings e Paulo Palmieri.<sup>42</sup> Nos capítulos sobre a editora Estudos Amazônicos e a editora Samauma iremos comentar mais sobre a trajetória destes dois editores. Neste momento, cabe sabermos como foi o contato da editora com Benedicto Monteiro. Jinkings, em seu relato, afirma que foi conversar diretamente com Benedicto Monteiro sobre a questão:

“Bené [apelido de Benedicto Monteiro], eu ganhei o direito de editar teu livro e eu queria conversar contigo”. “Tá vem aqui em casa”, ele estava doente já. Eu fui lá na casa dele, aí expliquei para ele quantos livros o Governo do Estado queria, como era e tal e quanto eu poderia pagar para ele, aí nós fizemos o contrato lá dessa edição já (...) dentro de uma semana assim, é próximo, poucos dias nós resolvemos, já tinha uma afinidade mesmo e uma amizade de família. (JINKINGS, 2017).

Segundo Álvaro Jinkings, não houve contato com o jornal *O Liberal*, que tinha impresso os fascículos, o que supõe que os direitos sobre a obra como um todo eram do próprio Benedicto Monteiro. Após essa conversa, Monteiro concordou em publicar a obra pela editora Amazônia. Cabe mencionar também que já havia uma relação pessoal entre os dois, devido os contatos que o pai de Álvaro, Raimundo Jinkings, tinha com Benedicto Monteiro na militância de esquerda no Pará.

Em relação à adaptação do formato de fascículo para o de livro, Jinkings aponta que não houve grandes mudanças e que as imagens utilizadas permaneceram as mesmas. Ao questionarmos se considerava *História do Pará* como um livro didático, Jinkings explica:

---

<sup>42</sup> Na época da publicação de *História do Pará*, em 2006, a editora Amazônia localizava-se na Rua dos Tamoios, n. 1592, em Belém. Hoje, a editora não publica mais livros novos devido os editores terem se separado e criado suas próprias editoras em 2011. Porém, ainda tem uma sede, junto com a outra editora criada por Álvaro Jinkings, a Samauma, que se localiza na Rua Antônio Barreto, n. 1235.



É o seguinte, como não tinha nada de história do Pará, o Bené não é historiador, o Bené é romancista. (...) tem muita coisa interessante mesmo aí dele, e ele se propôs a pesquisar porque não tinha, não tinha ninguém, não tinha material. E ele, conversando (...) me disse que quando ele saiu do [Colégio] Nazaré, ele estudava no Marista quando ele acabou o ginásio e foi para o científico, aí ele sabia já Revolução Francesa, conhecia Grécia, Roma, sabia de Revolução Industrial, o Iluminismo não sei que, e não sabia nada do Pará, não sabia nada da Cabanagem, sabia Farroupilha mas não sabia Cabanagem. Sabe que essas contradições. E ele desde lá ele disse que ficou com vontade de, quando ele saiu, quando ele se tornou escritor, ele ficou com vontade de escrever sobre a história do Pará, principalmente, assim ele considerava um serviço que ele estava fazendo para o Pará. (JINKINGS, 2017).

O que podemos notar na fala de Álvaro Jinkings, é que Benedicto Monteiro considerava a escrita de um livro sobre a História regional como um serviço que poderia prestar ao Estado do Pará, uma forma de preencher também uma lacuna que encontrou em sua formação, pois não teria estudado praticamente nada da História regional. No entanto, o livro não seria voltado apenas para as escolas, mas para um público em geral, tanto que não é direcionado para nenhuma série/ano específico da educação básica. Segundo Jinkings, “ele queria fazer um livro que pudesse ser lido por leigos também.” (JINKINGS, 2017).

Assim como o *Pontos de História da Amazônia, História do Pará* também não traz exercícios ao final dos capítulos. Contudo, podemos identificar diferenças. Enquanto o argumento dos autores do *Pontos* era de que os exercícios dos paradidáticos vinham em formato de encarte, o que encareceria muito a obra se fosse adotado tal procedimento, no caso do livro de Benedicto Monteiro, nunca foi a intenção de trazer exercícios, pois o livro não era visto inicialmente pelo autor e pelo editor como didático.

O livro indica os seguintes sujeitos, e suas respectivas funções, que fizeram parte do processo de produção de *História do Pará*: editores: Álvaro Jinkings e Paulo Palmieri; Consultoria – Edição de texto: Geraldo Mártires Coelho; Produção editorial: Lais Zumero e Regina Alves; Projeto Gráfico: Ezequiel Noronha Jr. e Lais Zumero; Editoração eletrônica: Ezequiel Noronha Jr. e Roseane Lima; Fotografias: João Ramid; Impressão Halley S.A. Gráfica e Editora. (MONTEIRO, 2006, p. 2).

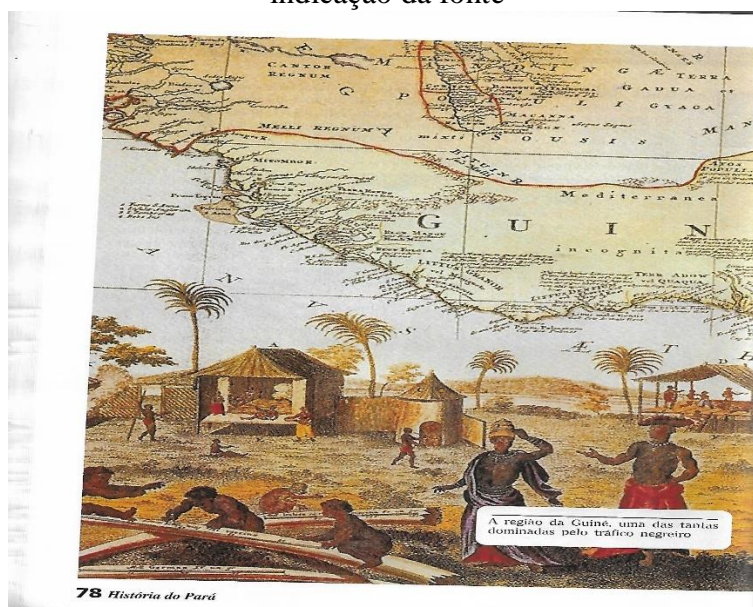
A obra contém várias imagens, com fotografias e ilustrações. Na última página do livro traz a seguinte explicação sobre elas:

A iconografia que enriquece esta obra é constituída de imagens das mais diversas procedências, como viajantes, pintores, naturalistas, que viveram a expansão dos descobrimentos marítimos na África, Oriente e América. São

registros de um variado cotidiano revelado pelas grandes navegações e por esse novo mundo que daí surgiu. Essa rica variedade iconográfica, utilizada amplamente na bibliografia universal, encontra-se depositada em arquivos europeus, norte-americanos e brasileiros. (MONTEIRO, 2006, p. 264).

Em nossa visão, esta explicação sobre a iconografia utilizada é bastante vaga, não deixando claro quais as fontes e quais as épocas em que elas foram produzidas. Nas imagens que fazem parte dos capítulos, a maioria delas não conta com indicação do autor, o que pode levar ao aluno que está utilizando o livro a ideia de que a imagem expressa “o que realmente aconteceu”, como se cristalizasse a história.

**Imagem 34:** Imagem presente no livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, sem indicação da fonte

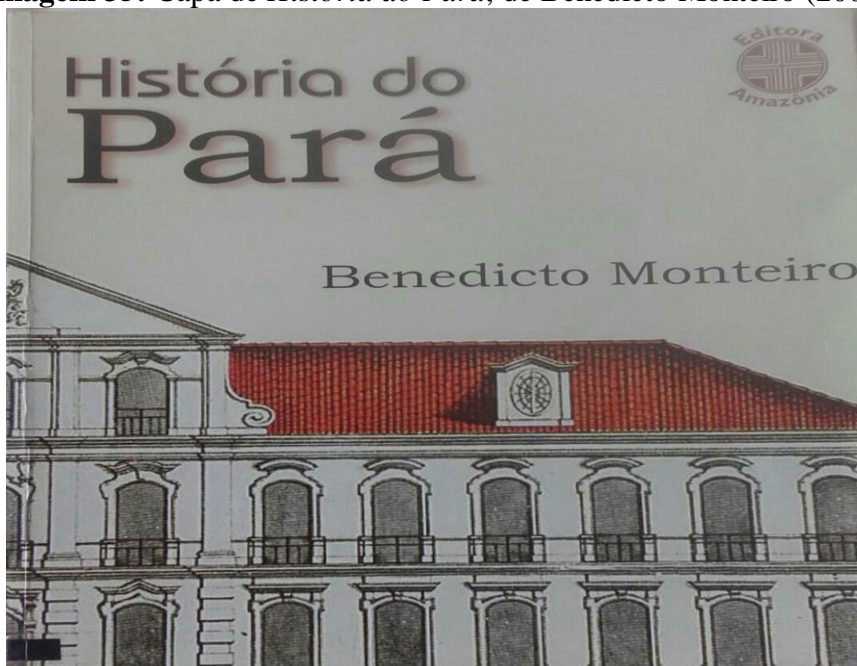


(MONTEIRO, 2006, p. 78).

Em relação à tiragem inicial, a obra publicada em 2006 aponta a tiragem de 5 mil exemplares. No entanto, o depoimento de Álvaro Jinkings sugere uma incerteza sobre esse dado e até mesmo se essa foi a primeira edição. Quando mostramos a ficha catalográfica da obra com essa quantidade de 5 mil, Jinkings ficou em dúvida se esta era a quantidade correta, pois se recorda do fato do governo do Estado do Pará ter adquirido grande quantidade da primeira edição, podendo ser de 5 ou 10 mil exemplares. (JINKINGS, 2017). O próprio livro não atesta que é a primeira edição, somente a publicação de 2013 indica tratar-se da segunda edição, contudo, sem mencionar a tiragem. Para fins da pesquisa, e por conta de até o momento não termos encontrado uma suposta edição anterior, vamos considerar a edição de 2006 como a primeira.

Cabe questionarmos quais os interesses do governo estadual paraense em apoiar a publicação, divulgação e distribuição de *História do Pará* nas escolas ao invés de investir em livros originalmente já com fins didáticos. Podemos supor que Benedicto Monteiro era próximo do governo, que na época era da gestão de Simão Jatene (2003-2006), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Podemos supor também que Monteiro, como um autor reconhecido como romancista e reconhecido também pela sua atuação política, fosse um nome que daria prestígio a um livro voltado para a História regional e que não geraria contestações ao governo pelo investimento. Uma outra hipótese é que a narrativa do autor agradasse o governo, a exemplo dos elogios que faz ao governo de Almir Gabriel (1995-2002), do mesmo partido de Simão Jatene, o que veremos mais à frente.

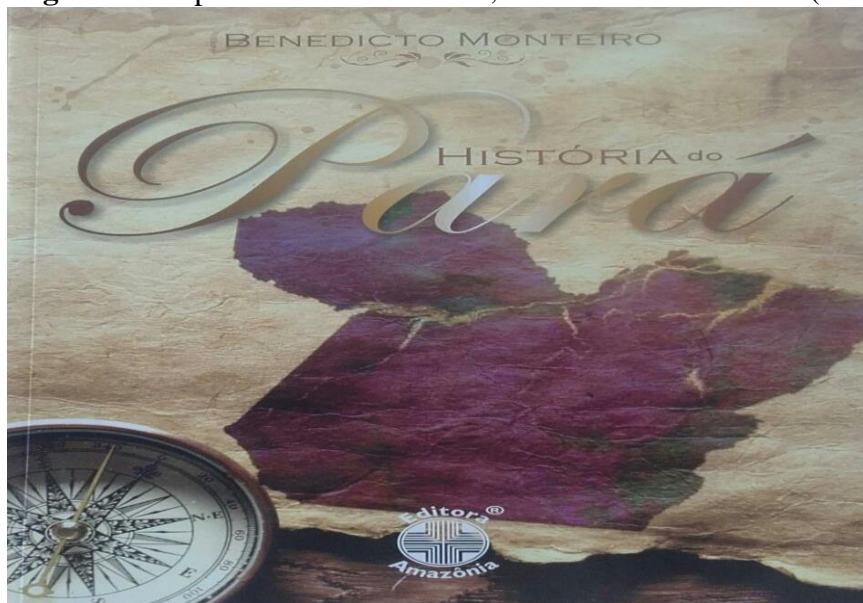
**Imagem 35:** Capa de *História do Pará*, de Benedicto Monteiro (2006)



(MONTEIRO, 2006).

A capa da primeira edição de 2006 faz referência ao Museu Histórico do Estado do Pará, antiga sede do governo estadual. A imagem é um desenho do arquiteto Antônio Landi. Já a capa da segunda edição apresenta o mapa do Estado do Pará em destaque, acompanhado de uma bússola.

**Imagem 36:** Capa de *História do Pará*, de Benedicto Monteiro (2013)



(MONTEIRO, 2013).

Como o governo do Pará adquiriu grande quantidade da primeira edição, o próprio governo ficou responsável pela divulgação do livro. Segundo depoimento de Álvaro Jinkings, a SEDUC agendou algumas palestras em escolas de Belém e do interior: “ele fazia uma palestra para os alunos também sobre a História do Pará, professores. Era legal, ele ia e gostava, era o que ele queria fazer, quando ele estava já doente.” (JINKINGS, 2017). Nesses eventos, Jinkings acredita que havia a distribuição dos livros pela SEDUC: “eu acho que o livro era distribuído para os professores, de História eu acho que de algumas séries, eu não lembro bem”. (JINKINGS, 2017).

Diante do depoimento de Jinkings, podemos constatar que *História do Pará* não foi pensado inicialmente como um livro didático. Contudo, a SEDUC viu no livro uma oportunidade de difundir a História regional nas escolas, adquirindo grande quantidade de exemplares para distribuição nas escolas do Pará. Podemos dizer que o livro foi “apropriado”, no sentido de “apropriação” de Chartier (CHARTIER, 1990; 2009), pelos professores e pelos alunos como didático, mesmo o livro não contendo, por exemplo, exercícios em suas páginas. Dessa forma, o depoimento de Jinkings nos ajuda a entender o porquê da obra *História do Pará* estar presente nas bibliotecas das escolas da rede estadual de ensino do Pará.

#### **d) A história do Pará na obra de Benedicto Monteiro**

Neste tópico, vamos comentar alguns pontos da narrativa regional de Benedicto Monteiro em *História do Pará*.

O primeiro capítulo de *História do Pará* é intitulado “A inserção do Pará no cenário europeu”. Benedicto Monteiro apresenta o capítulo destacando que “estudaremos a Amazônia ainda sem espaço regional definido, mas já provocando a cobiça de vários povos do mundo europeu.” (MONTEIRO, 2006, p. 9). Monteiro destaca que o mais importante desta unidade é “o estudo que se faz do choque cultural que houve entre os portugueses e os indígenas nativos, o que precisa de maior aprofundamento.” (MONTEIRO, 2006, p. 9).

História do Pará ou da Amazônia? Monteiro esclarece assim o recorte espacial da sua narrativa:

Não é possível escrever a história do Pará sem se referir à Amazônia. Assim como não é possível escrever a história da Amazônia sem conhecer a história do Pará. Isto porque até o século XVIII, o Estado do Pará incluía todo o território amazônico, descoberto e conquistado da foz do Amazonas até o extremo-oeste, não respeitando a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas. (MONTEIRO, 2006, p. 10).

Percebe-se na explicação de Monteiro que a história do Pará se confunde com a história da Amazônia, pelo menos até o século XVIII. A justificativa para isso se baseia sobretudo na questão territorial. Aqui observamos uma concepção de região que remete a domínio e a poder, “um espaço regido por alguém, governado por alguma força, a demarcação de um espaço sob controle, um espaço em que se exerce uma soberania, em que se estabelece uma dominação após uma vitória sobre um oponente”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 57). No caso da Amazônia, na narrativa de Benedicto Monteiro, representa a vitória dos portugueses sobre os povos nativos e a sua expansão para regiões que inicialmente eram espanholas como estava determinado no Tratado de Tordesilhas.

Apesar de dedicar alguns tópicos de seu primeiro capítulo para a chamada “Pré-história” da Amazônia, com informações sobre os povos indígenas que viveram na região, como os grupos marajoaras e tapajônicos, a narrativa de Benedicto Monteiro da história do Pará inicia com o impacto da chegada dos europeus. Percebe-se na narrativa um viés eurocêntrico da história, pois o que transparece é que a história do Pará só passa a ter relevância quando se insere no meio europeu, conforme anuncia o título do capítulo: “A inserção do Pará no cenário europeu”. Monteiro também reforça a ideia de “descobrimento” do Brasil e da Amazônia, ou seja, estas só iniciam a sua história a partir do contato com os europeus, com as viagens de Vicente Yanez Pinzon, Francisco Orellana

e Gonçalo Pizarro; e a fundação de Belém por Francisco Caldeira Castelo Branco em 1616. (MONTEIRO, 2006, pp. 9-24).

Benedicto Monteiro deixa clara a influência de Artur Cezar Ferreira Reis na sua escrita sobre a história da Amazônia colonial.<sup>43</sup> Inclusive, cita-o diretamente ao destacar a importância da catequese na colonização, pois “sem ela, a empresa da Amazônia teria sido apenas uma aventura colonial sem qualquer estabilidade”. (MONTEIRO, 2006, p. 19). A formação de vários povoados na Amazônia teria sido resultado de aldeamentos indígenas que os missionários aproveitavam para a sua missão catequética, e também para a concentração de pessoas que extraíam e comercializavam produtos nativos altamente rentáveis no mercado europeu. (MONTEIRO, 2006, p. 19).

Sobre a presença negra no Pará, o autor diz que ela não ocorreu em quantidade significativa como nas outras partes do Brasil. Contudo, aponta que “esse contingente de origem africana influiu um pouco, tanto na composição étnica como na cultura e no folclore paraense.” (MONTEIRO, 2006, p. 77). Monteiro destaca a participação negra na Cabanagem, citando a participação de negros como “Manoel Barbeiro e o Patriota, em Belém, o negro Belizário no Baixo-Amazonas, Cristóvão em Benfica e, no Marajó, o líder Coco que comandava a região. (MONTEIRO, 2006, pp. 81-82).

A Cabanagem, como dissemos anteriormente, é o assunto que mais recebe atenção de Benedicto Monteiro. O autor critica Domingos Raiol, dizendo que a “sua visão parcial da história não lhe permitia ver a significação extraordinária da Cabanagem”, pois a denominou de “simples motim político, quando na verdade foi uma das maiores revoluções sociais que se deu no mundo.” (MONTEIRO, 2006, p. 97). Monteiro define a Cabanagem destacando a diversidade social dos cabanos que se revoltaram contra a exploração dos portugueses, tais como indígenas, negros, mestiços, brancos, relacionando-a com o processo de exclusão e abandono do Pará pelo governo imperial, o que pode ter facilitado a circulação das ideias de liberdade:

A Cabanagem foi um movimento libertário profundamente nativista, que se originou em razão da grande distância que separava a Amazônia dos centros de decisão dos colonizadores e do Império, motivando o tratamento violento e explorador da população, sem o controle das autoridades maiores, sem qualquer acesso aos violentados e explorados. Talvez pela distância de milhares de quilômetros, o Pará e a Amazônia sempre estiveram à mercê de governantes arbitrários, sofrendo a cobiça e a interferência internacional e o completo descaso das autoridades coloniais e imperiais. Talvez por essa

---

<sup>43</sup> As obras de Artur Cezar Ferreira Reis que Benedicto Monteiro indica ter consultado na bibliografia são: *Amazônia e a cobiça internacional*, de 1960; *Síntese da História do Pará*, de 1972; *História de Santarém*, de 1972; *Grão-Pará e o Maranhão*, de 1978; *Seringal e seringueiro*, de 1978. (MONTEIRO, 2006).

situação o Pará sofresse grande influência dos movimentos liberais que se iniciavam na Europa e nos Estados Unidos. (MONTEIRO, 2006, p. 111).

O autor se preocupa em fazer uma análise dos governos cabanos, apontando a falta de experiência das lideranças cabanas. Para Monteiro, a morte de Batista Campos, pouco antes do início do movimento, “causou uma impreenchível lacuna nas lideranças da Cabanagem”, pois ele era “a principal liderança intelectual do movimento e o homem que contava já com larga experiência política, capaz de nortear os cabanos caso assumissem o governo.” (MONTEIRO, 2006, p. 129). Dessa forma, Monteiro aponta como equivocada a escolha de Felix Clemente Malcher como primeiro presidente cabano; o fato do segundo governante, Francisco Vinagre, não cumprir a promessa de que o governo fosse entregue a um filho da terra e por não titubear em entregar pacificamente o governo da Província às autoridades imperiais; e a falta de unidade e de lideranças que ajudassem Eduardo Angelim, o terceiro presidente cabano, a governar, já que tinha apenas 21 anos, sem recursos e sem ter a quem recorrer para garantir a sua autoridades. (MONTEIRO, 2006, p. 129).

**Imagem 37:** Capítulo sobre a Cabanagem, no livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro



(MONTEIRO, 2006, p. 140).

Uma novidade na abordagem do tema é a referência que o autor faz à participação das mulheres na Cabanagem, apontando a única mulher que aparece nos documentos da

época: Luiza Clara, esposa de Eduardo Angelim. A atuação de Clara representa o envolvimento das mulheres no movimento, nas batalhas e na colaboração com os cabanos escondendo e fornecendo armas. Segundo Monteiro:

A prisão de Luiza Clara com seus filhos em plena luta dos cabanos, demonstra que sua atuação era decisiva, em plena luta, sempre ao lado de Eduardo Angelim. Possivelmente, não era só ela de mulher a participar e ajudar os homens. Com certeza havia muitas mulheres que contribuíram com a sua ajuda e até com o seu sangue e a sua vida nessa guerrilha nativista. Mas, o que demonstra, principalmente, a presença de Luiza Clara tanto da luta como no governo é que em nenhum momento ela deixou de acompanhar o seu marido. Até na última hora da fuga e da prisão do herói da Cabanagem, embora doente, ela estava ao seu lado. (MONTEIRO, 2006, p. 151).

No tema do início da república, Benedicto Monteiro aborda a importância da economia da borracha para o Estado do Pará, afirmando que a sociedade da borracha “representa o mais significativo fato econômico ocorrido no Pará nestes últimos três séculos.” (MONTEIRO, 2006, p. 154). Para analisar este tema, o autor se apoia nos estudos de Roberto Santos em *História econômica da Amazônia*, destacando temas como a migração nordestina, o aviamento, o aumento da renda do governo estadual e municipal de Belém, as reformas urbanas nos governos de Augusto Montenegro e Antônio Lemos, e a decadência do comércio da borracha.

No tema da Revolução de 1930 e seus acontecimentos posteriores, Monteiro destaca a figura de Magalhães Barata, interventor do Pará e posteriormente governador. O autor aponta Barata como um “mito paraense”, com prestígio no Estado pelo seu carisma pessoal, sua participação revolucionária e pela “fama de homem justo que sempre ficava ao lado dos mais fracos e dos mais pobres”. (MONTEIRO, 2006, p. 181).

Vamos comentar mais detalhadamente a abordagem que Monteiro faz a partir da década de 1960, em que ele como ator importante da cena política paraense, também se posiciona diante dos acontecimentos que viveu e presenciou, principalmente no período da Ditadura Militar e sobre a questão do meio ambiente e da reforma agrária.

#### **e) A história do Pará e a preocupação com a reforma agrária**

Identificamos no livro didático *História do Pará* uma forte preocupação do autor com a questão ambiental no Estado e a reforma agrária. A natureza está presente em praticamente todos os capítulos do livro, além de um capítulo específico sobre ela, intitulado “Os recursos naturais na história do Pará”. Em seu prefácio, Monteiro se refere à Amazônia como a região que “ainda guarda, com enorme sacrifício, a maior bacia



hidrográfica do mundo, a maior reserva de água doce, a maior floresta tropical, com a maior biodiversidade do planeta.” (MONTEIRO, 2006, p. 6). Diante disso, torna-se importante investigar: por que o tema do meio ambiente e, também, o da reforma agrária recebe tanta atenção por parte de Benedicto Monteiro? Para respondermos essa questão, cabe aqui nos aprofundarmos mais nas experiências políticas de Benedicto Monteiro, especialmente no início dos anos 1960, às vésperas do golpe civil-militar de 1964. Suas preocupações em relação à Amazônia estavam voltadas sobretudo para o projeto de reforma agrária.

Monteiro foi secretário de Obras, Terras e Aviação do governo do Pará, durante o mandato do governador Aurélio do Carmo (1961-1964). Apesar de oficialmente pertencer ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Monteiro era ligado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), que estava na ilegalidade desde 1947. Segundo Edilza Fontes, como membro do PCB, Monteiro defendia a reforma agrária, já que a temática do campo foi inserida nas preocupações do partido desde o final dos anos 1940. (FONTES, 2015, p. 382).

O projeto de reforma agrária de Monteiro tinha como prioridade a redistribuição de terra dos latifundiários para o pequeno agricultor sem-terra, ou seja, o confisco da terra. Para ele, há a contradição entre o latifúndio e o campesinato, a sociedade socialista e sua conquista orientavam a luta pela reforma agrária. (FONTES, 2015, p. 382).

Fontes sintetiza as ideias de Benedicto Monteiro sobre a reforma agrária da seguinte forma:

Benedito Monteiro é um homem do seu tempo, entende que os problemas da concentração de terras, os latifúndios e as relações sociais que eles estabelecem são problemas históricos e podem ser resolvidas por meio de ações políticas como a reforma agrária. Ele nomina o homem do campo como trabalhador rural, camponês, pequeno proprietário, migrante sem recursos, que poderiam receber terras e desenvolver uma economia produtiva, progressiva e coletivizada. Um homem do campo capaz de mudar o local de moradia e trabalho. Um homem do campo produtivo. Organiza-se em cooperativas e associações. A reforma agrária eliminaria o latifúndio e suas relações de dominação. (FONTES, 2015, p. 383).

Benedicto Monteiro fez um projeto de reforma agrária enquanto deputado estadual, o qual criava o Instituto de Reforma Agrária do Pará e disciplinava o aproveitamento de terras públicas do Estado. O projeto deu entrada em 1º de maio de 1962, contudo, não foi avaliado pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará.

(FONTES, 2015, p. 382). O golpe civil-militar de 1964 encerrou as expectativas de uma efetivação do projeto.

Dessa forma, podemos questionar: como essas experiências, tanto no Partido Comunista, quanto na Secretaria de obras e no mandato de deputado estadual, se refletem na produção regional de Benedicto Monteiro, mais especificamente em *História do Pará*? Refletem principalmente nos valores que Benedicto Monteiro atribui à ocupação e aos usos dos recursos naturais da Amazônia, bastante presentes no livro. Aqui nos remetemos à Edward Thompson, que aponta que os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São normas, regras, expectativas, etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “*habitus*” de viver. (THOMPSON, 1981, p. 194).

As vivências de Monteiro na política e em cargos públicos no Pará inspira o autor a realizar constantes comparações entre o passado e o presente na sua obra, tendo como foco a questão da reforma agrária. Vamos citar algumas.

No capítulo “O Pará pós 1964”, ao tratar dos conflitos agrários, o livro contém um *box* intitulado “É bom saber...”. Neste *box* há algumas informações sobre a atuação de Benedicto Monteiro em relação a reforma agrária quando ocupava o cargo de Secretário de Obras e Terras. Monteiro teria obtido do governador, em 1961, alguns decretos que reservavam as margens das estradas federais Belém-Brasília e Pará-Maranhão “para a instalação de um plano piloto objetivando a reforma agrária e a instalação de colônias agrícolas para pequenos produtores. Por este motivo, até 1964, nessas áreas foram distribuídos milhares de títulos de posse e de títulos coloniais.” Entretanto, tal ação não teve continuidade pelos governos sucessores, provocando um povoamento desordenado. (MONTEIRO, 2006, p. 204).

A visão de Monteiro sobre como deveria ter sido feita a reforma agrária influencia na sua abordagem do tema. O autor considera que o problema da reforma agrária continua até o presente, pois o que se tem feito no Estado do Pará é apenas uma “política de assentamento que atende aos interesses de proprietários de terras mal exploradas.” (MONTEIRO, 2006, p. 204).

As críticas de Monteiro no tema da reforma agrária também possuem relação com a sua oposição à Ditadura Militar (1964-1985). Ao falar do “golpe militar”, demonstra o que ele mesmo sofreu na época, ainda em 1964:

O golpe militar de 1964 ocorreu em pleno mandato de Aurélio do Carmo, como governador do Estado. Antes mesmo de ter o seu mandato cassado, o autor destes fascículos, como seu secretário de Estado e no exercício de seu mandato de deputado estadual, foi cassado pelos seus colegas da Assembleia Legislativa, sem direito à defesa, numa única sessão que aprovou um projeto de resolução e que foi assim mesmo publicado. Mais tarde, Benedicto Monteiro, mesmo tendo sido secretário de governo e deputado, escritor e advogado, seria preso, torturado e mantido, por mais de sete meses, numa cela solitária na cidade de Belém. (MONTEIRO, 2006, p. 188).

Monteiro não critica os governadores do Pará na época da ditadura, dizendo que “fizeram excelentes governos, do ponto de vista da competência administrativa e da moralidade”, contudo, observa que “todos, sem exceção, condicionaram as suas atividades políticas e administrativas às orientações que recebiam dos governos militares.” (MONTEIRO, 2006, p. 188). Assim, suas críticas são direcionadas mais explicitamente ao governo federal.

Monteiro indica que o governo federal, após o golpe de 1964, tomou terras do Pará, por meio do decreto-lei 1164 de 1º de abril de 1971. Este decreto passou para o patrimônio da União as terras devolutas, situadas na faixa de 100 quilômetros de largura nas margens das estradas federais da Amazônia Legal. Na visão do autor, o Pará foi o Estado mais sacrificado, “porque perdeu só com esse decreto, 75% das terras do seu patrimônio antes assegurado por dispositivo constitucional.” (MONTEIRO, 2006, p. 203).

O autor denuncia as “intervenções arbitrárias” que o governo do Pará sofreu com o regime ditatorial, por meio de órgãos como o Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Grupo Executivo para as Terras do Araguaia e Tocantins (GETAT), que estabeleceram a chamada “colonização dirigida”. Conforme Benedicto Monteiro, essa colonização foi a verdadeira responsável pelo “indiscriminado e violento desmatamento” que sofreu a região do sul do Pará, já que, contando com financiamento público, “foram derrubadas e queimadas imensas florestas com madeiras preciosas como o mogno e densos castanhais.” (MONTEIRO, 2006, p. 210).

## Imagem 38: Tópico com críticas de Benedicto Monteiro às interferências do governo federal no Estado do Pará



(MONTEIRO, 2006, p. 220).

Já no período pós-Ditadura, as preferências políticas de Benedicto Monteiro no momento da elaboração do livro *História do Pará* também estão presentes, por exemplo, quando o autor escreve no Texto complementar “O Pará no recente contexto brasileiro”, sobre o governo de Almir Gabriel<sup>44</sup>, entre 1995 e 2002:

Em relação ao Estado como um todo, avultam as correntes de transmissão de energia elétrica, atingindo a região do Oeste do Estado e permitindo energia e iluminação permanente, produzida pela hidrelétrica de Tucuruí, para muitas povoações e cidades. E, principalmente a construção da Alça Viária, que hoje liga Belém, por via terrestre, a muitas cidades e povoações do entorno de Belém e do sul do Pará. Por todos estes fatos, pode-se constatar que fazia muito tempo que um Governador do Estado do Pará não fazia tanto, como Almir Gabriel, pelo Estado como um todo e por Belém, a sua capital. (MONTEIRO, 2006, p. 222).

<sup>44</sup> Almir Gabriel (1932-2013) foi um dos fundadores, no final da década de 1980, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi prefeito de Belém entre os anos de 1983 e 1986, governador do Pará em dois mandatos, entre 1995 e 2002, além de senador. Ele concorreu em 1989 como vice à presidência da República na chapa encabeçada pelo ex-governador de São Paulo Mário Covas. Ver: Morre aos 80 anos, Almir Gabriel, ex-governador do Pará. *Portal Ig*. 19 fev. 2013. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2013-02-19/morre-aos-80-anos-almir-gabriel-ex-governador-do-para.html> Acesso em: 29 mai. 2016.

Percebemos que Benedicto Monteiro se aproxima do governo Almir Gabriel (1995-2002). No entanto, ao tecer elogios a Almir Gabriel, político que não teve nenhuma relação com o Partido Comunista, e visto pelos partidos de esquerda como um governante ‘a serviço dos ricos’<sup>45</sup>, Monteiro se distancia de seus posicionamentos políticos de décadas anteriores, quando tinha uma posição mais à esquerda e em prol da justiça social. Por exemplo, o autor, que defende excessivamente a reforma agrária ao longo do livro, não faz nenhuma referência ao massacre de Eldorado dos Carajás<sup>46</sup> (1996), quando 19 pessoas do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) foram mortas pela Polícia Militar do Estado do Pará, fato ocorrido no governo de Almir Gabriel e de grande repercussão internacional.

Dessa maneira, Monteiro teria descartado todas as suas experiências no Partido Comunista e na defesa da reforma agrária? É difícil dar uma resposta definitiva, até porque, conforme Thompson, “os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de contradição, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos.” (THOMPSON, 1981, p. 194). Torna-se mais fácil relacionar a visão do autor sobre Almir Gabriel com o contexto da publicação do livro. Como dissemos anteriormente, *História do Pará* foi publicada inicialmente em forma de fascículos no jornal *O Liberal*.<sup>47</sup> Este

---

<sup>45</sup> A título de exemplo, quando da morte de Almir Gabriel, o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), se refere ao ex-governador como alguém que “fez um governo dos ricos”, além de trazer privatizações e “lama e corrupção”. Ver RENO, Afonso. Morre Almir Gabriel, ex-governador paraense a serviço dos ricos.” *Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU)*. 23 fev. 2013. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/conteudo/morre-almir-gabriel-ex-governador-paraense-servi%C3%A7o-dos-ricos> Acesso em: 19 mai. 2017.

<sup>46</sup> Em setembro de 1995, cerca de 3.500 famílias de trabalhadores rurais, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, formaram um acampamento à margem da rodovia PA-275, próximo à Fazenda Macaxeira, reivindicando a desapropriação dessa área. No dia 05 de março de 1996, as famílias acampadas decidiram ocupar a fazenda Macaxeira, dando início a novas negociações junto ao Incra. Em um contexto de negociação, o presidente do Instituto de Terras do Estado do Pará colocou-se como mediador entre o Incra e os trabalhadores rurais para agilizar o assentamento de 3.500 famílias. Ficou combinado entre as partes que seriam enviadas 12 toneladas de alimentos e 70 caixas de remédios para o acampamento. Nenhuma dessas promessas foi cumprida e, no dia 10 de abril, aproximadamente 1.500 famílias iniciaram uma caminhada para Belém, capital do Estado, a 800 km de distância. Esta marcha tinha como objetivo protestar junto ao governo do Estado pelas promessas não cumpridas, e, principalmente, pela demora no processo de desapropriação da Fazenda Macaxeira. No dia 16 de abril, os trabalhadores resolvem bloquear a estrada PA-150 no km 95, próximo à cidade de Eldorado dos Carajás, exigindo comida e ônibus para continuarem a caminhada. Os trabalhadores voltaram a bloquear a estrada, na altura da denominada curva do S, no município de Eldorado dos Carajás. Por volta das 16 horas do dia 17 de abril, os trabalhadores rurais foram literalmente cercados: a oeste por policiais do quartel de Parauapebas e a leste por policiais do batalhão de Marabá. Há controvérsias sobre quem atacou primeiro: os trabalhadores jogaram paus e pedras e os PMs chegaram lançando bombas de gás lacrimogêneo. O resultado, entretanto, foi bem preciso: morreram 19 trabalhadores rurais, com 37 perfurações de bala, e 56 ficaram feridos. Segundo o médico legista Nelson Massini, houve tiros na nuca e na testa, indicando assassinato premeditado de sete vítimas. Tal evento, conhecido como o “massacre de Eldorado dos Carajás” teve repercussão internacional. (BARREIRA, 1999, pp. 137-138).

<sup>47</sup> O jornal *O Liberal* foi fundado em 15 de novembro de 1946 por Moura Carvalho e outros nomes para ser um órgão de propaganda dos membros do Partido Social Democrático, chefiado por Magalhães Barata.

jornal era o principal aliado na mídia impressa do governador Almir Gabriel. Logo, a história do Pará narrada por Benedicto Monteiro não poderia divulgar uma visão desabonadora de Almir Gabriel, tendo em vista ter o “patrocínio” do jornal *O Liberal*.

É válido ressaltar também que Benedicto Monteiro já havia se envolvido em polêmicas em relação ao tema da reforma agrária, mesmo sendo um de seus ardorosos defensores. Membro da subcomissão de Reforma Agrária, a imprensa noticiou, em maio de 1987, seu desaparecimento do plenário no momento em que a subcomissão votava o relatório, considerado progressista, do deputado Osvaldo Lima Filho (PMDB-PE). Graças à sua ausência, o relatório acabou substituído por outro, de caráter conservador, de autoria do deputado Rosa Prata (PMDB-MG). Benedicto Monteiro, político tradicionalmente ligado à luta pela terra no Pará, com intenso trabalho de assistência jurídica a posseiros e membro da chamada esquerda independente do PMDB, rebateu as críticas que recebeu, alegando problemas de saúde para sua ausência. Afirmou, ainda, que o relatório de Osvaldo Lima Filho não tinha sido suficientemente debatido entre os membros da subcomissão. Disse, também, que recebera ameaças para que votasse favoravelmente ao relatório Rosa Prata.<sup>48</sup>

Apesar dessa “contradição” quando se refere ao governo de Almir Gabriel, Benedicto Monteiro conclui a *História do Pará* reforçando mais uma vez a sua defesa da reforma agrária. Para Monteiro, “o desemprego é, sem dúvida, o maior problema social do Pará”, sendo que “os problemas da falta de moradia, de educação e de saúde não deixam de ser consequência da grande falta de emprego.” (MONTEIRO, 2006, p. 260). A falta de emprego gera conflitos agrários e violências urbanas nas cidades. O que poderia resolver esses problemas seria uma verdadeira reforma agrária:

A falta de terra para trabalhar, o déficit de moradia, a falta de atendimento na saúde, a falta de vagas para educação, a falta de uma política sanitária e a falta de segurança que afeta hoje todas as grandes cidades, é uma consequência de não ter havido uma verdadeira reforma agrária, pois os assentamentos feitos pelos órgãos criados pelos governos militares e que estão sendo feitos hoje não afetaram nem afetam os latifúndios, porque na sua maioria estão sendo feitos em terras públicas. (MONTEIRO, 2006, p. 261).

---

A partir de 1966, o jornal *O Liberal* muda de dono. O jornalista Romulo Maiorana, proprietário da Delta Publicidade assume a direção do periódico que passa a ter como *slogan* “Vespertino Independente”. (CASTRO; SEIXAS, 2013, pp. 2-5).

<sup>48</sup> Informações consultadas no site do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), verbete “Benedito Vilfredo Monteiro”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/benedito-vilfredo-monteiro> Acesso em 17 fev. 2017.

Temos aqui que o autor, mais do que narrar a história do Pará, mais do que selecionar conteúdos que julga serem importantes para a sociedade conhecer da História regional, intervém nessa história, apontando problemas e oferecendo soluções. Há um inconformismo do autor, pois não lhe ‘deram ouvidos’, não aceitaram a sua proposta de solução para os problemas do Pará, que é a reforma agrária. Não tendo a proposta aceita, Monteiro recorre à produção de, primeiramente fascículos, depois, um livro, para que os jovens tomem conhecimento de suas tentativas e levem a frente o projeto de concretização da reforma agrária.

Dessa forma, a vida de Benedicto Monteiro e o livro didático *História do Pará* é um exemplo de como a experiência, “‘sem bater na porta’, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe”. Processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada. (MORAES; MULLER, 2003, p. 341).

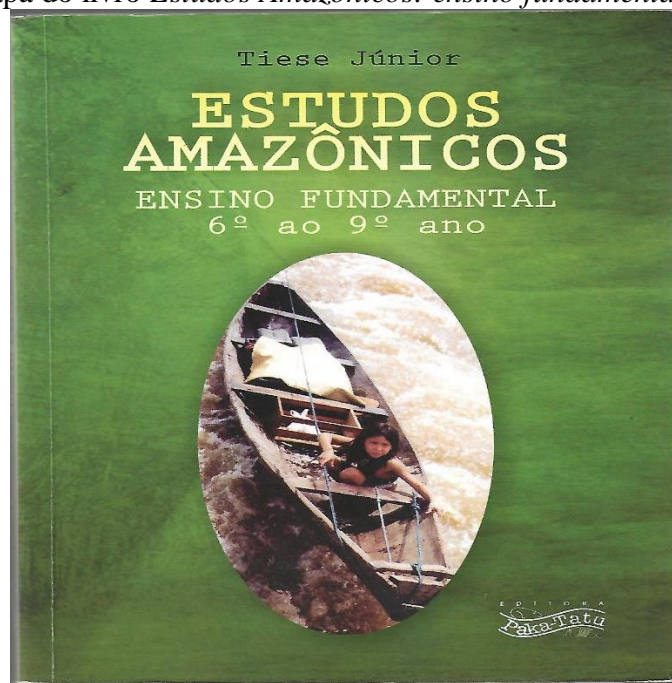
O livro *História do Pará* apresenta-se como um indício da cultura escolar presente no Pará no século XXI, relacionada à abordagem de uma História que se propõe a ser regional. Essa História, a partir da perspectiva de Benedicto Monteiro, tem as suas contradições: apesar de certa militância do autor, o homem branco português aparece como condutor inicial do processo histórico amazônico, e, apesar de defender a reforma agrária, um governador que reprimiu uma manifestação pela reforma agrária é visto como um exemplo de governante. Por outro lado, destaca a importância do negro na história regional e da Cabanagem como movimento revolucionário.

### **3.3 – “É muito importante conhecermos a nossa casa, a Amazônia”: o livro paradidático *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior**

Em 2010 a editora Paka-Tatu volta a publicar um livro de caráter didático: o livro paradidático *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior. O livro é voltado para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo o primeiro livro voltado para a disciplina de Estudos Amazônicos com uma preocupação em sugerir conteúdos específicos para cada série do ensino fundamental. Posteriormente, o autor publicou outros livros voltados

para a disciplina, mas se tratam de adaptações<sup>49</sup> ou aprofundamentos<sup>50</sup> da obra de 2010. Dessa forma, iremos concentrar nossa análise em *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, que consideramos um marco importante na produção escolar regional.

**Imagem 39:** Capa do livro *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior



(TIESE JÚNIOR, 2010).

#### **a) O autor e o processo de produção de *Estudos Amazônicos: ensino fundamental***

Tiese Rodrigues Teixeira Júnior é graduado em História pela UFPA (2000) e em Pedagogia (2017) pela Faculdade São Marcos. Possui duas especializações: uma em Gestão Educacional pela FIBRA (2009) e outra em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia (IMES) (2010). Possui mestrado em Dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia, pela UFPA (2014), e atualmente cursa, desde 2015, o doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, também pela UFPA, tendo como tema de pesquisa: “A (ir)racionalidade da pecuarização da produção camponesa na Amazônia: o caso da região de Marabá, Pa”. Tiese é professor de História da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Goianésia do Pará, desde 2004, atuando como professor da educação básica e realizando

---

<sup>49</sup> O livro *Estudos Amazônicos - Volume 01*, também publicado pela editora Paka-Tatu no ano de 2018, é uma edição voltada apenas para o 6º ano do ensino fundamental, com mais ilustrações coloridas. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2018).

<sup>50</sup> O livro *Estudos Amazônicos: ensino médio*, foi publicado pela editora Prismas no ano 2016. Refere-se a uma edição mais aprofundada de *Estudos Amazônicos: ensino fundamental* trazendo conteúdos para o ensino médio. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2016).



oficinas temáticas, em cursos de formação continuada para professores da zona urbana e rural, da rede pública de ensino.<sup>51</sup>

Além de *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, Tiese publicou outros livros, alguns didáticos, outros de caráter ficcional, literário e de memórias: *Contos da madrugada e Pelas margens do Pará*, de 2013; *Escolas da Amazônia: memórias*, de 2015; *Estudos Amazônicos: ensino médio*, de 2016; *Ensino de História e linguagens e Fazendo as pazes com a natureza: Estudo sobre a implantação do projeto Município verde, em Paragominas, Pa*, de 2017; *Amazônias diálogos socioculturais e socioeducativos, Estudos Amazônicos - volume 01* e *No tipiti, na peneira*, de 2018. O autor possui um *site* intitulado “Livros do Tiese”<sup>52</sup>, no qual divulga seus trabalhos, e um canal no *Youtube*.<sup>53</sup>

Em seu *site*, Tiese Teixeira Júnior assim se apresenta:

Sou natural do interior da Amazônia paraense, região do baixo Tocantins, as cidades da minha infância foram Moju, Igarapé Miri e Cametá, uma de minhas primeiras lembranças é a de estar com minha irmã mais velha que eu, numa canoa, no meio do rio Moju, catando miriti e ao longe minha mãe chamava, era chegada a hora da viagem, íamos mudar do sítio “Bom Futuro” no baixo Moju, para as cabeceiras do rio... o ano era 1976, eu estava com 5 anos de idade.... passei a infância nas cercanias da fazenda Livramento. Andar a cavalo, fazer viagens “a remo”, como se diz por lá, andar na mata... furar o pé no espinho de tucumã... apanhar ingá, manga na casa da tia Raimunda....sair correndo de dentro de casa, passar sobre a ponte e pular no rio eram ações comuns na minha vida de moleque da beira do rio... aos 8 anos perdi meu pai. Era chegada a hora de deixar aquele mundo pra trás. Um mundo tão rico de vida pra mim! Tão familiar... a ida para a cidade estava relacionada diretamente com o objetivo de estudar, projeto que minha mãe defendia sempre com “unhas e dentes”. (TEIXEIRA JÚNIOR, s/da).

Percebemos nestas palavras de Tiese a construção de memórias de sua infância que valorizam o regionalismo, com as características dos locais que vivenciou no interior da Amazônia, no estado do Pará. Por exemplo, o rio, as viagens de barco, andar a cavalo e nas matas, frutas como tucumã, ingá e manga. O convívio com a natureza na infância contrasta-se com as dificuldades que iria enfrentar na cidade após a morte do pai. Essas

---

<sup>51</sup> Informações sobre a trajetória acadêmica e profissional de Tiese Júnior encontradas na *Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4253570H5&tipo=completo&idiomaExibicao=1> Acesso em: 03 out. 2018.

<sup>52</sup> Ver Livros do Tiese. Disponível em: <https://livros-do-tiese.webnode.com/> Acesso em: 11 jun. 2020.

<sup>53</sup> Ver Escritas Amazônicas. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCVxpxPvn4K9X5s713C2uDHw/featured> Acesso em: 11 jun. 2020.

são as pistas da construção de uma identidade amazônica que o autor pretende também divulgar em seu livro voltado para o ensino dos Estudos Amazônicos.

Os primeiros contatos do autor com a disciplina de Estudos Amazônicos se deram quando ele se tornou professor do ensino médio em Moju, no final dos anos 1990. A partir de 2001, Tiese começou a trabalhar no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) da SEDUC, percorrendo algumas cidades do interior do Pará. Nesse período, relata que “a partir de então comecei a fazer uma adaptação de alguns temas da história da Amazônia, do ensino superior para o ensino básico” (TEIXEIRA JÚNIOR, s/da).

Já em 2007, Tiese aponta que onde trabalhava com a disciplina não havia livros sobre a região Amazônica. Então, esta necessidade o levou a escrever textos para os seus alunos, o que foi a origem dos capítulos para o livro. O autor afirma que para a produção do livro *Estudos Amazônicos: ensino fundamental* foram três anos de pesquisa e escrita, quando então foi publicado em 2010. (TEIXEIRA JÚNIOR, s/db). Tiese afirma ainda que na fase de concepção do projeto, professores da área foram ouvidos, para que o livro pudesse chegar o mais perto possível de suas necessidades em sala de aula. (TEIXEIRA JÚNIOR, s/da).

O autor aponta que o que mais o surpreendeu nos anos de pesquisa foi “o desconhecimento das pessoas que vivem na Amazônia sobre a própria Amazônia. É como se fossem ‘estrangeiros’, nascidos na mesma nação.” (TEIXEIRA JÚNIOR, s/db). Outro problema apontado pelo autor é que há municípios do interior do Pará que retiraram a disciplina de Estudos Amazônicos de sua grade curricular “em boa parte por falta de material didático adequado”. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2010). Nesse contexto, o livro foi feito inicialmente para atender às necessidades dos professores da disciplina, em Goianésia do Pará. Mas, depois passou por várias cidades, como Jacundá, Tailândia, Marabá, Cametá, Óbidos, Altamira etc. (TEIXEIRA JÚNIOR, s/da).

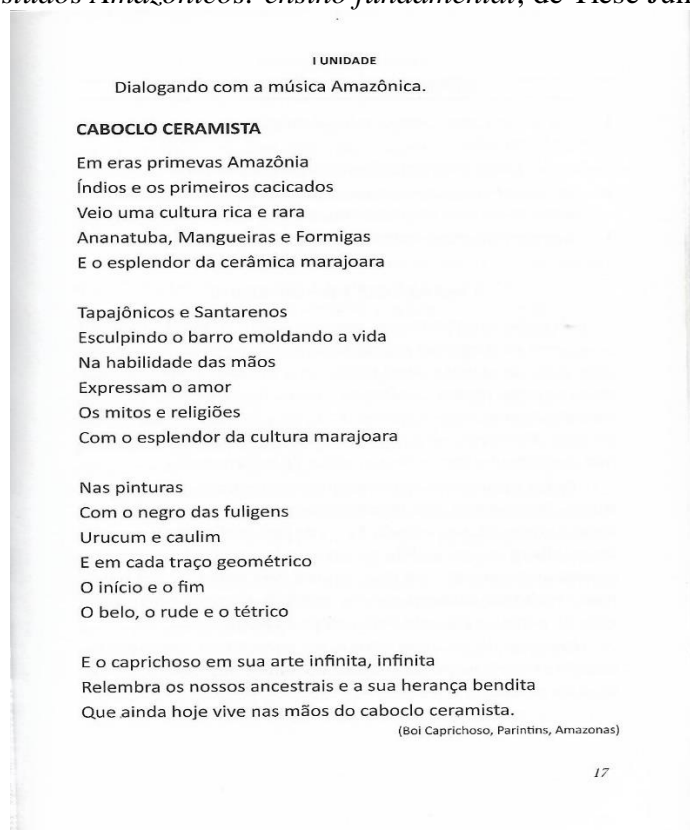
O autor indica que *Estudos Amazônicos: ensino fundamental* “tem o propósito de fornecer subsídios que permitam aprimorar a construção de conhecimentos mais sólidos sobre a região amazônica, em particular sobre o Estado do Pará”, e que “possa contribuir para despertar o interesse pela Amazônia brasileira”, pois, “afinal, é muito importante conhecermos a nossa casa, Amazônia.” (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 9-10). Dessa forma, é um livro voltado para professores, mas que contém exercícios que podem ser utilizados para os alunos.

Uma característica que diferencia Tiese Júnior dos outros autores de livros didáticos regionais no Pará é a sua experiência com a disciplina de Estudos Amazônicos.

Além disso, é o único autor que é do interior do Pará, em nascimento e moradia, conferindo-lhe, portanto, uma visão particular sobre a disciplina e em relação aos conteúdos que podem ser considerados mais relevantes para um livro didático regional.

*Estudos Amazônicos: ensino fundamental* possui 216 páginas, sendo um livro paradidático, com tamanho de 15 x 21 cm. O livro apresenta poucas imagens, geralmente no início dos capítulos. Ao final do livro há uma seção com mapas<sup>54</sup>, sendo todas as imagens em preto e branco, talvez com o objetivo de reduzir os custos de impressão. O livro também traz o hino do Pará e as referências bibliográficas. As unidades contêm letras de músicas que abordam a região, a exemplo dos enredos dos Bois Caprichoso e Garantido, do festival do boi-bumbá de Parintins, no Amazonas. Além disso, traz também exercícios, a maioria com perguntas diretas sobre o texto.

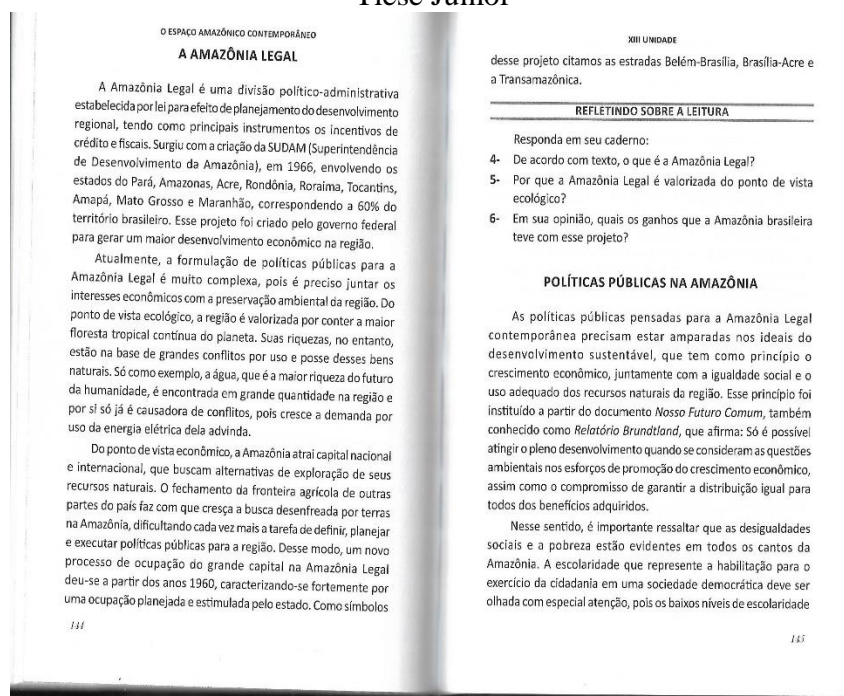
**Imagem 40:** Utilização de músicas do festival do boi-bumbá de Parintins, no livro *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior



(TIESE JÚNIOR, 2010, p. 17).

<sup>54</sup> Os mapas são os seguintes: “A Região Norte”; “Amazônia Legal”; “Pan-Amazônia ou Amazônia Internacional”; “Regiões Goeconômicas Brasileiras”; “Polamazônia”; “Principais eixos rodoviários da Amazônia”; “Projeto SIVAM”; “Bacia Amazônica”; “O Projeto Calha Norte”; Região Bragantina”; “Programa Grande Carajás”; “Economia (século XIX)”; “Missões”.

## Imagem 41: Texto e exercícios no livro *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior



(TIESE JÚNIOR, 2010, p. 144-145).

Em relação aos sujeitos que participaram da elaboração da obra, temos os seguintes nomes e funções: Capa e Editoração eletrônica: Ubaldino Scardino, sendo a foto da capa proveniente do Acervo da Editora Paka-Tatu; Revisão: Rodrigo Gerdull; Ficha Catalográfica: Ana Negrão do Espírito Santo; Impressão: realizada na “Halley S.A. Gráfica e Editora”. O livro conta ainda com Prefácio do historiador Paulo César Alves da Silva e texto na borda do livro de Ana Cláudia Barbosa Figueiredo. (TIESE JÚNIOR, 2010).

Segundo depoimento do editor Armando Alves Filho, a editora Paka-Tatu foi procurada por Tiese para a publicação da obra, o que foi feito em regime de parceria, ou seja, o autor também investiu financeiramente na produção. A primeira tiragem foi de 1000 livros, seguida de duas reimpressões, sendo o total da tiragem entre 3000 a 3500 livros. Na época da entrevista, a obra estava custando R\$ 49,00. (ALVES FILHO, 2017). No ano de 2020, estava à venda no *site* da editora por R\$ 54,00.

### b) Propostas de conteúdos para o 6º ano

*Estudos Amazônicos: ensino fundamental* traz propostas de conteúdos para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Para o 6º ano, o autor divide os conteúdos em três

unidades<sup>55</sup>: “A Amazônia pré-colonial”<sup>56</sup>, “Amazônia colonial: os espanhóis na Amazônia”<sup>57</sup> e “Os europeus e o primeiro projeto colonial para a Amazônia”<sup>58</sup>. Estes conteúdos iniciam, numa perspectiva cronológica, a história da região Amazônica a partir dos registros mais antigos, do período da “Pré-história”, como o processo da ocupação humana da Amazônia, há aproximadamente 11.000 anos, e a cultura das sociedades indígenas. Tal início já diferencia o livro de Tiese dos livros de História escolar regional publicados ao longo do século XX e da primeira década do século XXI, que iniciam a história da região com a chegada dos europeus. O autor se baseia em estudos da Arqueologia, como os Betty Meggers e Eduardo Góes Neves para abordar as sociedades da Amazônia pré-colonial:

A ocupação humana na Amazônia pré-colonial não foi um processo regular e crescente. Ela foi caracterizada por períodos de estabilidade e outros de grandes mudanças. As populações estavam envolvidas em redes políticas, econômicas e sociais muito amplas, fato que tem sido mostrado pelos registros arqueológicos. Artefatos como o muiraquitã são encontrados em regiões muito distantes umas das outras, assim como cerâmicas de decoração e armas de guerra. A partir de 2000 anos atrás são encontradas no Alto rio Negro e no Alto Xingu estruturas defensivas de sociedades guerreiras. A partir do ano 1000, fortes mudanças climáticas foram responsáveis diretas pela expansão de grupos de língua tupi, pois o aumento pluviométrico expandiu as áreas férteis da região, possibilitando uma agricultura de melhor qualidade. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 24).

A narrativa de Tiese Júnior segue com a descrição das primeiras viagens europeias na Amazônia, destacando a expedição de Francisco Orellana e Gonzalo Pizarro, em que foi dado o nome de rio das Amazonas; a presença dos franceses na região; a fundação de Belém em 1616; os primeiros anos da cidade. O autor destaca as dificuldades do início da colonização, quando “faltava de tudo na cidade: padres, armas, munição e comida, que era escassa, pois para tudo se necessitava do índio”, além de “ferreiros, carpinteiros, sapateiros, sapateiros, pedreiros e funcionários letrados.” (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 39).

---

<sup>55</sup> Na verdade, pela própria configuração tipográfica do livro, estas unidades tratam-se de capítulos.

<sup>56</sup> Esta unidade contém os seguintes tópicos: “A Amazônia Pré-colonial”; “O meio físico amazônico”; “O início da ocupação humana na Amazônia”; “Agricultura e cerâmica”; “Sociedades complexas: ascensão e queda”; “Sobre os primeiros contatos entre europeus e nativos”; “A religião e a mitologia entre os nativos da Amazônia”.

<sup>57</sup> Tópicos presentes nesta unidade: “Amazônia colonial: os espanhóis na Amazônia”; “Os portugueses na Amazônia”; “Lembranças da fundação de Belém”; “Os franceses na Amazônia”; “A colonização do Pará: fundou-se Belém”; “O papel da Igreja Católica na colonização amazônica”.

<sup>58</sup> Os seguintes tópicos estão inseridos nesta unidade: “Os europeus e o primeiro projeto colonial para a Amazônia”; “Sobre os moradores de Belém no século XVII”; “Um importante religioso”; “Um importante navegador”; “A junta das missões”; “Lenda do boto”; “A mandioca”.

Nos conteúdos do 6º ano em *Estudos Amazônicos: ensino fundamental* há um destaque para o papel da Igreja Católica na colonização da Amazônia, a partir das ações das ordens religiosas, como os franciscanos e os jesuítas, que iniciaram a conversão dos nativos ao cristianismo. No entanto, as ordens religiosas entraram em conflito com os colonos, que queriam utilizar os indígenas como escravos. Um exemplo desse conflito foi a revolta dos irmãos Beckman no Maranhão, em 1681, cujo motivo foi a falta de mão-de-obra para os canaviais e engenhos que produziam açúcar na Amazônia. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 39).

O autor faz uma descrição dos moradores de Belém no século XVII, procurando mostrar a diversidade de sujeitos que viviam na cidade nos primeiros tempos da colonização:

Os estudiosos da época dividiam os moradores de Belém do século XVII em quatro grandes grupos: o primeiro eram os portugueses, ricos e pobres; o segundo eram os índios (cristãos ou não) e os africanos; o terceiro era o grupo formado a partir das misturas dessas diferentes raças, os mamelucos; e o quarto eram os estrangeiros. Os ricos daqueles tempos possuíam escravos, plantações de tabaco e cana-de-açúcar. Esse grupo também detinha o poder político da região, eram os cidadãos, apenas eles podiam portar armas, votar e ser votados – eram a “nobreza da terra”. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 45).

Tiese Júnior também menciona a importância da Junta as Missões, um tribunal formado por representantes das diversas ordens religiosas e por militares, presidido pelo governador da capitania. A função da Junta era “organizar o direcionamento da mão de obra indígena para as diversas atividades coloniais”, além de “responder às disputas entre os religiosos que brigavam por terra e pelos índios.”

Os últimos temas para o 6º ano são: “Lenda do boto”, no qual o autor faz uma descrição dessa lenda contada pelas populações ribeirinhas da região de Cameté; e “A mandioca”, no qual aponta que é um dos mais importantes alimentos dos povos da Amazônia, sendo a farinha o principal alimento feito com a mandioca. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 52-54).

Percebemos que na proposta de conteúdos para o 6º ano, Tiese Junior preocupa-se com uma abordagem do processo de colonização da Amazônia, com os conflitos entre os sujeitos sociais que viviam no período, como os indígenas, portugueses as ordens religiosas católicas. Nesse sentido, o autor prioriza os temas da História, dialogando poucas vezes com outras áreas, como a arqueologia, no tema da Amazônia pré-colonial.

Como inovações, podemos citar os últimos tópicos, que, embora breves, abordam temas novos como as lendas indígenas e a alimentação amazônica.

### c) Propostas de conteúdos para o 7º ano

Para o 7º ano, o livro de Tiese Júnior traz quatro unidades: “A economia extrativista”<sup>59</sup>, “O Pará no período imperial”<sup>60</sup>, “Os negros na Amazônia brasileira”<sup>61</sup> e “Dialogando com a cultura popular amazônica”<sup>62</sup>.

Os conteúdos do 7º ano abordam os acontecimentos ocorridos no Pará nos séculos XVIII e XIX. Inicia com os projetos do Marquês de Pombal, o primeiro-ministro de D. José I, para a Amazônia nas décadas de 1750 e 1760. Influenciado pelas ideias do Iluminismo, Pombal implementou algumas mudanças na região, como: o fim da escravidão dos índios, o incentivo aos casamentos inter-raciais, a expulsão dos jesuítas. Isso causou conflitos com a Igreja e a nobreza portuguesa. Tiese Júnior exalta a atuação de Pombal, por exemplo, quando menciona a reconstrução de Lisboa após um terremoto, ocasião em que o Marquês revelou-se “um administrador de primeira qualidade”, “trabalhando incansavelmente para recuperar a nação, fato que chamou a atenção de toda Europa para os seus dotes de estadista; até seus inimigos foram obrigados a reconhecer seu valor.” (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 62). Quando Pombal perdeu seu poder, “tudo voltou a ser igual, ou pior do que era antes”, pois D. Maria I, que assumiu o trono, “restaurou a antiga forma de exploração da região amazônica. Os índios voltaram a ser oficialmente escravizados e utilizados como principal mão de obra na exploração das riquezas regionais.” (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 63-64).

Já no século XIX, o autor faz uma descrição dos acontecimentos da Revolução do Porto, denominado de “Vintismo” e o processo de adesão do Pará à independência do Brasil, destacando nesse processo nomes como Felipe Patroni, à frente do jornal *O Paraense*, e Batista Campos, que “transformou-se em um dos maiores defensores da liberdade do povo paraense.” (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 72).

---

<sup>59</sup> Esta unidade contém os seguintes tópicos: “A economia extrativista”; “Amazônia no século XVIII: o projeto do Marquês de Pombal”; “Sobre as cidades coloniais amazônicas”; “As fronteiras coloniais da Amazônia brasileira”.

<sup>60</sup> Nesta unidade são abordados os seguintes tópicos: “O rompimento do Pacto Colonial: Vintismo”; “A adesão do Pará à independência do Brasil (15 de agosto de 1823)”; “Uma economia de policultura”.

<sup>61</sup> Tópicos presentes nesta unidade: “Sobre os negros na Amazônia brasileira”; “A abolição da escravatura no Pará”; “A economia na época da abolição”; “A Cabanagem (1835-1840)”.

<sup>62</sup> Esta unidade contém os seguintes tópicos: “Boi-bumbá de Parintins”; “As tribos de Juruti”.

Nos conteúdos do 7º ano, o autor aprofunda mais a discussão sobre o negro na Amazônia. Aponta a importância da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará em Maranhão, fundada em 1755, que trouxe milhares de escravos negros africanos para a região. Descreve as atividades que os escravos faziam: nas cidades, as negras faziam o trabalho de babá, cozinheira, lavadeira, servente, costureira; já os negros eram direcionados para os serviços de porteiro, carregador, carpinteiro, torneiro, sapateiro. Na área rural, foram absorvidos pela agricultura, especialmente na pecuária do Marajó. Menciona a resistência dos negros por meio dos quilombos, sendo os mais conhecidos, os de Curuá, Trombetas e Tocantins. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 77). Já no período da abolição, ressalta a atuação de algumas sociedades abolicionistas e da imprensa, dizendo que algumas localidades já haviam libertado seus escravos antes da Lei Áurea, como Icoaraci, Una e Moju.

Tiese Júnior procura destacar a importância dos negros para a região:

A sociedade da Amazônia deve lembrar-se da imensa contribuição das diversas nações negras para o desenvolvimento dessa região: na cultura, com danças, comidas e manifestações religiosas que foram trazidas da África para cá e fazem parte de nosso cotidiano; na economia, na agricultura, na abertura de estradas e canais ligando rios e na construção de cidades. Somos uma região rica em diversidade humana e devemos muito dessa riqueza aos negros, que chegaram em navios negreiros, tratados de forma desumana. Precisamos conhecer mais e respeitar mais a nossa cultura negra. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 77).

Sobre a Cabanagem, a abordagem do autor é bem sucinta, explicando que a grande maioria da população do Pará eram composta por colonos que viviam sob um regime escravo, comandada pelos portugueses, situação que o povo revolta-se contra o governo. Descreve o significado do termo “cabano”, os partidos políticos, a tomada de Belém em 1835, os breves governos cabanos e a derrota do movimento, concluindo que “foram mais de trinta mil mortos e os ideais de liberdade, segundo alguns autores, foram esquecidos.” (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 80-81).

Os assuntos destinados ao 7º ano terminam com uma descrição do festival do Boi-bumbá de Parintins, no Amazonas, e das tribos de Juruti, no Pará, heranças da presença indígena e negra na Amazônia.

Percebemos que a proposta de conteúdos de Tiese Júnior para o 7º ano é uma continuidade da narrativa iniciada no 6º ano, abordando temas históricos dos séculos XVIII e XIX, priorizando sobretudo os temas políticos que levaram as definições das fronteiras amazônicas, das políticas da metrópole para a região e consequências desse



processo, como os conflitos sociais. Nesta série, o autor procura evidenciar a presença negra na região amazônica e suas contribuições para a sociedade.

#### **d) Propostas de conteúdos para o 8º ano**

Os conteúdos propostos para o 8º ano são mais extensos, divididos em cinco unidades: “Amazônia no século XX”<sup>63</sup>, “o Pará em tempos de ditadura”<sup>64</sup>, “Amazônia e modernidade”<sup>65</sup>, “Capital e devastação na Amazônia”<sup>66</sup>, “Amazônia: urbanização, meio ambiente, cultura e resistência”<sup>67</sup>. Aqui, Tiese Júnior inicia sua narrativa na Amazônia do século XX a partir do chamado “ciclo da borracha”, o período em que a borracha amazônica ganhou destaque no mercado internacional. O autor aponta como principais consequências do ciclo da borracha: a integração do Acre ao território brasileiro, em 1903, pelo Tratado de Petrópolis; o aumento da população da Amazônia; construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré; crescimento dos centros urbanos: Belém e Manaus; Era das rodovias do governo JK (1956-1960). (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 72).

No mesmo contexto, ressalta a importância do governo do intendente Antônio Lemos em Belém, na chamada *Belle époque*. O autor observa que Lemos é considerado “uma das figuras políticas mais importantes da Amazônia, pois realizou obras que o imortalizaram”, como a Praça Batista Campos, Praça da República, Mercado de São Brás, etc. Mas Tiese Júnior não deixa de apontar os paradoxos desse embelezamento da cidade, que excluiu os mais pobres que foram obrigados a se mudar para bairros mais distantes. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 94-95). Esse período também ficou marcado pela migração de nordestinos, principalmente de cearenses, para a Amazônia, para trabalhar nos seringais da região para a produção da borracha.

Na década de 1930, o tema abordado é o “baratismo”, as ações políticas populistas do interventor e governador do Pará Magalhães Barata, que chegou ao poder nomeado pelo presidente Getúlio Vargas, no contexto da Revolução de 1930. Tiese Júnior aponta

---

<sup>63</sup> Esta unidade contém os seguintes tópicos: “Amazônia no século XX: a sociedade da borracha (1870-1912)”; “Antônio Lemos e a *Belle Époque* belenense”; “A Amazônia e as migrações”; “O Estado Novo e o baratismo”.

<sup>64</sup> Tópicos presentes nesta unidade: “Guerrilha do Araguaia (1972-1975)”.

<sup>65</sup> Esta unidade contém os seguintes tópicos: “A ferrovia Madeira-Mamoré”; “Marechal Rondon na Amazônia”; “A cidade empresarial de Henry Ford na Amazônia brasileira”; “A batalha da borracha”; “Sobre as mulheres amazônicas”.

<sup>66</sup> Nesta unidade são apresentados os seguintes tópicos: “Capital e devastação na Amazônia”; “As faces da nossa agricultura”; “Experiências com agricultura familiar”; “Agricultura intensiva – agroindústria-pecuária”; “O extrativismo”.

<sup>67</sup> Tópicos abordados nesta unidade: “A urbanização na Amazônia”; “Águas e rios da Amazônia”; “A lenda da cobra grande”; “O Círio de Nazaré”; “Ruy Barata, um encantado da poesia”.

as contradições do governo Barata, que se tornou “um ídolo para as massas populares”, “era tido como o pai dos pobres da Amazônia”, mas que também “governou de forma cruel para seus adversários”, que foram “duramente perseguidos, presos e castigados”. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 98-99). Já no contexto da Ditadura Militar, o autor aborda de forma sucinta a Guerrilha do Araguaia (1972-1975), movimento de resistência à ditadura.

Na unidade X, “Amazônia e modernidade”, o autor faz uma pausa na sequência cronológica, voltando para o início do século XX para abordar temas que envolvem projetos de intervenção para a modernização da região, como: a construção da ferrovia Madeira-Mamoré (1905-1912), a qual ligava o Brasil a Bolívia, que resultou em muitas mortes de trabalhadores devido às doenças; a expedição do Marechal Rondon para instalação das linhas telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas (1907-1909); o projeto da Fordlândia na região de Belterra, no Pará, criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, que previa a produção de borracha para a sua indústria de automóveis; a “Batalha da Borracha”, no qual milhares de nordestinos foram recrutados para a produção de borracha para os Aliados durante a Segunda Guerra Mundial. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 103-112).

O autor descreve a presença das mulheres na Amazônia, desde os primeiros relatos de Gaspar de Carvajal, em 1542, sobre as mulheres indígenas guerreiras, chamadas de amazonas; passando pelas primeiras portuguesas que chegaram à região com a fundação de São Luís e Belém; destacando a sua atuação na Cabanagem, revelando-se “grandes lutadoras” e vencendo várias frentes de batalha. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 113-114). Já no chamado “ciclo da borracha”, o autor destaca a diversidade das mulheres na região, o que, mesmo realizado de forma breve, consideramos importante para a construção de uma narrativa histórica plural, já que a grande maioria dos livros didáticos possui uma narrativa masculina da história.:

O período do ciclo da borracha nos séculos XIX e XX trouxe para a Amazônia uma grande quantidade de mulheres de várias partes do mundo: dançarinas, modistas, professoras de idiomas e piano, cortesãs ou apenas ricas que vinham acompanhar seus maridos. Nessa época, Belém e Manaus eram cidades esplendorosas. As riquezas produzidas pela exploração dos seringais traziam para a Amazônia mulheres estudadas, viajadas, inteligentes e sofisticadas. Elas, no entanto, viviam na capital, pois as mulheres do interior trabalhavam de sol a sol, às vezes sem ter o que comer – escravas, em muitos casos, de uma sociedade preconceituosa e machista, em que a mulher era vista como um ser criado para servir o homem. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 114-115).

Na unidade XI, “Capital e devastação na Amazônia”, o livro de Tiese Júnior já foge da narrativa cronológica e passa para uma discussão mais temática. Ele trata da agricultura na região. Aponta as consequências dos Grandes Projetos a partir dos anos 1960, como “devastação das matas, poluição dos rios, exclusão social, pobreza dos povos, conflitos pela terra, etc. e expulsão da gente do campo pra cidade.” (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 118). Destaca os tipos de agricultura, como a agricultura familiar, importante para a produção de alimentos regionais, tais quais a plantação da mandioca e a produção da farinha de puba; e a agricultura intensiva, como a plantação da soja e do café, gerando debates sobre os impactos ambientais desse tipo de plantação; a agroindústria, como as madeireiras, o dendê e o coco cujo principal desafio é a fragilidade da cadeia produtiva, a falta de infraestrutura e transporte para essa produção. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 120-124).

O autor também comenta sobre a pecuária, cuja criação de gado é feita por grandes e pequenos proprietários em áreas de várzea e terra firme, sendo o Marajó e as várzeas do rio Amazonas um importante postal desse setor econômico. Por fim, aborda a prática do extrativismo, destacando que nos anos 1990 o Pará esteve entre os maiores exportadores de madeira do país. Ele também chama a atenção para o desafio das novas políticas pensadas para esse setor, de, por um lado, preservar a natureza, mas também olhar para as populações menos favorecidas da região que estão envolvidas em todos os processos exploratórios que precisam garantir a sua sobrevivência. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 125-126).

A última unidade do 8º ano termina com temas diversos, como a urbanização da Amazônia, as águas e os rios da região. Assim como nas propostas das séries anteriores, o autor finaliza com temas culturais e folclóricos, como a lenda da Cobra Grande, o Círio de Nazaré e a importância do poeta Ruy Barata para a poesia regional.

Na proposta de conteúdos de Estudos Amazônicos para o 8º ano, notamos que Tiese Júnior termina a narrativa histórica cronológica da região com temas do final do século XX e inicia uma abordagem mais temática, aproximando-se mais de uma discussão interdisciplinar, como propõe a disciplina. Esse trabalho temático prioriza as relações do homem com a natureza na Amazônia, destacando seus usos e as consequências ambientais das ações humanas. Consideramos essa abordagem temática mais significativa do que aquela que o autor faz da história da região, a qual é feita de forma sucinta, sem explicar de forma aprofundada a relação com o contexto nacional.

### e) Propostas de conteúdos para o 9º ano

Os conteúdos propostos para o 9º ano, último do ensino fundamental, são os seguintes: “O espaço amazônico contemporâneo”<sup>68</sup>; “Migração e educação na Amazônia”<sup>69</sup>; “Amazônia brasileira”<sup>70</sup>; “Estados da região amazônica: aspectos geográficos e culturais”.<sup>71</sup>

Nos conteúdos propostos para o 9º ano, Tiese Júnior inicia explicando a definição de Amazônia Legal. Descreve as políticas do governo federal para a Amazônia nas últimas décadas do século XX, como o projeto SIVAM e o Calha Norte, que tinham como objetivo aumentar a presença e a vigilância do Estado sobre a região. (TIESE JÚNIOR, 2010, pp. 144-150).

O autor faz uma descrição das características gerais da Amazônia, como localização, solos, clima e pesca. Sobre os solos, aponta que podem ser classificados em duas categorias: os de terra firme, que são as terras altas, e os de várzea, que são as terras baixas e, em alguns casos alagadas. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 139). Já o clima, indica que se divide em equatorial e tropical, tendo como características principais as temperaturas médias elevadas. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 139). Sobre a pesca, descreve os vários métodos de pescar na Amazônia: pesca de arrastão, pesca com tarrafa, pesca de curral, pesca com malhadeira. (TIESE JÚNIOR, 2010, p. 160).

Os últimos conteúdos do 9º ano são uma descrição dos Estados da região amazônica, destacando sua história, suas capitais e alguns temas da cultura. Por exemplo, sobre o Estado do Amapá, o autor comenta sobre o Boi-bumbá e o Marabaixo; sobre o Pará, explana sobre a festa do Çairé e o artista Pinduca, o “rei do Carimbó”. Esses conteúdos aproximam-se mais de temas da Geografia. Aqui não há uma narrativa cronológica dos acontecimentos, mas uma abordagem temática buscando apresentar as características principais da região amazônica e sua diversidade, mostrando os Estados que a compõem e questões como solos e clima.

De forma geral, podemos dizer que a proposta de conteúdos que Tiese Teixeira Júnior faz para os Estudos Amazônicos em cada série do ensino fundamental são válidas.

---

<sup>68</sup> Esta unidade contém os seguintes tópicos: “A Amazônia Legal”; “Políticas públicas na Amazônia”; “Projeto SIVAM – Sistema de Vigilância da Amazônia”; “Projeto Calha Norte”.

<sup>69</sup> Esta unidade apresenta os seguintes tópicos: “Migrantes na Amazônia”; “Educação nos campos da Amazônia”.

<sup>70</sup> Os tópicos desta unidade são: “Localização da Amazônia na América do Sul e no Brasil”; “Características mais gerais”; “Solos da Amazônia”; “Climas da Amazônia”; “Pesca na Amazônia”.

<sup>71</sup> Esta unidade contém os seguintes tópicos: “Amazonas: capital Manaus”; “Amapá: capital Macapá”; “Acre: capital Rio Branco”; “Maranhão: capital São Luís”; “Pará: capital Belém”; “Tocantins: capital Palmas”; “Rondônia: capital Porto Velho”; “Roraima: capital Boa Vista”.

No entanto, como ressalva, observamos que ainda há uma predominância da área da História, o que se explica pela formação do autor. A interdisciplinaridade ainda aparece de forma tímida, presente mais no 9º ano, quando há um diálogo maior com a área da Geografia.

Temos que observar também a dificuldade em sintetizar conteúdos, de todo um ciclo do ensino fundamental, em um livro paradidático que possui limitações de estrutura para a sua produção. Nesse sentido, o esforço do autor é louvável, já que, conforme citamos anteriormente, escreveu o livro a partir das suas experiências como professor da disciplina e do diálogo com outros professores da rede pública, já que não havia até então um currículo detalhado com conteúdos. Entendemos que *Estudos Amazônicos: ensino fundamental* pode ser tomado como um ponto de partida pelos professores da disciplina para planejar as suas aulas.

Os livros analisados neste capítulo representam contribuições importantes para uma História escolar regional no Pará na primeira década do século XXI. Cada um possui suas especificidades: *Pontos de História da Amazônia* foi produzido para atender as demandas do público do pré-vestibular, com a participação de professores do curso de História da UFPA; *História do Pará*, possui relação com a trajetória de vida de Benedito Monteiro, não sendo um livro didático. No entanto, foi adquirido pelo governo do Pará para distribuição nas escolas da rede estadual como suporte didático para os professores; já *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, foi produzido por Tiese Júnior voltado para atender as demandas dos professores da disciplina Estudos Amazônicos no interior do Estado, trazendo propostas de conteúdos para cada série em um livro paradidático. Mesmo o autor sendo da História, fez uma tentativa de abordagem interdisciplinar.

Cada livro também reforça a ideia do “preenchimento da lacuna do regional”. Contudo, estas especificidades que mencionamos há pouco, representam novidades no argumento que não há livros didáticos regionais. Os livros publicados no início dos anos 2000 buscaram explicar quais os seus propósitos em suas publicações.

Assim, observando suas trajetórias, identificamos permanências e transformações nas produções e conteúdos se comparados aos livros publicados ao longo do século XX. Uma transformação mais profunda na produção escolar regional se daria só nos anos 2010, com a criação de duas editoras regionais e duas coleções voltadas especificamente para a disciplina de Estudos Amazônicos: a editora Estudos Amazônicos e a editora Samauma, que serão nosso objeto de análise nos próximos capítulos.

## Capítulo 4: A construção de conteúdos para a disciplina de Estudos Amazônicos: a coleção da editora Estudos Amazônicos (2011-2012)

Nós entendemos, lá na Editora Estudos Amazônicos, que é o princípio da formação da cidadania, é o aluno conhecer a região onde mora, onde ele nasceu, onde ele mora e aonde ele vai desenvolver-se na vida. Nós entendemos que se não houver esse conhecimento fica um pouco complicado ter uma cidadania plena. (PALMIERI, 2012).

No dia 02 de fevereiro de 2012, Paulo Palmieri, editor da editora Estudos Amazônicos, foi ao programa *Diálogo Aberto*, da TV Nazaré, de Belém, para uma entrevista na qual o assunto principal do programa seria o lançamento da coleção de livros didáticos e paradidáticos regionais da editora, recém-criada, a ser realizado naquele dia. Os livros tinham como foco a História, a Geografia e a Literatura regional paraense e amazônica.<sup>1</sup> Em sua fala ao apresentador Eduardo Sobral, Palmieri defendeu a necessidade de se abordar temas regionais em sala de aula na educação básica, principalmente no caso da Amazônia, o que seria uma forma de conhecer e defender a região para a formação da cidadania.

Dentre os lançamentos que seriam realizados naquele dia, um tinha destaque especial: a coleção de quatro livros didáticos voltados para a disciplina de Estudos Amazônicos, disciplina então existente há pouco mais de uma década na rede estadual de ensino do Pará e em escolas particulares. Os quatro livros eram destinados para cada série do ensino fundamental: “Conhecendo a Amazônia”, para o 6º ano; “Formação da sociedade amazônica”, para o 7º ano; “Amazônia e formação da sociedade nacional”, para o 8º ano; e “Amazônia contemporânea”, para o 9º ano.

Podemos dizer que esta iniciativa, da editora de Palmieri, foi pioneira, pois os livros didáticos lançados até então para os Estudos Amazônicos não tinham uma coleção

---

<sup>1</sup> Além da coleção de quatro livros didáticos que serão objeto de nossa análise neste capítulo, foram lançados vários livros paradidáticos pela editora Estudos Amazônicos. Na área de História: *Fundação de Belém*, de Mauro Coelho; *Economia da borracha na Amazônia*, de Patrícia Sampaio; *Independência no Pará (1823): Novos tempos, novos acontecimentos, novos personagens*, de Geraldo Coelho; *Política indigenista*, de Marcel Rolim e Tamyris Monteiro; *Enfim, a liberdade: a descolonização da África*, e “Fazer sair da selva”: *As missões jesuítas na Amazônia*, ambos de Karl Arenz; *A família na economia da borracha*, de Cristina Cancela; *Amapá: experiências fronteiriças*, de Sidney Lobato; *Guerras na Amazônia do século XVII: resistência indígena à colonização*, de Décio Guzmán; e *Povos Indígenas na Amazônia*, de Jane Beltrão. Na área de Geografia: *O Clima e Tempo na Amazônia*, de José Edilson Rodrigues. Na área de Literatura: *Contos Paraenses*, de João Marques de Carvalho, com notas explicativas de Sílvio Holanda e Elissandro de Araújo; e *Contistas Paraenses: Roteiros de Leitura*, contos de João Marques de Carvalho e Inglês de Sousa, reunidos por Sílvio Holanda.

para cada série de ensino voltada para os alunos.<sup>2</sup> A coleção da editora propõe conteúdos para a História e Geografia regional dialogando com as legislações educacionais nacionais então vigentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei 10639/03 (ensino da história e cultura afro-brasileira) e a Lei 11645/08 (ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena), procurando atender especificamente a demanda dos professores da disciplina. Nesse sentido, entendemos que estes livros acabam por nortear vários professores da educação básica no momento de elaboração dos conteúdos a serem trabalhados tanto na disciplina de Estudos Amazônicos, quanto na disciplina de História, quando os professores optam por fazer uma abordagem regional da Amazônia.

Assim, qualquer abordagem da disciplina Estudos Amazônicos e seu ensino não pode deixar de lado uma análise da coleção de livros didáticos da editora de Paulo Palmieri, que, em uma perspicaz estratégia de *marketing*, deu o mesmo nome da disciplina à sua editora. Essa estratégia está ligada à propaganda do “preenchimento da lacuna do regional”, com o nome da editora e da coleção sendo utilizadas para trazer visibilidade aos conhecimentos sobre a Amazônia, ao mesmo tempo em que busca se posicionar no mercado editorial regional como uma editora que valoriza os saberes amazônicos na educação básica.

A criação da editora Estudos Amazônicos, além da sua concorrente, a editora Samauma, no início dos anos 2010, possivelmente está relacionada também a um contexto de crescimento da economia brasileira, na transição dos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)<sup>3</sup>, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT),

---

<sup>2</sup> Por exemplo, o livro *História do Pará*, de Gerard Prost, de 1998, tinha dois volumes genericamente indicados que eram voltados para o 1º grau; já Violeta Loureiro, diretora de ensino, à época da criação a disciplina, também lançou algumas obras, contudo, também sem indicação da série à qual se destinava, a exemplo de *Amazônia: História e Análise de Problemas (do período da borracha aos dias atuais)*, cuja primeira edição é de 2002; *Estudos Paraenses e Amazônicos*, de Dionísio Hage, de 2003 que igualmente não menciona se é voltado para alguma série do ensino fundamental; apenas *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior, traz propostas de conteúdos para cada série, mas reunidas em um só livro paradidático para os professores.

<sup>3</sup> Segundo José Alderir Silva, os anos 2000 se caracterizam por um crescimento do PIB combinado com maior distribuição de renda da economia brasileira. Depois de duas décadas de baixo crescimento a média de aumento entre 2000 e 2010, foi de 3,7%. Sendo o grosso dessa elevação obtido a partir de 2004, quando alcançou uma média de 4,5%. A América Latina, a partir da década de 2000, apresentou um processo de crescimento econômico em paralelo com um processo consistente de redução da desigualdade de renda. A explicação para esse desempenho pode ser encontrada na mudança de orientação das políticas econômicas domésticas, distanciando-se da visão neoliberal e direcionando-se para uma perspectiva mais desenvolvimentista, a qual buscava combinar crescimento econômico e redução da desigualdade de renda com a ascensão da China, que impulsionou as exportações e modificou os termos de troca da região. Concomitante à valorização do salário mínimo, dois outros fatores contribuíram para reduzir a desigualdade de renda no Brasil e para inserir consumidores com alta propensão a consumir no mercado. O primeiro foi o programa de redistribuição de renda Bolsa Família, cujo valor correspondia a R\$ 3,4 bilhões, e que, no início (2003), beneficiava apenas 3,6 milhões de famílias. Em 2010, o número de famílias aumentou para

ainda não afetada pela crise econômica internacional e a crise política nacional a partir de 2013.<sup>4</sup> Nesse momento, talvez houvesse mais capacidade de investimento às editoras regionais de pequeno porte para produção de livros, com mais acesso a crédito bancário, e aumento do mercado consumidor com poder de compra.

Cabe dizer que a iniciativa de produção de livro didático para atender demandas escolares não é exclusividade do Estado do Pará no século XXI, ocorrendo também em outros estados da região Norte. No Amazonas, por exemplo, foi lançado o livro didático *Uma síntese da História da Amazônia, uma visão didática*, de Lenilson Melo Coelho, com primeira edição em 2002 e a segunda em 2005. Tal obra foi produzida para alunos do Ensino Médio, com questões de vestibulares que tinham conteúdos regionais, como da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). (COELHO, 2019). Já no Amapá, com a criação da disciplina “História do Amapá”, em 2008, foi publicado o livro didático intitulado *Amapá: vivendo nossa história*, de autoria do professor de história Marcelo André Soares e da pedagoga Maria Emília Brito Rodrigues; e o paradidático *História do Amapá: o passado é o espelho do presente*, de autoria de Paulo Dias Morais, publicado no ano de 2009. (NASCIMENTO; NORONHA, 2019).

No entanto, essas produções eram mais iniciativas de seus autores, nenhum destes livros no Amazonas e no Amapá está relacionado à atuação específica de uma editora regional voltada para o ensino, como ocorre com a editora Estudos Amazônicos, e também da editora Samauma, a sua concorrente, a ser analisada em outro capítulo.

---

12,9 milhões com valor correspondente a R\$ 14,6 bilhões. Em 2013, esses números aumentaram para 14,1 milhões de famílias e R\$ 24,9 bilhões. O segundo fator foi o aumento do crédito através da criação do crédito consignado, da redução da taxa de juros e, pós-crise de 2008, pela expansão do crédito fornecido pelos bancos públicos. Esses dois fatores também contribuíram de maneira decisiva para o aumento do consumo e, portanto, para o crescimento *wage-led* no período 2003-2010. (SILVA, 2018).

<sup>4</sup> De 2011 a 2020, o crescimento médio do Brasil deve ser de apenas 0,9% ao ano, projeta um estudo do Instituto Brasileiro de Economia, da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV). Se a previsão for confirmada, a economia brasileira vai registrar um desempenho mais fraco até mesmo do que o observado nos anos 1980, período chamado de “década perdida”, quando o PIB avançou em média apenas 1,6% ao ano no período. O desempenho atual é explicado, segundo os analistas, pela piora das condições macroeconômicas do Brasil. Desde 2014, a economia brasileira tem colhido sucessivos déficits nas contas públicas, o que levou a um aumento acelerado da dívida do país e, conseqüentemente, da desconfiança com a saúde financeira, afetando diretamente a taxa de crescimento da economia. Em 2015 e 2016, por exemplo, a atividade econômica recuou 3,5% e 3,3%, respectivamente. Ver: GERBELLI, Luiz Guilherme. Brasil caminha para década com crescimento mais fraco em 120 anos. *Portal G1*. 25 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/25/brasil-caminha-para-decada-com-crescimento-mais-fraco-em-120-anos.ghtml> Acesso em: 04 jul. 2020. Não podemos dissociar também a crise econômica no Brasil com a crise política, com fatores como: os protestos de rua em junho de 2013, que se iniciaram em São Paulo contra o aumento das passagens do transporte público; as eleições acirradas de 2014, com vitória apertada de Dilma Rousseff sobre Aécio Neves; o processo de impeachment contra Dilma em 2016; os protestos dos caminhoneiros no governo Michel Temer em 2018; a ascensão das ideias de extrema direita e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.



Dessa forma, neste capítulo nosso objetivo será analisar a coleção da editora Estudos Amazônicos, lançada nos anos de 2011 e 2012. Num primeiro momento, vamos investigar os conteúdos propostos pelos autores para a disciplina de Estudos Amazônicos, tomando como fonte os quatro volumes da coleção, destacando os conteúdos da parte de História e de Geografia. Depois, a análise será dos “bastidores”, ou seja, da descrição do processo de produção dos livros a partir de entrevistas realizadas, com o suporte metodológico da História oral, com o editor, coordenador e autoras para entendermos como se deu a construção dos livros e de seus conteúdos, além da divulgação e circulação dos livros. Nesta análise dialogamos com os trabalhos de Kazumi Munakata e Décio Gatti Júnior sobre as editoras de livros didáticos de História. Por último, nossa atenção se dará a uma análise geral dos livros da coleção, quais seus méritos e limites, com base nas ideias de Jörn Rüsen acerca do “livro didático ideal”. As fontes utilizadas são: os próprios livros didáticos, entrevistas, o *site* e a rede social *facebook* da editora, diários oficiais do Estado do Pará e do município de Belém.

#### **4.1- Os livros e conteúdos da editora Estudos Amazônicos**

Os livros da editora Estudos Amazônicos foram publicados entre 2011 e 2012. O editor é Paulo Palmieri e a coleção é coordenada por Mauro Cezar Coelho<sup>5</sup>, tendo como autoras Amélia Bemerguy<sup>6</sup> e Luana Bagarrão Guedes<sup>7</sup>, da área de História; e Márcia Aparecida Pimentel<sup>8</sup>, da área de Geografia. Os livros da editora em questão são divididos em quatro volumes, um para cada série do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Cada

---

<sup>5</sup> Mauro Cezar Coelho é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2006) e professor da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 jan. 2020.

<sup>6</sup> Amélia Bemerguy é bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia (2009). Especialista em Direito do Trabalho pela Universidade Católica Dom Bosco/MT (2010). Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (1992) e mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 jan. 2020.

<sup>7</sup> Luana Sullivan Bagarrão Guedes é doutora em História pela Universidade Federal do Pará (2019). É professora da pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira e da pós-graduação em História Contemporânea da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) e coordenadora do Curso de Licenciatura em História da FIBRA. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 jan. 2020.

<sup>8</sup> Márcia Aparecida da Silva Pimentel é doutora em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2002). É professora da Universidade Federal do Pará, no curso de Graduação em Geografia, desde 2005. Integra os Programas de Pós-Graduação de Geografia (PPGeo), de Ciências Ambientais (PPGCA) e de Riscos e Desastres (PPGRD-profissional). Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 jan. 2020.

livro possui duas partes: a primeira destinada à História e a segunda à Geografia. Vamos comentar brevemente os conteúdos de cada livro da editora.

**a) Volume 1: “Conhecendo a Amazônia”**

O primeiro volume, intitulado *Conhecendo a Amazônia*, publicado em 2011, é destinado ao 6º ano e possui 135 páginas. O livro é estruturado da seguinte forma:

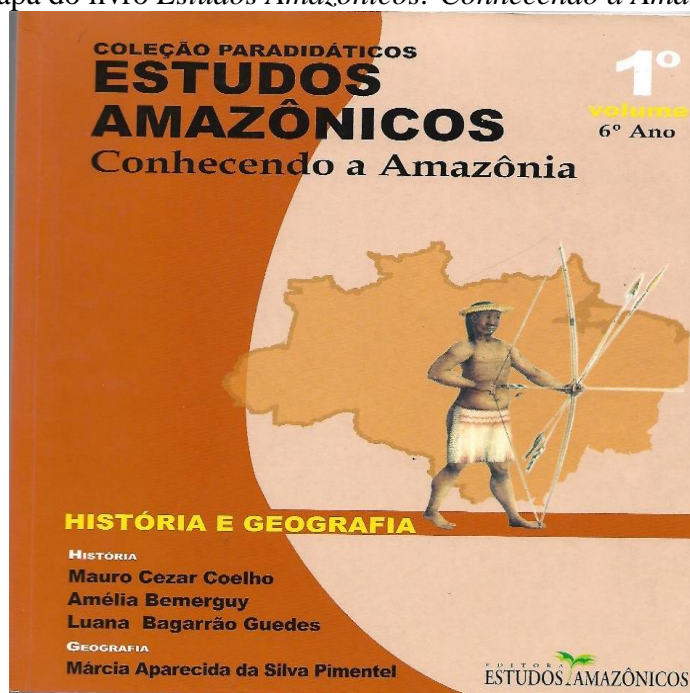
**Índice de capítulos de *Estudos Amazônicos: Conhecendo a Amazônia*, volume 1 (6º ano)**

Capítulo	Título
<b>História</b>	
<b>Unidade I: A diversidade do mundo amazônico</b>	
1	Amazônia: um território com muitos significados
2	Na Amazônia, um passado comum
3	Uma história milenar na Amazônia: a produção dos alimentos
4	A diversidade amazônica: uma construção social
5	Sociedade diversa produz cultura diversa: o caso do Bumba meu Boi
<b>Unidade II: As primeiras sociedades na Amazônia</b>	
6	Populações indígenas anteriores à Conquista
7	Diferentes povos indígenas, diferentes línguas
8	Povoamento da Amazônia: um estudo em construção
9	Sociedades indígenas na Amazônia: novos saberes
10	Várzeas e terra firme: natureza e povoamento na Amazônia
<b>Unidade III: Europeus na Amazônia</b>	
11	Expansão europeia na Amazônia
12	Das Amazonas aos Monstros: as primeiras narrativas europeias sobre a Amazônia
13	União Ibérica e a expansão portuguesa na Amazônia
14	Capitanias, vilas e sesmarias na Amazônia
15	Disputas pela posse da Amazônia: a fundação da cidade de Santa Maria de Belém do Grão-Pará
<b>Geografia</b>	
<b>Unidade I: Conhecendo o espaço geográfico amazônico</b>	
1	Onde você está na Amazônia?
2	A Amazônia no mundo
3	Organização do espaço amazônico: divisão político-administrativa
4	Conhecendo os estados amazônicos
5	Cidade e campo na Amazônia
<b>Unidade II: O espaço amazônico: questões sociais e ambientais</b>	
6	A Amazônia: o espaço da riqueza e da pobreza
7	Amazônia: a importância da floresta
8	Problemas socioambientais das cidades na Amazônia
9	Áreas protegidas da Amazônia: as Unidades de Conservação e as Terras indígenas

A área de História possui três unidades com um total de 15 capítulos, com conteúdos que vão da página 06 a 76. Já a área da Geografia possui duas unidades com um total de 9 capítulos, com conteúdos que vão da página 78 a 135. Percebemos que neste primeiro volume a parte da História recebe mais atenção pela editora.

Na parte destinada à História, o livro busca fazer uma introdução do conceito de Amazônia nos capítulos iniciais, procurando mostrar referências da região que torne mais fácil para o aluno se identificar como um sujeito que vive na Amazônia. Citamos algumas discussões interessantes que buscam mostrar a diversidade da região, como a questão da produção de alimentos, destacando, por exemplo, a alimentação indígena, na qual se ressalta a mandioca, sua produção e consumo, além de festas populares como o “Bumba meu Boi”, e suas diferenças nos Estados do Maranhão, Pará e Amazonas.

**Imagem 42:** Capa do livro *Estudos Amazônicos: Conhecendo a Amazônia*, 1º volume



(COELHO et al, 2011).

Cronologicamente, o volume 1 inicia com o povoamento da Amazônia abordando os povos indígenas anteriores à conquista europeia e suas ocupações na várzea e terra firme. Contudo, a presença europeia ganha destaque especial desde os relatos dos primeiros viajantes, como Pinzón, Orellana e Pizarro até a fundação de Belém por Castelo Branco em 1616, que representa o marco final da parte de História.

A parte referente à Geografia busca trazer ao aluno conceitos iniciais de Amazônia e as formas de reconhecimento geográfico do espaço regional. Também aborda a

diversidade regional, como as diferenças e as aproximações entre cidade e campo, a riqueza e a pobreza na região e os problemas socioambientais resultantes da desigualdade, a exemplo da questão da falta de arborização e do precário saneamento básico. Por fim, aborda a questão das Unidades de Conservação.

**b) Volume 2: “Formação da sociedade amazônica”**

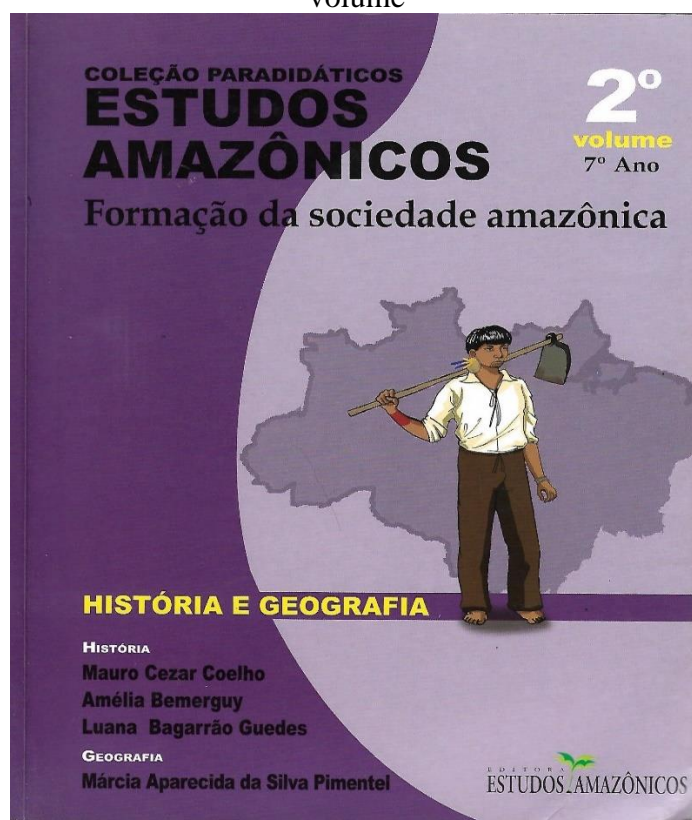
O segundo volume, intitulado *Formação da sociedade amazônica*, é destinado ao 7º ano e possui 140 páginas, sendo que a última é composta pela “Bibliografia utilizada”, algo que não estava presente no primeiro volume. As unidades e capítulos deste volume são os seguintes:

**Índice de capítulos de *Estudos Amazônicos: Formação da sociedade amazônica*, volume 2 (7º ano)**

Capítulo	Título
<b>História</b>	
<b>Unidade I: Extrativismo e agricultura na Amazônia colonial</b>	
1	Para que serviam as colônias?
2	Para administrar a Amazônia: um novo Estado
3	Extrativismo na Amazônia
4	Agricultura na Amazônia
<b>Unidade II: A diversidade do mundo amazônico</b>	
5	Nobres, degredados, militares e açorianos: portugueses na Amazônia
6	Capuchos, Carmelitas, Mercedários e Jesuítas: as ordens religiosas na Amazônia
7	As populações indígenas e a ocupação portuguesa da Amazônia
8	Bantos, Minas e Iorubás: africanos na Amazônia
<b>Unidade III: Conflitos no período colonial amazônico</b>	
9	Quem não dependia do trabalho indígena na Amazônia colonial?
10	O Regimento das Missões
11	O Diretório dos Índios
<b>Geografia</b>	
<b>Unidade I: A diversidade natural do mundo amazônico</b>	
1	A história da formação das paisagens amazônicas
2	Compreendendo o tempo e o clima da Amazônia
3	Geomorfologia da Amazônia: o estudo das formas e dinâmica do relevo
4	Rios, igarapés, furos e paranás: elementos da bacia hidrográfica
5	A cobertura vegetal da Amazônia
6	Reconstituindo a paisagem: o domínio morfoclimático amazônico
<b>Unidade II: Amazônia: degradação ambiental e conflitos sociais</b>	
7	Devastação da floresta: novas paisagens da Amazônia
8	Fogo na mata: a prática de queimadas na Amazônia
9	As consequências do desmatamento
10	Desmatamento e conflitos de terras na Amazônia

No volume 2, a parte de História possui três unidades, com 11 capítulos, que vão da página 06 à 60. Já a parte de Geografia possui duas unidades, com 10 capítulos, que vão da página 62 à 139. Este volume apresenta um maior equilíbrio de conteúdos entre História e Geografia.

**Imagem 43:** Capa do livro *Estudos Amazônicos: Formação da sociedade amazônica*, 2º volume



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a).

A parte de História inicia com a colonização da Amazônia no século XVII e destaca a criação do Estado do Maranhão e Grão-Pará e a exploração econômica pelos portugueses, como a agricultura e o extrativismo. Assim como no primeiro volume, há uma preocupação com a questão da diversidade regional, desta vez em relação aos diversos grupos portugueses que participaram do processo de colonização da região, citando desde nobres e militares a degredados e açorianos.

Recebe atenção especial, também, a atuação das ordens religiosas na Amazônia e seu papel no processo de colonização. O livro cita as ordens dos capuchos, carmelitas, mercedários e jesuítas, além dos conflitos destas ordens com os colonos portugueses pela posse da mão-de-obra indígena. Os conteúdos de História também abordam as legislações que o Estado português criou para tentar regularizar a situação dos indígenas, como o

Regimento das Missões e o Diretório dos Índios. Há apenas um capítulo sobre a presença dos negros africanos na Amazônia, que é o capítulo 8, no qual o livro destaca a diversidade dos africanos que vieram para a região como escravos, mencionando os Bantos, Minas e Iorubás.

Na parte de Geografia, o segundo volume da coleção Estudos Amazônicos aprofunda questões a partir do tempo geológico, como a formação das paisagens amazônicas; o clima amazônico; o relevo; a bacia hidrográfica. A unidade II de Geografia aborda a questão da degradação ambiental na região, como a prática do desmatamento para o desenvolvimento da pecuária, a atividade madeireira e a exploração mineral, além do conflito de terras resultante das desigualdades sociais.

Os conteúdos pertinentes à Geografia estão dispostos a partir da página 62 à 139 e se dividem em duas unidades. A Unidade I intitulado “*A Diversidade natural do mundo amazônico*”, tem seis capítulos. Percebemos que os capítulos da unidade 1 se organizam por campos específicos da ciência geográfica, em especial da geografia física, como: fundamentos de geociências, climatologia, geomorfologia, hidrografia, biogeografia. Os capítulos contidos nessa unidade dedicam-se a fazer uma caracterização físico-geográfica da Amazônia.

O capítulo 1, “A história da formação das paisagens amazônicas”, revela o conjunto de processos e transformações pretéritas e atuais com destaque para os eventos da deriva continental, o surgimento de plantas superiores e o soerguimento da cordilheira dos Andes. Tais eventos foram determinantes para a configuração da bacia sedimentar amazônica de hoje. Desse modo, evidencia-se um conjunto de paisagens expressas por meio das diferentes formas de relevo, rios, vales, as quais formam uma extensa rede hidrográfica, cuja cobertura sedimentar é revestida pela atual floresta amazônica e marcada por um clima quente e úmido. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 69).

O capítulo 2, “Compreendendo o tempo e o clima da Amazônia”, trabalha com conceitos de clima, tempo e os fatores que influenciam nos distintos tipos climáticos que vigoram na região, tais como: a zonalidade climática, a estrutura vertical atmosférica, a relação atmosfera e oceano e os movimentos de massas de ar. O capítulo também relaciona os elementos do clima (temperatura, precipitação, umidade do ar e a pressão atmosférica).

O capítulo 3, “Geomorfologia da Amazônia: o estudo das formas e da dinâmica do relevo”, aborda as diferentes formas de relevo que compreende a superfície terrestre,

tais como: planaltos, depressões e planícies. Essas unidades também são encontradas nas macroformas do relevo amazônico e estão mapeadas no mapa de relevo da página 87, e também são identificadas como microformas de relevo. Vale ressaltar que a planície do rio Amazonas apresenta trechos que são periodicamente inundados, que são chamadas de várzeas ou planícies de inundação. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 86).

O capítulo 4 é intitulado “Rios, igarapés, furos e paranás: elementos da bacia hidrográfica”. Nele, é dada atenção aos rios da Amazônia, que também são elementos que compõem as paisagens da região e que devem ser compreendidos através da interação clima, relevo e vegetação. É também comentada a densa rede hidrográfica da Amazônia, com destaque para os afluentes que estão ligados ao rio Amazonas, como Guamá, Tapajós, Trombetas, etc. Os rios são mostrados como importantes vias de circulação pelos ribeirinhos, produtos, além do aproveitamento econômico com a construção de hidrelétricas.

Já no capítulo 5, “A cobertura vegetal da Amazônia”, a vegetação configura-se como um dos elementos que mais se destacam do conjunto de paisagens amazônicas. O capítulo mostra que as diferentes coberturas vegetais dependem diretamente de fatores como clima, relevo e solo, e também aos paleoclimas, ou seja, tipos de clima que vigoraram no passado geológico da Terra. Na página 99 é mostrado o mapa da vegetação do Brasil, com destaque para a floresta ombrófila densa dominante na região amazônica além de outros tipos de vegetação que surgem, tais como: cerrado, campinarana, campos inundáveis e a vegetação litorânea, como restingas e manguezais.

O último capítulo da unidade é “Reconstituindo a paisagem: o domínio morfoclimático amazônico”. Neste tópico, em especial, é apresentado o conceito de “domínio morfoclimático”, uma proposição do professor Aziz Ab’Saber, que corresponde a um grande conjunto espacial em que há semelhanças entre formas de relevo, tipos de solo, formas de vegetação e condições climáticas. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 107).

Na página 108 é apresentado o mapa dos domínios morfoclimáticos brasileiros proposto por Ab’Saber, onde foram identificados seis grandes domínios: domínio amazônico, caatinga, cerrados, araucárias, mares de morros, pradarias. O capítulo ressalta que o domínio amazônico está ameaçado por atividades econômicas como mineração, madeireira e agropecuária que levam ao desmatamento, diminuição da biodiversidade, poluição hídrica e conflitos.

### c) Volume 3: “Amazônia e formação da sociedade nacional”

O livro voltado para o 8º ano do ensino fundamental é intitulado *Amazônia e formação da sociedade nacional* e possui 152 páginas. A parte de História dispõe de quatro unidades: “O fim do período colonial brasileiro”, “A Cabanagem: revolta popular na Amazônia”, “Africanos e afrodescendentes na Amazônia” e “As sociedades da borracha”, num total de 16 capítulos, da página 06 à 76. A parte de Geografia possui três unidades: “Amazônia: dinâmicas territoriais na cidade, no campo e na floresta”, “Dinâmicas territoriais no campo” e “Dinâmicas territoriais na cidade”, com 10 capítulos, da página 78 à 151. O livro é estruturado da seguinte forma:

#### Índice de capítulos de *Estudos Amazônicos: Amazônia e a formação da sociedade nacional, volume 3 (8º ano)*

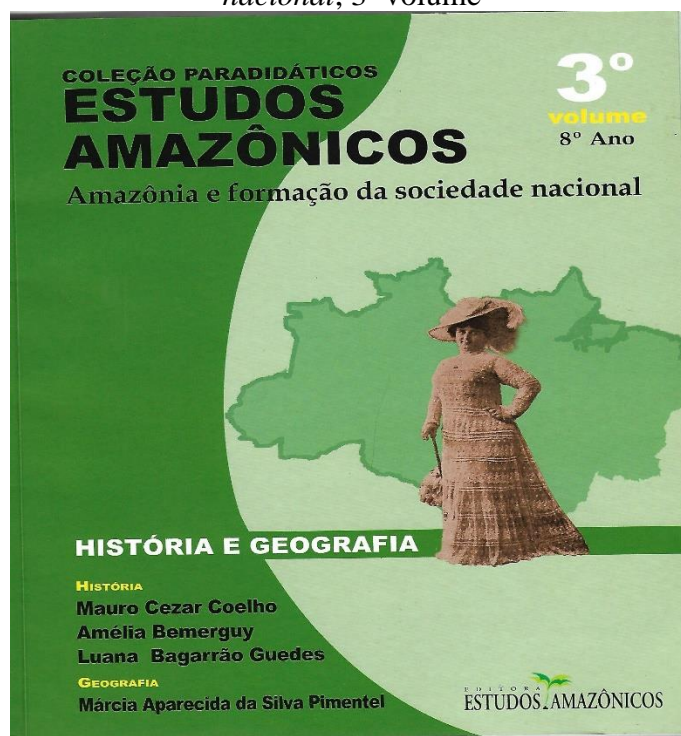
Capítulo	Título
<b>História</b>	
<b>Unidade I: O fim do período colonial brasileiro</b>	
1	O processo de Independência no Estado do Grão-Pará
2	Brasileiros e portugueses: conflitos de afirmação
3	A Revolução do Porto e a adesão tardia do Grão-Pará à Independência
<b>Unidade II: A Cabanagem: revolta popular na Amazônia</b>	
4	O movimento cabano
5	Os governos cabanos
6	A pacificação da província
<b>Unidade III: Africanos e afrodescendentes na Amazônia</b>	
7	Africanos na Amazônia?
8	O tráfico de escravos para a Amazônia
9	Escravos e suas ocupações
10	Resistência escrava na Amazônia
11	Abolição da escravidão no Pará
<b>Unidade IV: As sociedades da borracha</b>	
12	Os usos da borracha na Amazônia
13	Os usos da borracha na indústria
14	A economia da borracha
15	Diversidade social na economia da borracha
16	A crise da economia gomífera
<b>Geografia</b>	
<b>Unidade I: Amazônia: dinâmicas territoriais na cidade, no campo e na floresta</b>	
1	Cidade e campo, espaço urbano e espaço rural
2	Desigualdades e integração entre o espaço rural e o urbano
3	Espaços, paisagens e lugares: olhares sobre a cidade e o campo
<b>Unidade II: Dinâmicas territoriais no campo</b>	
4	Extratativismo, pecuária e agricultura na Amazônia
5	Estrutura fundiária e relação de trabalho no campo
6	Questões sociais no campo e na floresta



<b>Unidade III: Dinâmicas territoriais na cidade</b>	
7	Centro e periferia na Amazônia
8	Crescimento urbano e urbanização na Amazônia
9	Rede urbana na Amazônia
10	Questões sociais na cidade

Observamos neste volume que os conteúdos de História estão mais densos. Os capítulos possuem mais textos e parágrafos. Basicamente é uma narrativa do século XIX no Pará, iniciando pela adesão da então província do Grão-Pará à independência do Brasil em 1823, passando pelo movimento da Cabanagem (1835-1840). A unidade III de História é dedicada a discutir a presença negra na Amazônia, desde o tráfico de escravos para a região, iniciado no século XVII, até os movimentos de resistência e lutas pela abolição da escravidão, no final do século XIX.

**Imagem 44:** Capa do livro *Estudos Amazônicos: Amazônia e a formação da sociedade nacional, 3º volume*

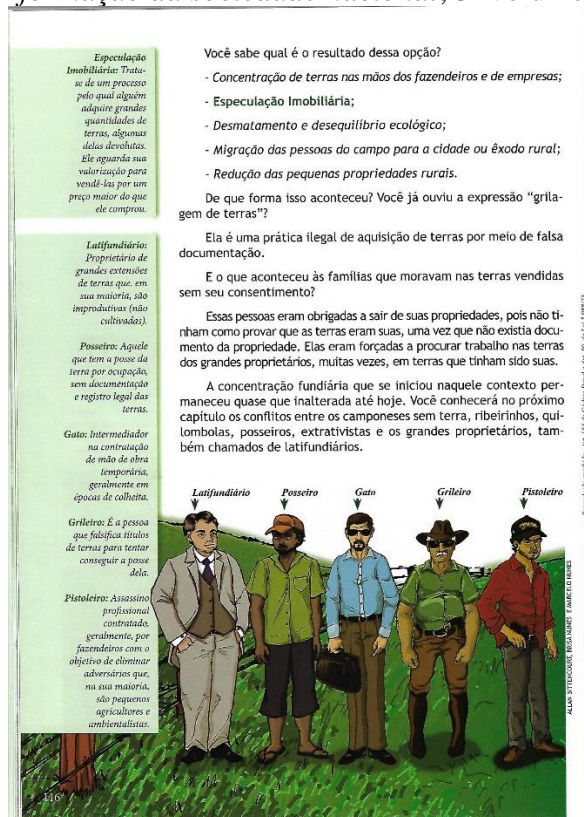


(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b).

A última unidade de História é dedicada à economia da borracha na Amazônia no final do século XIX e início do XX. Aborda questões como a demanda pela borracha no mercado internacional, o trabalho de extração do látex dentro dos seringais, as transformações que a borracha causou na sociedade amazônica, e por fim, a crise da economia da borracha.

Na parte de Geografia, o volume 3 busca, nas três unidades, trabalhar com os conceitos de “campo” e “cidade”, suas relações, dinâmicas, problemas e particularidades. Percebemos a influência do geógrafo Milton Santos, quando a autora cita que “cidade e campo são como formas no espaço, enquanto rural e urbano especificam o conteúdo social destas formas”. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b).

**Imagem 45:** A especulação imobiliária no campo na Amazônia em *Amazônia e a formação da sociedade nacional*, 3º volume



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b, p. 116).

**d) Volume 4: “Amazônia contemporânea”**

O último volume da coleção da editora Estudos Amazônicos, voltado para o 9º ano, é intitulado *Amazônia contemporânea*. Possui 168 páginas, sendo 54 para a área de História, e 114 para a área de Geografia. A parte de História tem três unidades: “O período republicano brasileiro e a Amazônia”, “A Amazônia na Segunda Guerra Mundial” e “A Amazônia durante o regime militar brasileiro”, num total de 10 capítulos. A parte de Geografia possui três unidades: “A Amazônia e as ações para a integração e o desenvolvimento”, “Os grandes projetos e a organização do território na Amazônia” e “A Amazônia no século XXI: desenvolvimento e sustentabilidade”, num total de 15 capítulos. O livro é estruturado da seguinte forma:

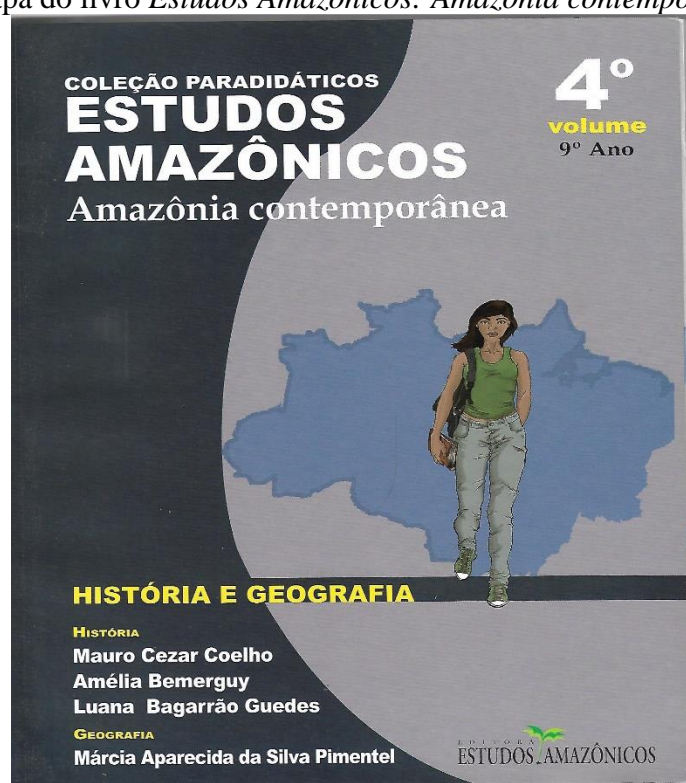
**Índice de capítulos de *Estudos Amazônicos: Amazônia contemporânea*, volume 4 (9º ano)**

<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>
<b>História</b>	
<b>Unidade I: O período republicano brasileiro e a Amazônia</b>	
1	Movimento Republicano na Amazônia
2	As primeiras décadas da República no Brasil e na Amazônia
3	O Brasil de Getúlio Vargas, o Pará de Magalhães Barata
4	A política de ocupação da Amazônia adotada por Vargas
<b>Unidade II: A Amazônia na Segunda Guerra Mundial</b>	
5	A Amazônia na Segunda Guerra Mundial: borracha para os países Aliados
6	A Batalha dos Soldados da Borracha na Amazônia
7	A valorização da Amazônia: políticas de ocupação no Estado Novo
<b>Unidade III: A Amazônia durante o regime militar brasileiro</b>	
8	Políticas de ocupação da Amazônia nos anos da Ditadura Militar
9	O discurso centralista e o discurso regional: duas visões sobre o desenvolvimento da Amazônia
10	A Amazônia em tempos de redemocratização
<b>Geografia</b>	
<b>Unidade I: A Amazônia e as ações para a integração e o desenvolvimento</b>	
1	A Cartografia da Amazônia: ferramenta para a geopolítica da região
2	As ações para o desenvolvimento da Amazônia: estratégias geopolíticas do Estado
3	Os instrumentos e instituições do Estado
4	Os projetos de integração e colonização da Amazônia
5	O PIN, a construção das rodovias e a transformação socioespacial da Amazônia
6	O Projeto Jari
<b>Unidade II: Os grandes projetos e a organização do território na Amazônia</b>	
7	O Programa Polamazônia: investimentos para o “desenvolvimento” da Amazônia
8	Compreendendo a formação dos recursos minerais na Amazônia
9	A atividade mineradora no estado do Amapá
10	O Polo Trombetas e a ALBRAS/ALUNORTE
11	Os Programas Grande Carajás e Calha Norte
12	A produção de energia para os Grandes Projetos na Amazônia
<b>Unidade III: A Amazônia no século XXI: desenvolvimento e sustentabilidade</b>	
13	A Amazônia como fronteira socioambiental
14	O capital natural da Amazônia
15	O Zoneamento Ecológico Econômico e as áreas protegidas na Amazônia

Primeiramente, vamos comentar a parte de História. Neste quarto volume, o livro concentra sua abordagem na história da Amazônia, principalmente no século XX, desde

o início da república no Brasil. Na unidade I, “O período republicano”, o livro aborda as ideias republicanas no Pará, no final do século XIX, a partir da atuação do *Club Republicano do Pará* e de personagens como Lauro Sodré e Justo Chermont, e os primeiros governos republicanos no Estado do Pará. Termina a unidade com capítulos dedicados aos anos 1930 e 1940, com as ações da chamada “Era Vargas” para a Amazônia, destacando a atuação populista do interventor Magalhães Barata na região paraense, além das políticas de incentivo à ocupação da Amazônia, vista como um “espaço vazio” pelo governo de Getúlio Vargas.

**Imagem 46:** Capa do livro *Estudos Amazônicos: Amazônia contemporânea*, 4º volume



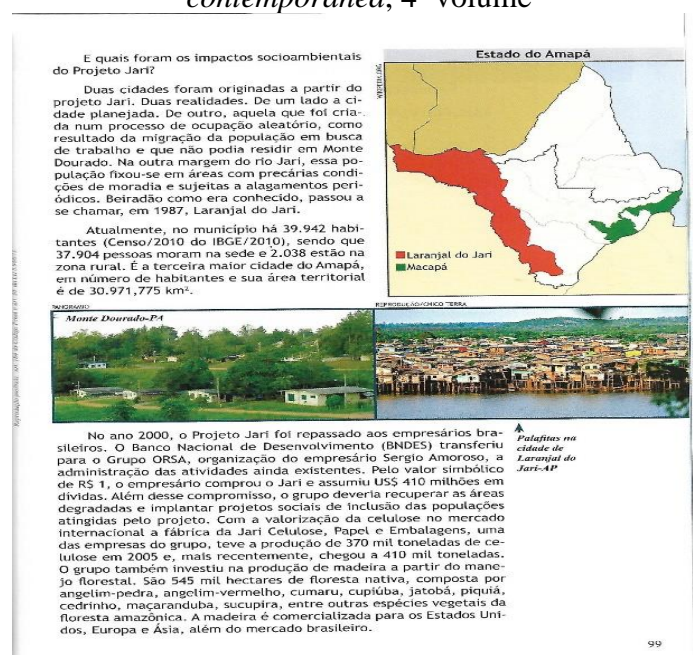
(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012c).

A unidade II de História trata da Amazônia no período da Segunda Guerra Mundial. Os capítulos mostram a importância da Amazônia como fornecedora de borracha para os Aliados durante o conflito mundial, pois o Japão tinha ocupado territórios na Ásia que eram fornecedores de látex. Nesse contexto, o governo do Estado Novo estimula a migração de milhares de nordestinos para a Amazônia por meio do Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA). Estes nordestinos passaram a ser conhecidos como “soldados da borracha”.

A última unidade de História trata da Amazônia no período da Ditadura Militar (1964-1985). A unidade destaca as ações de intervenção do governo militar na região, a partir da criação de órgãos como o Banco da Amazônia (BASA) e a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), para o estímulo econômico da Amazônia, o qual gerou projetos como a construção de hidrelétricas e atividades de mineração. O livro termina a parte de História com “A Amazônia em tempos de redemocratização”, discutindo a situação atual da Amazônia, destacando o aumento da população urbana, o desmatamento da floresta, os conflitos agrários e a desigualdade social.

A parte de Geografia do quarto volume é a que mais se aproxima dos conteúdos de História, considerando todos os volumes. Afirmamos isto porque os conteúdos de Geografia abordam principalmente as ações do governo federal para a Amazônia, os impactos dos Grandes Projetos na região, em termos socioambientais, dialogando com os conteúdos da última unidade de História. Por exemplo, o capítulo 6 aborda o Projeto Jari, que foi desenvolvido na fronteira do Pará com o Amapá para a produção de celulose. O capítulo ressalta a desigualdade social expressa nas duas cidades e surgidas com o projeto: de um lado a cidade planejada pela empresa, a cidade de Monte Dourado; e a outra, Laranjal do Jari, formada pela população que migrou em busca de trabalho, em áreas com precárias condições de moradia e sujeitas a alagamentos. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012c, p. 99).

**Imagem 47:** Os impactos socioambientais do Projeto Jari na Amazônia, em *Amazônia contemporânea*, 4º volume



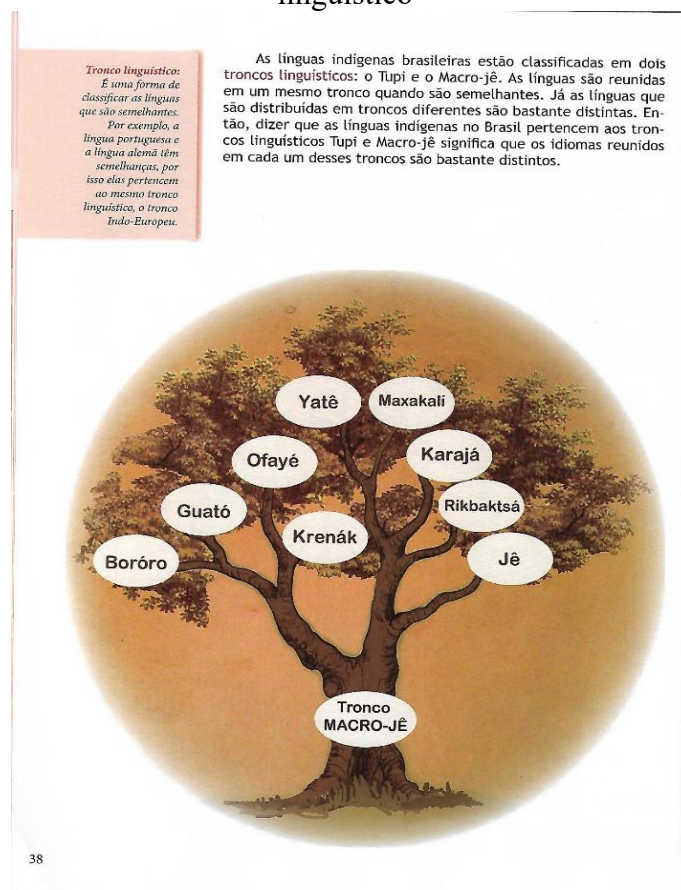
(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012c, p. 99).

### e) Glossários, Textos complementares e Atividades

Como vimos, os livros da editora Estudos Amazônicos estruturam-se em unidades e capítulos. Para se caracterizar como didático, os livros devem conter também elementos que possam auxiliar na leitura dos textos, que possam ser atrativos.

Os capítulos contêm *boxes* explicativos, intitulados de “Glossário”, que trazem a explicação de alguns termos. Por exemplo, o livro do 6º ano traz a explicação de termos como “fronteiras”, “arte rupestre”, “Fontes de informação”, “Índias”, “tronco linguístico”, etc. Estes termos são utilizados no texto didático e são explicados em boxes na mesma página, geralmente ao lado dos textos.

**Imagem 48:** *Box* ao lado esquerdo do texto com um glossário do termo “Tronco linguístico”

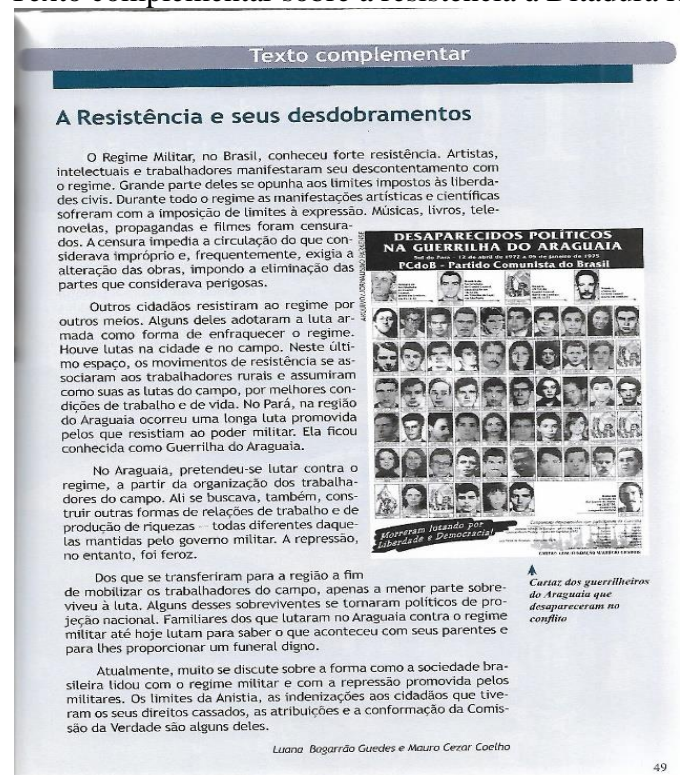


(COELHO et al, 2011, p. 38).

Os livros da editora ainda trazem em alguns de seus capítulos “Textos Complementares”, que são uma espécie de aprofundamento de alguma discussão realizada no capítulo, geralmente no tamanho de uma página. Podem ser fontes históricas, textos acadêmicos, reportagens de jornais, *sites* da internet, etc. Por exemplo, no quarto

volume, o capítulo “A política de ocupação da Amazônia adotada por Vargas” traz como texto complementar “O Discurso do rio Amazonas”, feito pelo presidente Getúlio Vargas no início dos anos 1940; o capítulo “O discurso centralista e o discurso regional: duas visões sobre o desenvolvimento da Amazônia” traz um texto intitulado “A resistência e seus desdobramentos”, sobre a Guerrilha do Araguaia, o qual foi produzido por Luana Bagarrão Guedes e Mauro Cezar Coelho; o capítulo “Os instrumentos e instituições do Estado” traz um texto intitulado “Nova Sudam?”, que foi adaptado do trabalho “Pororoca pequena: marolinhas sobre a(s) Amazônia(s) de cá”, do *site ecodebate*; o capítulo “O PIN, a construção das rodovias e a transformação socioespacial da Amazônia” apresenta o texto “Cicatrizes dos nossos erros: a controvérsia das estradas”, adaptado de uma reportagem da revista *Veja*.

**Imagem 49:** Texto complementar sobre a resistência à Ditadura Militar no Brasil



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012c, p. 49).

Os livros da Estudos Amazônicos também trazem Atividades ao final de cada unidade. Os tipos de atividade variam de acordo com a temática trabalhada na unidade. Algumas atividades são elaboradas a partir de fontes escritas e visuais. Tal como, a atividade da Unidade III, “Europeus na Amazônia”, do livro do 6º ano, parte de História,

que é construída, tendo como base a imagem do mapa de Sebastião Caboto sobre a Amazônia no século XVI:

Observe atentamente o mapa ao lado. Esse mapa foi produzido por Sebastião Caboto, um cartógrafo italiano que desenhou uma representação da Amazônia a partir das informações divulgadas por Francisco Orellana a respeito de sua viagem pela região, no século XVI. Agora, procure identificar os elementos no mapa que expressam como os europeus daquela época imaginavam a Amazônia e relacione o mapa ao conteúdo da unidade. Debata com os colegas as suas considerações. Em seguida, faça uma redação sobre o que você entendeu. (COELHO et al, 2011, p. 76).

Outras atividades são mais diretas, em formato de questionário, no qual o aluno deve ler o texto para responder as perguntas. Citamos como exemplo uma atividade do terceiro volume, voltado para o 8º ano, na Unidade III da parte de Geografia, “Dinâmicas territoriais na cidade”:

1. O que são centro e periferia no mundo?
2. Explique que são centro e periferia dentro de uma análise urbana.
3. Qual a diferença entre crescimento urbano e urbanização?
4. Cite dois fatores importantes que contribuem para o crescimento urbano.
5. Em que contexto a urbanização na Amazônia deve ser entendida? Justifique sua resposta.
6. O que é rede urbana?
7. Explique como se dá o processo de metropolização.
8. No mundo urbano amazônico é possível se falar de uma rede urbana regional eficiente? Por quê?
9. O crescimento urbano traz consigo problemas sociais tais como desemprego, assaltos, assassinatos, acidentes de trânsito, entre outros. Em sua opinião, quais são os motivos para esses problemas sociais urbanos? (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b, p. 151).

Uma atividade proposta no primeiro volume do 6º ano mostra-se bem criativa e prática, pois traz como proposta a elaboração de um mapa da localidade do aluno: “Agora, seja o cartógrafo da sua cidade: construa um mapa bem colorido de sua localidade com todos esses elementos [principais atividades desenvolvidas, marco natural importante, casas, construções, templos religiosos, etc.] a partir de suas próprias referências.” (COELHO et al, 2011, p. 28).

Ainda no primeiro volume, outra atividade sugere ao aluno que escolha objetos que considera importantes para contar a sua história:

Como vimos, todo o ser humano deixa sinais de sua existência, de pinturas nas cavernas à perfis em sites de relacionamentos, como o *Orkut* e o *Facebook*. São muitas as formas de se compreender as sociedades, e são esses vestígios que nos ajudam a fazer isso. Você também faz parte da história da sua



localidade, da Amazônia, do país. Que tal selecionar alguns objetos que você acha importantes para contar a história da sua vida e da sua sociedade? (COELHO et al, 2011, p. 51).

Ao final das unidades, os livros da editora Estudos Amazônicos sugerem livros, *sites* e filmes ou minisséries em uma parte denominada “Saiba mais”, o que seria uma forma do leitor se aprofundar no assunto abordado na unidade. Por exemplo, no terceiro volume, na unidade IV de História “As sociedades da borracha”, há a sugestão de leitura de *A borracha na Amazônia: expansão e decadência*, de Barbara Weinstein, com a seguinte descrição: “O livro descreve a história da expansão e decadência do comércio da borracha amazônica, que se prolongou por setenta anos.” (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b, p. 76). Também há a sugestão de se assistir à minissérie *Amazônia*, de Glória Perez, do ano de 2007. No mesmo livro, na unidade II de Geografia, “Dinâmicas territoriais no campo”, há como sugestão de leitura o livro *Amazônia: contras e perspectivas*, de Charles Pennaforte, de 2006; o site do IBGE; e o documentário *Bioenergia: vida ou morte*.

**Imagem 50:** Seções de “Atividades”, com questionário da unidade, e “Saiba mais”, com indicações de leitura, *site* e filme

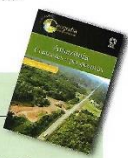
## Atividades

1. Explique o motivo de a atividade extrativista na Amazônia estar em primeiro lugar entre as maiores produções rurais na região.
2. Segundo as informações do mapa da página 104, responda às seguintes questões:
  - a) Qual é a zona de domínio que ainda é predominante na Amazônia Legal?
  - b) A qual atividade o sul e sudeste da Amazônia Legal foram destinados?
3. Quais são os fatores que estão associados à implantação e à expansão da agropecuária na Amazônia?
4. Dentro do contexto amazônico, e observando os dados dos gráficos das páginas 107 a 110, responda qual é a maior produção rural do estado do Pará e o por quê.
5. Quais são as vantagens oferecidas pelo governo brasileiro para os investimentos particulares para a realização de grandes empreendimentos na Amazônia?
6. Qual é o papel que a Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e o Banco da Amazônia (BASA) desempenharam na região durante o período do Regime Militar?
7. As políticas públicas destinadas à Amazônia pelo governo militar se caracterizaram pelos investimentos, em incentivos fiscais, para grandes empresas. Em contrapartida, a população que habitava essas terras foi excluída do processo. Baseado nas leituras anteriores, você concorda que os resultados dos conflitos agrários na Amazônia são fruto dessa política? Justifique sua resposta.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e art. 18º da Lei 5.682/73.

### SAIBA MAIS

LEITURA	<i>Amazônia Contrastes e Perspectivas</i> , Col. Geografia Sem Fronteiras, Charles Pennaforte, São Paulo, Atual Editora, 2006.
SITE	<a href="http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1">http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1</a>
FILME	DVD - <i>Bioenergia: vida ou morte</i> ( <a href="http://www.fase.org.br/vitrine/lojinha/produto.php?id=28">http://www.fase.org.br/vitrine/lojinha/produto.php?id=28</a> ) - Video documentário - Duração: 30 minutos - Realização FASE/Pará-Amazônia - Produção: CEPEPO.



125

(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b, p. 125).

Visto os conteúdos e os componentes que fazem parte da estrutura da coleção, nosso próximo passo é buscar entender como se deu a escolha destes conteúdos para a disciplina Estudos Amazônicos, e como foi o processo para a elaboração das atividades e sugestões complementares.

#### **4.2 - O processo de produção da coleção da editora Estudos Amazônicos**

Para entendermos como se deu a escolha dos conteúdos da coleção da editora Estudos Amazônicos, torna-se importante entender o processo de produção dos livros a partir dos relatos daqueles que participaram desse processo, o que chamamos de “bastidores”. Ora, como sugere Robert Darnton dentro do chamado “circuito de comunicação dos livros”, há vários sujeitos sociais que participam do processo de produção dos livros, desde o autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, até chegar ao leitor. A história do livro “se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço.” (DARNTON, 2010, pp. 125-126). Já relacionando com os “bastidores” da produção de livros didáticos, dialogamos com Kazumi Munakata (1997) e Décio Gatti Júnior (2004), que buscaram analisar as diferenças na produção dos livros didáticos de História no Brasil na segunda metade do século XX, por meio de entrevistas com autores e editores.

Sobre a escolha dos entrevistados para analisarmos o processo de produção da coleção da editora Estudos Amazônicos, seguimos o que nos sugere Verena Alberti, no trabalho com o aporte metodológico da história oral, de que a escolha deve ser orientada “a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado da sua experiência.” Assim, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos.” (ALBERTI, 2013, p. 40). Para isso, é necessário o conhecimento prévio do objeto de estudo, recorrendo a fontes secundárias e à documentação primária, se possível, para se fazer um recorte de “que pessoas entrevistar, que tipo de entrevistas adotar e quantas pessoas ouvir.” (ALBERTI, 2013, p. 40).

Dessa forma, buscamos entrevistar as autoras, o coordenador e o editor da coleção, porque nossa intenção era conhecer mais profundamente como se deu a construção dos conteúdos. Isso não quer dizer que desprezamos o trabalho dos outros profissionais que participaram da produção dos livros, como aqueles ligados à edição e impressão. No

entanto, pensamos que seria melhor realizar um recorte para que o capítulo não ficasse muito longo e desviasse de nossa preocupação principal.

Importante salientar que diferente de editoras de livros didáticos ditas “nacionais”, as quais trabalham com a produção de milhares de livros para atender o mercado nacional, principalmente com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que, para isso, demanda de muitos funcionários participando da produção dos livros, o que até reduz o poder de influência dos autores, na editora Estudos Amazônicos, uma editora “regional”, de menor porte, com menos capacidade de produção e menos funcionários, identificamos que os autores tem maior poder de atuação, o que torna os seus depoimentos ainda mais relevantes.

Os sujeitos entrevistados, por meio de gravação de áudio, com o suporte da metodologia da história oral, foram os seguintes: o editor Paulo Palmieri; o coordenador da coleção, Mauro Cezar Coelho; a autora de História, Luana Sullivan Bagarrão Guedes; e a autora da Geografia, Márcia Aparecida da Silva Pimentel. A única que não concedeu entrevista, alegando questões pessoais, foi a autora Amélia Bemerguy. As entrevistas ocorreram entre os anos de 2017 e 2020, em locais como a residência dos entrevistados e na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A nossa análise do processo de produção está dividida da seguinte forma: em primeiro lugar, vamos abordar como se deu a formação da ideia para a coleção; depois nosso foco será o processo de escrita dos livros; por fim, o lançamento da coleção, a circulação e vendas.

#### **a) A ideia para a coleção**

A editora Estudos Amazônicos foi criada por Paulo Palmieri em Belém, em fevereiro de 2011.<sup>9</sup> Anteriormente, Palmieri foi proprietário da editora Amazônia, criada em 1998, junto com Álvaro Jinkings. Contudo, os dois se separaram por divergências editoriais em 2010, e Palmieri criou então a Estudos Amazônicos; logo depois, Jinkings criou a editora Samauma.

Palmieri nasceu no Rio de Janeiro na década de 1950 e se formou em Administração. Trabalhou durante muitos anos como funcionário da editora Bloch<sup>10</sup>, no

---

<sup>9</sup> Na época da publicação da coleção a sede da editora localizava-se na Av. Senador Lemos, n. 135, bairro do Umarizal. Posteriormente a editora mudou de endereço. Atualmente está localizada na Rua do Una, n. 202, entre Djalma Dutra e Magno de Araújo, bairro Telégrafo.

<sup>10</sup> A editora Bloch foi fundada em 1952 por Adolpho Bloch (1908-1995), judeu nascido no antigo Império Russo. O principal impresso da editora foi a revista *Manchete*. Na década de sessenta, a revista cresceu,

ramo da “Bloch Educação”, atuando como livreiro. Segundo seu relato, foi convidado pela editora a assumir um cargo de representante editorial na região Norte, no final dos anos 1980 e início dos 1990, e então se mudou para Belém do Pará. Mesmo com a falência da editora, em 2000, continuou residindo em Belém, trabalhando como livreiro, comprando livros em São Paulo e revendendo no Pará e no norte do Brasil. (PALMIERI, 2019).

A ideia de criar uma editora voltada para livros regionais e para a disciplina Estudos Amazônicos surgiu de sua experiência como livreiro, na qual obteve conhecimento do mercado e suas demandas a partir do contato com vários sujeitos:

É, em geral não conversava só, eu vendia geral [livros] desde o governador, que alguns estados da região Norte eu cheguei a conversar, cheguei a vender livros para eles, como: prefeitos, juízes, professores. Então, quando caio na área, quando caia na área dos professores, o papo ia mais fundo porque são pessoas que conhecem bem o mercado então né, a necessidade dos livros que precisavam então se demorava muito mais. (PALMIERI, 2019).

Como diz Darnton, o livreiro pode ser considerado o intermediário mais importante de todo o sistema de comunicação dos livros, pois opera na área crucial em que a oferta se cruza com a demanda. (DARNTON, 2010, p. 162). Dessa forma, essa experiência como livreiro contribuiu para a formação de Paulo Palmieri como editor e para o conhecimento das demandas do mercado, pois, nas conversas com professores, Palmieri relata que eles diziam que não havia obras escolares voltadas para a Amazônia, nem autores da região que se propuseram a tal atividade. Além disso, Palmieri também já tinha conhecimento da existência da disciplina Estudos Amazônicos no Pará, criada pela SEDUC no fim dos anos 1990. Essas questões o estimularam a pensar numa produção voltada a atender essa demanda escolar regional.

---

principalmente devido às coberturas sobre a construção e inauguração de Brasília. *Manchete* possuía várias colunas fixas, como “O Brasil em Manchete”, “O Mundo em Manchete”, “O leitor em Manchete”, “Notícias que valem Manchete” e “Posto de Escuta”. Embora não trouxesse uma coluna fixa de ciência e tecnologia, esses temas foram utilizados em reportagens exclusivas e de grande repercussão. O pioneirismo da revista na questão ecológica motivou sucessivas edições especiais e várias reportagens na Amazônia. Além da boa relação com os políticos, o sucesso da *Manchete* vinha do quadro de jornalistas, redatores e colaboradores. O time era selecionado entre pessoas de destaque do meio intelectual. O semanário contava com Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Joel Silveira, Manuel Bandeira, Fernando Sabino, Nelson Rodrigues, Otto Maria Carpeaux, Lígia Fagundes Telles, entre outros. Jean Manzon, fotógrafo que trabalhou para a *Paris Match* e *O Cruzeiro*, foi o principal fotógrafo da revista, trabalhando ao lado de profissionais como Darwin Brandão, Gil Pinheiro, Gervásio Baptista, Fúlvio Roiter, Jader Neves, entre outros. Durante o regime militar, entre os anos de 1964 e 1985, a comunicação governamental sempre esteve presente sob duas formas: a publicidade institucional e a propaganda ideológica. Após a morte de seu fundador, Adolpho Bloch, em 1995, a empresa entrou em decadência, até ser decretada a falência de um dos maiores conglomerados de mídia da América Latina, no ano de 2000. (NASCIMENTO, 2017).

A trajetória de Palmieri aproxima-se, assim, da trajetória de profissionais da edição de algumas das grandes editoras que publicam livros didáticos. Alguns destes profissionais, de editoras como Ática e FTD, na década de 1990, conforme Munakata, “fizeram faculdade, mas nunca ou quase nunca exerceram a profissão para a qual foram formados. Por caminhos diversos chegaram ao editorial, quase sempre iniciando a carreira em funções subalternas.” (MUNAKATA, 1997, pp. 121-122).

A criação da editora foi guiada por um discurso regionalista, de valorização da Amazônia, a começar pelo nome Estudos Amazônicos, não por acaso, o mesmo da disciplina vigente no Estado do Pará no ensino fundamental. Em seu *site*, a editora assim apresenta os objetivos de sua atuação no mercado editorial:

Para o mundo, a palavra Amazônia é sinônimo de uma rica biodiversidade ambiental. Mas além da flora e da fauna, é importante lembrar que a Amazônia é um lugar de gente, de conhecimento e de saberes que também precisam ser reconhecidos e mostrados para todos.

Este é o desafio da Editora Estudos Amazônicos que busca ser um canal de promoção da cultura amazônica, editando obras literárias, históricas e culturais de alta qualidade artística e técnica para, assim, divulgar o conhecimento produzido na nossa região.

Nosso objetivo é valorizar a produção dos autores e pesquisadores que voltam seu olhar para a Amazônia. São historiadores, geógrafos, doutores, pós-doutores e especialistas que procuram compreender as transformações sociais e culturais que fizeram a História de nossa região e que definem a Amazônia como um lugar único. Assim, a Editora Estudos Amazônicos é responsável por garantir a visibilidade e o acesso do público a obras que auxiliam na formação de uma consciência crítica sobre nosso lugar.<sup>11</sup>

Percebemos que a editora se apresenta como um “canal de promoção da cultura amazônica”, compreendendo a Amazônia além de seu caráter ambiental, mas como lugar de pessoas e conhecimentos. Conforme diz Albuquerque Júnior, “a região e sua reprodução passam, pois, pelo engajamento de forças sociais, de grupos sociais, de elites regionais, pela militância de indivíduos que subjetivam e participam do processo de subjetivação da identidade regional.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 60). Dessa forma, a editora Estudos Amazônicos, seus autores e seus livros, contribuem para a construção de uma visão da região, que busca destacar as particularidades da Amazônia em relação ao Brasil, tendo como embasamento as pesquisas de “historiadores, geógrafos, doutores, pós-doutores e especialistas”.

No entanto, nesta apresentação dos objetivos da editora, não fica claro qual o recorte utilizado para definir o que é a Amazônia. O que fica implícito é que a Amazônia

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.editoraestudosamazonicos.com.br/editora.html> Acesso em: 25 jun. 2020.

é uma região com suas particularidades, distinta das outras regiões do Brasil, “que definem a Amazônia como um lugar único”. Podemos compreender a partir dessa interpretação que a editora Estudos Amazônicos acaba assumindo um papel de agente intelectual que produz um discurso regionalista da Amazônia. A editora participa assim das lutas de representações sobre a região, conforme Pierre Bourdieu, utilizando-se de um “discurso performativo”, que tem em vista “impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada”, contra a definição dominante, portanto, reconhecida e legítima, que a ignora. (BOURDIEU, 2011, p. 116). Sua função, portanto, dentro de um mercado editorial educacional dominado por editoras de outras regiões, é o de trazer visibilidade à região e ao conhecimento produzido na Amazônia, posicionando-se no mercado como uma editora disposta a “preencher a lacuna” do regional. Não é uma posição visando apenas a questão econômica, de ganhar terreno na disputa comercial de livros, mas com uma certa militância de mostrar a importância de sua existência e de sua atuação.

Paulo Palmieri já conhecia Amélia Bemerguy e Luana Guedes da editora Amazônia, quando houve uma primeira tentativa de publicação de um livro didático regional para os Estudos Amazônicos, em 2009. A ideia inicial, segundo o depoimento de Luana Guedes, era uma revisão e atualização do livro *Estudos Paraenses e Amazônicos*, de Dionísio Hage, cuja última edição tinha sido lançada em 2003. A filha de Hage, Ana Cláudia Hage, então diretora acadêmica da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), convidou Luana Guedes, que era coordenadora e professora do curso de História da instituição, para realizar essa nova edição, que seria publicada pela editora Amazônia, então pertencente a Paulo Palmieri e Álvaro Jinkings. Luana Guedes relata assim o convite e a ideia da produção:

Então, em 2009 foi quando eu conheci o Paulo Palmieri, o Álvaro [Jinkings], era um projeto da editora Amazônia, dessa de refazer o livro *Estudos Amazônicos*, que até hoje é muito carente em termos de material didático para o professor, (...) E eu topei assim, eu fiz uma avaliação do livro, o livro ele é antigo não estou tirando o mérito do Dionísio [Hage] (...) Não tiro o mérito dele, eu acho que ele foi um grande empreendedor nesse sentido numa época que ninguém escrevia sobre a Amazônia discutir Amazônia, ele tentou fazer uma coleção, só que numa coleção assim era um livro era bastante grande, que não tinha uma linguagem didática e não estava atualizado para a historiografia. Então eu entrei com uma contraproposta para o Palmieri, e com ajuda da Ana Cláudia [Hage], de fazer novos livros e não partir do livro dele. Porque o livro dele estava muito desatualizado, até a proposta de sumário e tudo mais. E foi quando a gente formou uma equipe na editora Amazônia e eu... pediram para eu convidar pessoas para colaborar, e eu convidei a Amélia Bemerguy que

era professora da ESMAC também, mestre em História Social. (GUEDES, 2017).

Conforme relata Luana Guedes, houve uma opção em produzir um novo livro, dada a necessidade de se atualizar a produção didática com a historiografia atual, algo que o livro de Dionísio Hage, cujos conteúdos remontavam aos anos 1960, já não poderia servir como base. Ao mesmo tempo, entende-se que a entrevistada, por ter sido convidada pela filha de Hage, deveria expressar respeito pelo mesmo. E de fato, ela não o desconsidera e propõe possivelmente para resolver o impasse uma outra produção. Além disso, o livro deveria atender as novas legislações que surgiram no início do século XXI, a exemplo da lei 11645/2008, que previa o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

No entanto, a produção do livro não foi concluída, por diversos fatores, como a questão dos prazos e o fato dos autores estarem ocupados em outras atividades. Nesse processo ocorreu também a separação de Álvaro Jinkings e Paulo Palmieri, cada um seguiu um rumo e criou a sua própria editora. O que é importante ressaltar aqui é que Paulo Palmieri, Luana Guedes e Amélia Bemerguy já se conheciam antes do projeto da coleção da editora Estudos Amazônicos, e as duas autoras ficaram para o projeto da nova editora de Palmieri.

Já com a editora Estudos Amazônicos, criada em 2011, Paulo Palmieri resolveu tomar a iniciativa de convidar alguém ligado à UFPA, que fosse pesquisador da área da História e da Geografia para participar da produção da coleção. Descobriu que na época o diretor do curso de História era Mauro Cezar Coelho:

Eu falei, “rapaz eu vou tentar, vou falar com historiador, com o diretor da área”. Eu soube que quem era o diretor era o Mauro Cezar Coelho. Quando eu entrei no corredor, para ir para o departamento de História [da UFPA] eu vejo um senhor alto, aí peguei informação: “dá licença, bom dia. Como é que eu falo com o professor Mauro, historiador Mauro?” Ele falou: “qual?” “Mauro Cezar Coelho”. “Está falando”. Então ele me recebeu no corredor, a partir dali se criou um elo de amizade muito forte, profissionalmente também muito forte que nos encadeou, foi a questão do encaixe, porque a ideia daquilo que eu preciso editar o conhecimento o mercado me deu, eu já sabia, então eu só fui pedindo e o Mauro foi (...) direcionando, eu diria até mais, direcionando e ao mesmo tempo, porque ele é o coordenador da área de História, e era o seguinte, o problema todo não era só a necessidade dos livros sobre Amazônia, e sim como tinha que ser feito, a linguagem a ser feito, porque o público que nós atingimos é um público muito específico, por isso é que graças a Deus inclusive se tornou referência no mercado, por uma série de conjuntos que nós adotamos nessa coleção. (PALMIERI, 2019).

Mauro Coelho relata que Palmieri lhe apresentou “uma brochura de um texto didático”, perguntando se “poderia fazer algumas considerações sobre o texto.” Essa brochura era o livro de Luana Guedes e Amélia Bemerguy que não tinha sido finalizado. Coelho afirma que “a partir das minhas considerações, ele propôs que eu assessorasse as autoras na construção de um livro didático. E, depois, convidou-me para dirigir uma coleção de livros paradidáticos.” (COELHO, 2020). Seu papel seria o de um “consultor”, devido à sua experiência de pesquisa com livros didáticos de História. Esse termo depois foi substituído na coleção por “coordenador”.

Mauro Coelho relata que na época tinha apenas uma experiência na produção de livros didáticos, quando foi convidado por um professor da UFRJ em 1999/2000, que tinha planejado uma coleção de livros didáticos sobre História do Brasil. Coelho escreveu um texto sobre a colonização portuguesa no Vale Amazônico. No entanto, tal texto nunca foi publicado. Contudo, tinha já experiência com pesquisas acadêmicas sobre os livros didáticos de História, algo que se dedicou com mais afinco após a sua pesquisa de doutorado concluída em 2005. (COELHO, 2020).

Em relação a quem seria o autor de Geografia, temos duas versões. A primeira, de que Márcia Aparecida da Silva Pimentel foi escolhida diretamente desde o início do projeto. Segundo Palmieri, a autora da área da Geografia, Márcia Pimentel, também foi convidada no mesmo processo de Mauro Coelho, com o editor indo diretamente na UFPA, pois Márcia era na época a diretora do curso de Geografia. (PALMIERI, 2019). Márcia Pimentel confirma o convite realizado por Paulo Palmieri logo após este ter conversado com o então diretor da faculdade de História, Mauro Coelho:

Quando eu assumi a direção da faculdade, um certo dia, eu fui diretora de 2007, na verdade, até 2011. E nesse período, acho que final de 2010 ou em 2011 mesmo, não me recordo mais, nessa transição já no final da gestão, o Palmieri apareceu lá, na sala, na secretaria, e conversando e fez a proposta, o convite, falou que já tinha falado com o professor Mauro que eu conhecia porque ele também era diretor, eu acho que Palmieri foi atrás dos diretores de faculdades. Então o professor Mauro Coelho era diretor de História, no mesmo momento em que eu era da Geografia, então ele tinha dito que tinha conversado, que era um desafio muito grande, construir um material desse que ele já tinha visto, ele já vinha de uma editora maior e queria procurar apresentar um novo projeto, para uma nova editora. E aí eu conversei com o Mauro, e o Mauro tinha uma equipe da História. (PIMENTEL, 2019).

A outra versão para a escolha da autora de Geografia é narrada por Luana Guedes, que aponta que houve alguns problemas nesse processo de escolha, que não teria se dado inicialmente por Márcia Pimentel: primeiro um professor de cursinho pré-vestibular foi



convidado, que ficou apenas um mês e desistiu; depois foi convidado um geógrafo, que também não permaneceu no projeto. Só depois que teria chegado Márcia Pimentel. (GUEDES, 2017).

Márcia Pimentel relata que tinha sido professora da educação básica por 15 anos, desde o início dos anos 1990, período no qual chegou a elaborar algumas apostilas para alunos da rede pública de São Paulo, local onde residia e trabalhava. (PIMENTEL, 2019) Contudo, não tinha até então experiência com a produção de livros didáticos, algo que só veio a ocorrer com a coleção da editora Estudos Amazônicos.

Assim se formou a base para a equipe que iria escrever os quatro volumes da coleção da Estudos Amazônicos: Mauro Coelho, como coordenador da coleção e da área de História; Luana Guedes e Amélia Bemerguy, como autoras para a área de História, que já tinham uma parceria, além de contar com uma experiência de escrita escolar anterior; e Márcia Pimentel para a área de Geografia. Pimentel relata que tentou fazer uma equipe na parte de Geografia semelhante ao que ocorreu na produção de História, contudo, ao consultar outros professores de Geografia na UFPA, nenhum demonstrou interesse em fazer parte do trabalho. Dessa forma, ela assumiu a tarefa sozinha, pois já tinha feito um compromisso com o editor. Segundo Pimentel, o convite era para ser coordenadora, mas acabou sendo também creditada como autora porque não tinha uma equipe de autores como havia na área de História. Apenas mais tarde, Pimentel teve a contribuição de alguns colaboradores, que eram alunos da graduação e da pós-graduação, mas a escrita, segundo o seu depoimento, coube somente a ela. (PIMENTEL, 2019). Assim, ela aparece no primeiro volume como autora, e nos volumes restantes como coordenadora da parte de Geografia e autora.

O coordenador e as duas autoras de História, da coleção Estudos Amazônicos, possuem um perfil próximo aos autores de livros didáticos de História da década de 1990, os quais foram entrevistados por Décio Gatti Júnior, e que também formação em História, com envolvimento em estudos de pós-graduação nesta área. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 51). Contudo, tem perfis diferentes dos entrevistados por Kazumi Munakata, também da década de 1990, que são profissionais, com estrutura adequada para desenvolver seu trabalho, como escritório próprio fora de suas residências, com telefone, fax, computador, biblioteca e até funcionários. (MUNAKATA, 1997, p. 162).

O coordenador e as autoras da coleção da presente análise, apesar de suas experiências como professores na educação básica e no ensino superior, não eram autores profissionais de livros didáticos, ligados a editoras. Eram autores acadêmicos, com

publicações em livros e revistas especializadas em História e Geografia, mas com públicos e linguagens bem diferentes da empreitada que iriam iniciar na editora Estudos Amazônicos. Pelo que pudemos perceber nos relatos, especialmente de Paulo Palmieri, o critério para a escolha dos quatro, coordenador e autoras, foi o fato de serem professores do ensino superior à época, seguindo o que era feito por editoras de livros didáticos da década de 1990, que segundo Gatti Júnior, procuravam autores que unissem saber acadêmico com experiência de ensino escolar, diminuindo os riscos de publicação de materiais com problemas nos conteúdos e com maiores perspectivas de êxito comercial. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 136). Não por acaso, logo na primeira página dos quatro volumes da coleção, aparece o nome do coordenador e das autoras acompanhado de suas respectivas titulações acadêmicas, uma forma de expressar a garantia da qualidade da obra devido à qualificação dos autores.

#### **b) O processo de escrita**

Desde o início, a coleção da editora foi pensada para ter quatro volumes para o ensino fundamental II: o primeiro para o 6<sup>a</sup> ano; o segundo para o 7<sup>o</sup> ano; o terceiro para o 8<sup>o</sup> ano; e o quarto para o 9<sup>o</sup> ano. Também foi pensado que cada livro seria dividido em duas partes: uma para a área de História e a outra para a área da Geografia.

Questionado sobre essa divisão por áreas, o editor Paulo Palmieri justifica:

Porque veja bem, dividido em quatro não, porque como ela é disciplina obrigatória no fundamental maior. Então, 6<sup>o</sup> ano, 7<sup>o</sup> ano, 8<sup>o</sup> ano e 9<sup>o</sup> ano. Então teria que ter um volume pra cada série, pra cada ano. Conseqüentemente, nós fizemos isso. O quê que acontece é, quando os autores Luana, Mauro, a Márcia, enfim, todos eles, nós começamos a nos envolver, primeira coisa que se fez foi a pesquisa da disciplina Estudos Amazônicos, o quê que compreende a disciplina Estudos Amazônicos? História e Geografia, então, obviamente, a gente decidiu fazer um livro de História e Geografia. (PALMIERI, 2019).

Em sua justificativa, Palmieri ressalta que a divisão do livro em História e Geografia foi feita segundo o que previa a legislação da disciplina de Estudos Amazônicos. No entanto, podemos fazer duas críticas à essa interpretação realizada pela editora: a primeira é que, conforme o que propõe a SEDUC quando da criação da disciplina, ela também poderia ser ministrada por professores de Sociologia; a segunda é que os Estudos Amazônicos deveriam ter um caráter interdisciplinar, para construir na educação básica uma visão abrangente da Amazônia, integrando a História, a Geografia e a Sociologia, ou seja, um único conteúdo contemplando todas as disciplinas. Dessa

forma, podemos entender um pouco como ocorreu a construção dos conteúdos do livro, que se deu a partir de uma interpretação inicial, feita pela editora, da legislação dos Estudos Amazônicos.

Sobre essa questão, Mauro Coelho afirma que “o raciocínio que eu acredito que nós tivemos, àquela altura, foi que a disciplina Estudos Amazônicos era conduzida na rede pública por professores de História ou de Geografia.” O coordenador de História relaciona também ao fato de que a única ementa que haviam encontrado da disciplina era “um currículo mimeografado”, possivelmente da gestão de Violeta Loureiro na SEDUC do final da década de 1990. Este currículo “elencava tanto conteúdos relativos à História quanto conteúdos da área de Geografia” (COELHO, 2020), sendo, portanto, uma influência para a escolha de conteúdos separados das duas áreas.

Márcia Pimentel observa, na opção pela separação entre História e Geografia, questões de ordens práticas, pois identifica “alguns problemas relacionados a fazer um texto único que é a questão dessas temporalidades da História e da Geografia” (PIMENTEL, 2019). Ou seja, ao se referir às temporalidades, havia uma dificuldade em condensar tudo num texto único. Por exemplo, no primeiro volume destinado ao 6º ano, a parte de História inicia cronologicamente na ocupação humana na Amazônia há milhares de anos. (COELHO et al, 2011). Já a parte de Geografia, no segundo volume voltado para o 7º ano, aborda a questão do tempo geológico, dentro do conteúdo referente à formação das paisagens amazônicas, desde o continente de Gondwana, o antigo continente do hemisfério sul, há mais de 90 milhões de anos. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a).

Já com essa ideia de divisão dos livros da coleção em História e Geografia, foram realizadas as primeiras reuniões entre o coordenador da coleção e as autoras de História. Paulo Palmieri afirma que deu as diretrizes do que precisava e deu um “pontapé inicial”, e, a partir daí, coordenador e autores se organizaram para escrever os volumes de acordo com as discussões abordadas nas reuniões:

Na verdade, o quê que acontece, o meu toque foi, “eu preciso de um livro de Estudos Amazônicos que corresponde com a História e Geografia. Vocês precisam pesquisar, a gente deu um pontapé inicial, vocês precisam pesquisar isso, a lei, precisam pesquisar aonde e tal”, bate um papo com um, bate um papo com outro, com professores, enfim, a partir daí vocês vão começar a pensar essa situação. (...) No caso, a gente dá um direcionamento, o autor vai embora, o autor vai e descobre a situação. (PALMIERI, 2019).

Luana Guedes também corrobora com a versão de que Paulo Palmieri não participou diretamente do processo de escrita, dizendo que ele “sempre nos recebeu na editora, conversava com a gente, mas nunca interferiu na escrita em si.” Conforme a autora, Palmieri cobrava mais em relação aos prazos a serem cumpridos para a entrega da produção, para a edição e publicação do livro. (GUEDES, 2017). Coelho diz que as reuniões com Palmieri era especialmente para resolver problemas de forma e definir que limites os autores tinham diante das demandas técnicas que os objetivos formulados encaminhavam. Assim, “precisávamos saber sobre imagens, ilustrações, diagramação, cores, tudo que importa a leitura do livro e afeta a narrativa.” (COELHO, 2020). Pimentel também ressalta que as conversas com Palmieri, durante o processo de escrita dos livros da coleção “era mais de forma do que de conteúdo”, “a reunião era mais relacionada à editoração”. (PIMENTEL, 2019), ou seja, eram tratadas questões relativas à edição do livro, quantidade de páginas, autorização para utilização das imagens, etc.

Aqui podemos dizer que havia uma relação de parceria entre o editor, o coordenador e os autores. Como aponta Gatti Júnior, em entrevistas com editores de livros didáticos da década de 1990, o autor era considerado pelos editores um parceiro, mas que “não devia e nem podia fugir aos limites que o mercado consumidor e a política editorial estipulavam.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 189). Dessa forma, Paulo Palmieri deixava claro nas reuniões em que participava as condições e limitações dos textos que estavam sendo produzidos, para se encaixarem no perfil editorial da Estudos Amazônicos e no público pretendido, o público escolar.

A produção dos capítulos de História foi adiantada em relação à de Geografia, até por conta de ter mais pessoas envolvidas, o que dividia o trabalho. Mas, até o início da escrita, ocorreram muitas discussões por conta de estudos sobre as legislações educacionais da disciplina de Estudos Amazônicos, e a definição de um sumário. Luana Guedes aponta esse processo:

Começou os trabalhos assim, eu e a Amélia [Bemerguy] já tínhamos tido a experiência do livro I [da editora Amazônia], eu achava que ia ser mais tranquilo assim, a gente já tinha escrito um livro, não ia poder usar os mesmos textos obviamente, mas já tinha na cabeça como ia ser construído e tal, e o Mauro [Coelho] entrou com uma proposta nova de sumário. Primeiro assim, a gente teve muitas reuniões (...) demorou mais de dois meses para definir sumário pra tu teres ideia, por quê? A gente não tinha parâmetro. Quem que discutiu, o que falar, como falar, e aquele trabalho que a gente achava que ia ser simples foi ganhando uma complexidade grande porque, por exemplo, a primeira unidade do livro fala sobre conceito de Amazônia. O que eu achei interessante da parte dele, foi uma proposta do Mauro. (GUEDES, 2017).

Especificamente sobre a produção da parte de História, Luana e Amélia já tinham uma ideia de sumário vinda da experiência do processo de produção do livro anterior. Contudo, a chegada de Mauro Coelho mudou as ideias iniciais, pois ele tinha outras concepções de como deveria ser narrada a História da Amazônia, abordando em primeiro lugar o conceito de Amazônia. Logo, ocorreram algumas discordâncias sobre quais conteúdos abordar. Um exemplo citado por Luana Guedes se refere ao tema da Guerrilha do Araguaia (1972-1975) durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), que ela e Amélia gostariam de ter inserido como capítulo no quarto volume. No entanto, o coordenador não teria concordado, por não considerar este um “tema amazônico”, mas nacional. (GUEDES, 2017). Assim, a solução encontrada foi a inserção do tema como um texto complementar, intitulado “A Resistência e seus desdobramentos”, assinado por Luana Guedes e Mauro Coelho. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012c, p. 49).

Dadas as diferentes trajetórias pessoais, profissionais, acadêmicas e docentes entre Luana Guedes, Amélia Bemerguy e Mauro Coelho, é natural que houvesse diferentes visões sobre uma História da Amazônia, assim, era preciso negociar para se entrar num consenso do que iria entrar na coleção, algo que não era tão fácil, por isso a fala de Luana de ter ocorrido cerca de dois meses de reuniões só para definir o sumário.

Em seu depoimento, Mauro Coelho aponta que a dificuldade de definir o sumário e os conteúdos da coleção estava em algumas lacunas das pesquisas, pois segundo o coordenador, “a produção historiográfica sobre a trajetória histórica da Amazônia é relativamente pródiga no que diz respeito ao passado colonial”, mas “no que diz respeito ao império, essa produção historiográfica se concentrava, àquela altura, basicamente em dois eventos: a Cabanagem e a economia gomífera”; e “no que diz respeito ao século XX, nós dispúnhamos de muitos poucos trabalhos”. Dessa forma, segundo Coelho, houve uma preocupação antes de definir o sumário, em se fazer leituras sobre estudos acerca do período imperial e republicano no Pará. (COELHO, 2020).

Assim, para escrever os capítulos, as autoras recorriam a vários livros acadêmicos da historiografia da Amazônia, principalmente estudos de pesquisadores vinculados à área do curso de História da UFPA. Este trabalho de parceria, de Amélia e Luana, no processo de escrita, era uma espécie de co-autoria, que valoriza a “crítica mútua e constante”. (MUNAKATA, 1997, p. 172). Conforme relata Luana Guedes:

(...) para cada capítulo era uma média de seis, sete livros, sem contar os artigos para cada capítulo. Então retomar o debate que a gente tinha feito na graduação (...) e pegar tudo que estava sendo produzido, a gente era frequentadora assídua

da UFPA, da livraria da Federal, da Biblioteca Central (...) compramos livros produzidos na [editora] Paka-Tatu, que teve um período que a Paka-Tatu produziu muitos livros de historiadores locais, e publicando as dissertações, as teses. Então a gente partiu da leitura acadêmica para escrever, principalmente porque a Amélia trabalha “começo do século XX”, ela trabalhou na graduação e no mestrado também com imigração só que de judeus para a Amazônia, dos judeus marroquinos.<sup>12</sup> E eu trabalhava com imigração de angolanos no século XX também, na segunda metade<sup>13</sup>, então a gente precisava retomar essa leitura acadêmica, tinha que retomar, não tinha jeito. Normalmente como é que a gente fazia? Dividia as leituras. (...) Entre um intervalo de um capítulo para o outro tinha leitura, nesse período ou parava para comprar, a gente investiu muito comprando livro. Alguns livros foram indicados pelo Mauro [Coelho], por exemplo, algumas dissertações e tudo, já que eu estava fora da Federal já há muito tempo, a Amélia também, então não tinha acesso, e as turmas do mestrado começaram a defender, então também teve que recorrer a isso, o que estava sendo dito. (GUEDES, 2017).

As reuniões entre as autoras e o coordenador, além de discutir os conteúdos da coleção, também versavam sobre a escrita didática, pois era necessário que os livros tivessem uma linguagem acessível para o principal público que se visava atingir, que eram os alunos do ensino fundamental, de faixa etária de cerca de 10 a 15 anos de idade. Segundo Luana Guedes, algumas reuniões também contaram com a presença de Wilma Baía Coelho<sup>14</sup>, que é pesquisadora da área da Educação da UFPA, para discutir questões sobre a linguagem para os alunos:

(...) teve (...) várias reuniões com a professora Wilma Baía que é esposa do Mauro [Coelho]. Para fazer... para falar sobre linguagem didática. (...) eu lembro que a professora Wilma e o Mauro uma vez falaram (...) sobre alguns termos que nós usávamos e são vícios de historiador, tipo “gradativamente”, a gente usava muito, “porque gradativamente para”, porque na nossa cabeça parecia algo muito simples. (...) discutiu sobre a ideia de temporalidade na mente da criança, como tinha que ser, as frases curtas, objetivas, repetições de ideias, porque a gente quis fazer um livro, uma coleção que o aluno ribeirinho lá do interior do Pará, e um aqui do centro da cidade numa escola que eles sozinhos pudessem compreender a leitura. Então não que estivesse desprezando o trabalho do professor, ao contrário, mas é usar o livro e a linguagem do livro como uma ferramenta para o próprio aluno manusear e ter acesso de compreensão. E foi assim esses encontros, eu não me lembro quantos foram exatamente, em geral os encontros eles eram aos sábados de manhã por

---

<sup>12</sup> A dissertação de mestrado de Amélia Bemerguy, defendida na PUC-SP, no ano de 1998, tinha o título: *Imagens da Ilusão: judeus marroquinos em busca de uma terra sem males*.

<sup>13</sup> A dissertação de mestrado de Luana Guedes, defendida na PUC-SP, no ano de 2005, tinha o título: *Memórias em exílio, identidades em trânsito. Angolanos no Pará (1975-2004)*.

<sup>14</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da UFPA, integra o corpo docente da Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e atua como Vice Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (NEAB/GERA/UFPA). Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 20 jun. 2020.

conta dos horários atribulados de todos nós que fazíamos parte da equipe. (GUEDES, 2017).

Podemos dizer que Wilma Coelho atuou como “consultora pedagógica” ou “analista que dá a chancela pedagógica”, no dizer de um dos editores entrevistados por Kazumi Munakata (MUNAKATA, 1997, p. 143). No entanto, ela não era contratada da editora, seu nome não consta na relação de profissionais que participaram da elaboração da coleção. Apesar disso, foi convidada a auxiliar as autoras de História devido a sua atuação na área de Educação e pela sua proximidade com o coordenador da coleção. Além das reuniões com Wilma Coelho, uma forma que as autoras de História buscaram, para testar se os textos dos capítulos estavam didáticos o suficiente para serem compreendidos por alunos do ensino fundamental, foi dar os textos para o filho de Amélia Bemerguy, que na época tinha por volta de oito anos, ler e dizer se os compreendeu. (GUEDES, 2017).

A metodologia adotada pelas autoras de História, durante o processo inicial de escrita, foi a de se dedicarem todas as manhãs para a escrita da coleção, principalmente entre o final de 2010 e o início de 2011. Tanto Luana quanto Amélia escreviam em suas casas e trocavam *e-mails* entre si sobre para a construção de uma versão dos capítulos, para que assim enviassem ao coordenador da coleção, que fazia uma revisão e enviava de volta às autoras para ajustes. Havia muitas dificuldades para as autoras nesse início, porque além de ter que escrever didaticamente, tinham uma limitação na quantidade de páginas, pois o livro deveria ter muitas imagens, já que tinha que ser atrativo para alunos do ensino fundamental, sem textos longos. Segundo Luana Guedes, um capítulo “tinha que ter no máximo duas laudas no texto de *Word*” (GUEDES, 2017), o que exigia uma grande capacidade de síntese em cada capítulo.

Soma-se também outra dificuldade ao processo de escrita, que foi a questão do tempo, pois nem as autoras de História, nem o coordenador Mauro Coelho, e tampouco a autora de Geografia, Márcia Pimentel, tinham dedicação exclusiva para produção da coleção, algo próximo aos autores de livros didáticos de História da década de 1990, que “desenvolvem uma série de outras atividades vinculadas ao campo educacional.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 123). Contudo, diferente daqueles autores “bem posicionados no mercado” que, conforme Gatti Júnior, “realizavam diversas viagens ao longo do ano, com o objetivo de divulgar as suas coleções” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 123), os autores da coleção da editora Estudos Amazônicos tinham seu tempo ocupado ao longo da semana pelas atividades de docência, na ESMAC e na UFPA.

Sobre o processo de escrita, Mauro Coelho, o compara como “um processo muito próximo a um processo de orientação de uma dissertação ou de uma tese de doutorado”, no qual as autoras produziam o texto e depois ele “fazia a revisão, apresentava algumas considerações, quando fosse o caso, e nós nos reuníamos, discutíamos e definíamos os encaminhamentos.” (COELHO, 2020). Para definir se a escrita estava numa linguagem didática, adequada a alunos do ensino fundamental, o coordenador da coleção relata:

Em primeiro lugar, nós partíamos do objetivo educacional, que dizer, o que nós queríamos que o aluno aprendesse com cada capítulo, cada texto, cada imagem. Depois, nós partíamos de uma expectativa de aluno, considerando, a legislação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a realidade das escolas. A definição da linguagem era uma decorrência do processo de planejamento. Nesse sentido, eu intervinha nos textos, dada a minha experiência na análise de livros didáticos, em função da minha atuação no meu grupo de pesquisa e das publicações que eu já havia realizado, àquela altura. Quando você define um currículo (e um livro didático, em quatro volumes, ele estabelece um currículo, como eu já disse), você define não apenas a ordem dos conteúdos, mas a progressão da aprendizagem. Então, a linguagem utilizada na feitura do texto obedeceu a esse princípio básico das teorias da aprendizagem. (COELHO, 2020).

Compreendemos assim que o papel de Mauro Coelho, mais do que o de um coordenador, foi de um revisor, pois intervinha diretamente nos textos das autoras. Contudo, não se tratava de uma revisão gramatical ou de linguagem, função que era desempenhada por outras pessoas da editora, mas de uma revisão que tinha como foco a questão pedagógica, preocupada com uma linguagem adequada para o processo de aprendizagem.

A narrativa de Márcia Pimentel, em relação ao processo de escrita, expressa que o seu contato maior nas reuniões era com Mauro Coelho, coordenador da área de História, e não com as autoras, Amélia Bemerguy e Luana Guedes, mas que “sabia o que estava sendo dito, o que era a construção temática, os eixos ali da História”. Afirmo que, ao contrário das autoras de História, não teve uma reunião com Wilma Coelho sobre a questão de como fazer uma narrativa didática. (PIMENTEL, 2019). Mauro Coelho confirma que não participou da definição dos conteúdos de Geografia, apenas que conversava com Márcia Pimentel para verificar o que estava trabalhando em cada um dos livros da coleção, para que houvesse um diálogo entre os conteúdos das duas disciplinas, História e Geografia. (COELHO, 2020).

Como a parte de Geografia não teve outros autores, pois os professores do curso de Geografia da UFPA não demonstraram interesse em fazer parte da produção de um



livro didático, e devido ao trabalho ser grande, Márcia Pimentel contou com um grupo de colaboradores, que eram alunos do mestrado e da graduação. Estes alunos faziam parte do grupo de pesquisa coordenado por Pimentel na UFPA, o Grupo de Estudos Paisagem e Planejamento Ambiental (GEPPAM).<sup>15</sup>

Os alunos mencionados por Pimentel são creditados na coleção da Estudos Amazônicos não como autores, mas como colaboradores. No volume 1, são creditados como colaboradores: Amanda Gonçalves<sup>16</sup>, Wellington Ferreira<sup>17</sup> e Tabilla Leite<sup>18</sup>. Nos volumes 2 e 3, continuam os dois primeiros, trocando-se o nome de Tabilla Leite por Wellington Fernandes<sup>19</sup>. Já no último volume, os colaboradores referenciados são Amanda Gonçalves e Wellington Fernandes.

Para construir os conteúdos de Geografia dentro dos Estudos Amazônicos, Márcia Pimentel revela que pesquisou em livros didáticos regionais já publicados. Embora não recorde mais quais livros consultou, percebeu que eles tinham “uma carga muito maior da História sempre, quase nada da Geografia”, “tem livros de Estudos Amazônicos que são puramente da História, que tem conteúdo, todo o programa é na História.” (PIMENTEL, 2019). Dessa forma, diante também de uma ausência de sugestões curriculares pela SEDUC, a autora se baseou nas sugestões curriculares para a disciplina

---

<sup>15</sup> O GEPPAM possui um *blog* no qual divulga suas atividades: <http://geppam.blogspot.com/> Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>16</sup> Amanda Cristina Oliveira Gonçalves é Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2008). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UFPA (2012), na linha de pesquisa Gestão Urbana e Regional. Participou do Grupo de Estudos em Paisagem e Planejamento Ambiental da Faculdade de Geografia e Cartografia/UFPA, colaborando em trabalhos de Educação Ambiental e capacitação nas comunidades de pescadores das Reservas Extrativistas marinhas de São João da Ponta e Mãe Grande de Curuçá - PA. Atuou como pesquisadora no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em pesquisa sobre política fundiária em áreas ribeirinhas na Amazônia. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 08 fev. 2020.

<sup>17</sup> Não encontramos informações sobre Wellington Ferreira na Plataforma Lattes.

<sup>18</sup> Tabilla Verena da Silva Leite é Bacharel e Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2010), Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2013). Atua como Professora do curso de Engenharia cartográfica e de agrimensura da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), ministrando principalmente as disciplinas: Traçados de Cidades e Planejamento Urbano, Loteamento, Zoneamento geográfico Ambiental, Sistema de Informações geográficas, Geoprocessamento na gestão ambiental e territorial, Instrumentos de ordenamento territorial entre outras. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>19</sup> Wellington Augusto Andrade Fernandes é Doutorando em Geografia (PPGEO/UFPA). Mestre em Geografia (PPGEO/UFPA). Especialista em Gestão Ambiental (NUMA/UFPA). Bacharel e Licenciado em Geografia (FGC/UFPA). Técnico em Geodésia e Cartografia (IFPA). Atualmente ocupa o cargo efetivo de Geógrafo (Classe E/ Nível III) da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde coordena o Laboratório de Análises Espaciais Prof. Thomas Hurtienne (LAENA) do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA). Atuando principalmente nas áreas de Geocartografia, Sensoriamento Remoto, Geoprocessamento, Geografia Ambiental, Geografia Física e Geografia da Saúde. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 fev. 2020.

de Geografia presente nos PCN e adaptou para uma Geografia regional nos Estudos Amazônicos:

Eu fui lá nos PCN e tentar buscar ali alguma coisa coerente, a coerência entre o que os PCN apresentavam em termos de ano e série, e tentar traduzir isso para o estudo da Geografia tendo enfoque na Amazônia, que era a única coisa que podia me dar uma segurança para estruturar os livros, os quatro volumes. E mesmo com as críticas que a gente faz aos PCN, mas, sobretudo, porque existe toda uma preocupação com a questão do cognitivo, do aluno, então pensar, a construção na Geografia, construção de categorias, isso me dava um respaldo pra poder olhar para Amazônia e pensar assim, por exemplo, como construir conceito de paisagem a partir da Amazônia, como trazer a categoria olhando pra a Amazônia, a questão do território da paisagem. Então, quais são as temáticas que envolvem aqui, porque não é o ensino de Geografia, é o ensino de Estudos Amazônicos, (...) eu sou da Geografia e essa era a proposta, e aí qual é as ferramentas da Geografia para olhar a Amazônia. (PIMENTEL, 2019).

Dessa forma, o processo de leituras e de escrita que o coordenador da coleção, as autoras de História e a autora de Geografia da editora Estudos Amazônicos realizaram segue o que Ana Maria Monteiro identifica na escrita de livros didáticos, um processo de “interpretação”, “reelaboração” e “incorporação”:

Assim, os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, entre eles: orientações de diretrizes curriculares oficiais, outras presentes nos exames vestibulares e tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores no cotidiano de suas aulas. (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Sobre a participação dos alunos colaboradores da Geografia, Márcia Pimentel aponta algumas funções que eles tinham: davam o *feedback* dos textos dela para conferir se estavam claros e didáticos; a escolha de imagens que fariam parte dos capítulos, ressaltando que boa parte dessas imagens foram produzidas a partir de trabalhos de campo no interior do Pará pelo GEPPAM; a produção de mapas e a pesquisa das referências. (PIMENTEL, 2019). Márcia Pimentel também relata que, devido ao trabalho desenvolvido pelos alunos, conversou com Paulo Palmieri sobre a necessidade de remunerá-los pelo trabalho, o que foi feito pela editora.

Uma diferença no depoimento de Márcia Pimentel em relação ao que Luana Guedes relatou refere-se à questão ao tamanho dos textos, da quantidade de linhas e caracteres. Pimentel relata que não houve uma definição sobre os limites dessa escrita,

mas que se deu por meio de um consenso para atingir melhor os objetivos pedagógicos, por exemplo, sem textos longos e densos:

Chegava num consenso em relação ao equilíbrio dos capítulos, um capítulo 3 maior, o capítulo 2 ou o capítulo 4 menor, tinha que ter um equilíbrio, para esteticamente ficar interessante o livro, ou seja, não dosar, não ter uma desproporcionalidade entre eles. Eu penso que isso também tem um efeito, um efeito pedagógico, os capítulos eles não podem ser densos, tão densos e eles têm que seguir, tem que estar relacionado ao número de aulas que se tem, nessa grade, do curricular, no município. (...) de onde vai ser estudado, (...) eles têm que fechar em si. Olha só, isso foi uma coisa que eu fiquei pensando, eu tenho que ter uma estrutura, em capítulos, deste livro, mas eu não posso escrever um livro, um capítulo de dez páginas, porque pedagogicamente isso não tem um efeito positivo, já que não se vence os capítulos em uma aula, em duas aulas, em três. (PIMENTEL, 2019).

Dessa forma, pelo relato de Márcia Pimentel, identificamos que a escrita da parte de Geografia seguiu um processo diferente, obedecendo a outros parâmetros, não aqueles propriamente estabelecidos pelo coordenador de História, que não interferiu diretamente na produção dos textos de Geografia. Apesar de constituírem um mesmo livro de Estudos Amazônicos, as partes de História e Geografia foram construídas como se fossem partes independentes. Apesar de ter mais trabalho no processo de escrita, pois era a única autora de Geografia, mesmo contando com ajuda de colaboradores, Márcia Pimentel aparentemente teve mais liberdade na construção do texto e na escolha de conteúdos do que as autoras de História. Estas tinham que negociar constantemente com o coordenador da coleção. Seus textos estavam sujeitos a várias revisões, havendo assim uma relação hierárquica a qual estavam submetidas, ao contrário de Pimentel.

Tanto Márcia Pimentel quanto Luana Guedes concordam que a escrita do primeiro volume da coleção foi a mais demorada de ser finalizada, com aproximadamente seis meses de duração, no período entre a segunda metade de 2010 e o início de 2011. O motivo apontado por Márcia Pimentel é o fato desta ter sido a sua primeira experiência de escrita de livro didático, o que demandava uma atenção maior à escrita, pois deveria ser adequada ao público escolar e também de deixar claro, desde o início, uma preocupação de o aluno se situar na Amazônia: “começa na necessidade de dizer para o aluno que ele está na Amazônia. Então eu começo aqui, eu falei, ‘mas como é que eu posso fazer isso?’” (PIMENTEL, 2019).

Já Luana Guedes aponta outras questões que vieram antes da escrita, que tornaram o processo de produção do primeiro volume mais longo, como as discussões iniciais sobre sumário, linguagem, tipo do papel, imagens: “O primeiro ele foi um ponto de partida para

que os outros seguissem o mesmo padrão de qualidade e tivessem uma mesma linguagem.” (GUEDES, 2017). Por outro lado, Mauro Coelho demonstra uma opinião distinta, ao dizer que “o volume mais trabalhoso foi o quarto volume”, porque era o volume que havia maior “escassez de informação historiográfica”, já que abordava temas do período republicano. (COELHO, 2020).

O primeiro volume da coleção foi o único que saiu com publicação no ano de 2011, pois tinha como objetivo ser lançado ainda na Feira Pan-Amazônica do Livro daquele ano, como comentaremos mais à frente. Já os outros livros da coleção foram produzidos de forma mais rápida, todos os três de uma vez, pois havia uma cobrança da editora para que toda a coleção fosse publicada para a venda, no ano de 2012.

O coordenador aponta que ele e as autoras de História tiveram participação no processo de escolha das imagens que foram utilizadas na coleção. Coelho afirma que “ao longo da redação de toda a coleção, Luana, Amélia e eu anotávamos que imagens nós necessitaríamos naquele capítulo. Isto não quer dizer que nossas escolhas fossem concretizadas na versão final do livro, pois, tudo isso é redimensionado na diagramação.” (COELHO, 2020).

Luana Guedes afirma que, ao final da escrita das primeiras versões dos capítulos, estes eram enviados ao editor de arte da editora, Ilton Ribeiro. Após ele realizar a leitura do capítulo, sugeria algumas imagens e desenhos que tinha elaborado para inserir no capítulo para a aprovação ou não das autoras. Em relação às “imagens históricas”, como fotografias e documentos, Luana diz que ela e Amélia escolheram a partir dos livros que possuíam e de seus próprios arquivos pessoais. (GUEDES, 2017). Por exemplo, na página 33 do primeiro volume há uma foto do casamento dos pais de Amélia com a legenda “Arquivo pessoal Bemerguy”.

**Imagem 51:** Utilização de fotografias da família da autora Amélia Bemerguy em *Conhecendo a Amazônia*, 1º volume



(COELHO et al, 2011, p. 33).

Márcia Pimentel destaca que, além das imagens selecionadas por ela junto com os alunos colaboradores, inclusive utilizando imagens e mapas dos trabalhos de campo do grupo de pesquisa, havia também o diálogo com os funcionários da editora Estudos Amazônicos:

Sim, [o contato com os funcionários da editora era] direto. Foi assim, eu dizia, “eu quero assim dessa forma, é possível?”, aí ele apresentava os projetos. Assim, “olha, cabe aqui, discutir isso aqui, assim que eu pensei nessa figura assim, no desenho assim, por exemplo, essa daqui dos retirantes são fantásticos”. Então, “bem pensado, tem uma linda, quer dizer várias são” ... acho que foram duas pessoas que trabalharam durante esse período lá, pessoas diferentes. Mas assim, eu pensei nisso na questão da memória, então me vinha como as pessoas podem ter na memória essas relações da paisagem. E aí eles desenhavam, então havia contato, eu ia sempre à editora. (PIMENTEL, 2019).

Sobre as atividades contidas nos volumes, o coordenador Mauro Coelho observa que o objetivo não era a proposição de exercícios, como ocorre comumente nos livros didáticos, mas “sugestões de atividades ao final de cada unidade”, pois, segundo ele, “nós não pretendíamos definir a prática do professor”, mas “garantir a autonomia do professor para que ele, diante do processo educacional que ele conduz, diante da realidade da sala de aula, se apropriar desse texto com a máxima autonomia.” (COELHO, 2020).

Luana Guedes esclarece que ela e Amélia Bemerguy construíram as atividades de História, uma vez que no processo de construção a intenção era propor atividades que fossem reflexivas, ou seja, questões não muito diretas e que exigissem mais dos alunos. Nesse sentido, foram propostas atividades como “fazer mapa da cidade, conversar com os mais velhos, fazer pesquisa *online*”, para o aluno “pensar sobre a região que ele vive”. (GUEDES, 2017). Já Márcia Pimentel, ao comentar os exercícios de Geografia da coleção, reconhece as limitações dos exercícios elaborados, pois “na maior parte eles aparecem como questões para serem dissertadas, elaboradas, são perguntas para pesquisar”, sendo necessário, uma reformulação deles em caso de uma nova edição da coleção. (PIMENTEL, 2019).

Após o processo de escrita, os textos foram enviados para a edição e posterior impressão. Os próprios livros indicam os sujeitos que fizeram parte deste processo e suas funções, na parte denominada de “expediente”. Segundo Munakata, o “expediente”, que “muitos denominam erroneamente de ‘crédito’”, é a “parte do livro geralmente situada no início, antes mesmo do sumário, na página par (lado esquerdo), em que são relacionados os nomes de todas as pessoas que participaram da produção daquele livro e suas respectivas funções”. Ainda segundo o autor, a leitura do “expediente” é um “possível índice para verificar o grau de profissionalização pela qual passou a produção editorial”, podendo-se constatar “a extrema diversificação de cargos e funções e a variedade do pessoal neles envolvido.” (MUNAKATA, 1997, p. 135).

Mesmo não sendo uma editora de grande porte a nível nacional, a Estudos Amazônicos apresenta uma variedade de profissionais envolvidos na produção dos livros da coleção. No primeiro volume voltado para o 6º ano, há a indicação de: Ilton Ribeiro, como editor de arte; Ilton Ribeiro e Rafaela Palmieri responsáveis pela pesquisa iconográfica; Alan Flor e Elissandro Araújo na revisão; Roseane Lima e Ronaldo Torres no projeto gráfico; André Ribeiro e Roseane Lima, responsáveis pela capa; Allan Bittencourt, J. Bosco e Marcelo Nunes, responsáveis pelas ilustrações. (COELHO et al, 2011).

Nos volumes seguintes, há pequenas alterações de nomes e funções: no segundo volume, voltado para o 7º ano, na pesquisa iconográfica aparece apenas o nome de Ilton Ribeiro; André Ribeiro aparece como o responsável pela diagramação eletrônica; no projeto gráfico há apenas o nome de Roseane Lima; nas ilustrações há a substituição de J. Bosco por Brisa Nunes (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a); no terceiro volume, voltado para o 8º ano, há a adição de mais pessoas responsáveis pela revisão,

como Brenno da Costa Carriço e Flávio Reginaldo Pimentel, totalizando quatro pessoas nessa área; também surge a função de Tratamento de imagens, tendo como responsáveis André Ribeiro, Allan Bittencourt e Brisa Nunes (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b); por fim, no quarto volume, há nova mudança na revisão, permanecendo apenas Elissandro Araújo e Flávio Reginaldo Pimentel e a adição de Jorge Pantoja; e a mudança na assessoria de comunicação, desta vez tendo Renata Simões Fernandes como responsável. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012c).

Em relação a essa equipe responsável pela edição e pelos aspectos gráficos dos livros da coleção, Paulo Palmieri esclarece que eles foram “recrutados” em sua maioria da UFPA, das áreas de Letras e Artes. Palmieri investiu financeiramente na formação desses sujeitos porque, segundo ele, não tinham experiência no trabalho de produção de didáticos, “eles tinham o curso de desenho, mas diagramador de livros didáticos nunca, então era a primeira vez, nós passamos, gastei muita grana, investi em pessoas para ensiná-los a desenhar, eu reprovava várias vezes o traço, enfim, foi muito trabalhoso.” (PALMIERI, 2019).

Após a entrega da parte escrita, revisão e finalização da edição com as imagens, os livros foram enviados para a gráfica para a sua impressão. A gráfica responsável pela impressão dos livros foi a Santa Marta, localizada em João Pessoa, na Paraíba.<sup>20</sup> Segundo Paulo Palmieri, a escolha por uma gráfica de outro estado, curiosamente, é porque o custo da impressão lá é mais barato que em Belém, pois fazem um bom preço para impressão em grande quantidade. (PALMIERI, 2019). O tipo de papel escolhido para os livros foi o papel *couché*,<sup>21</sup> devido ao uso de muitas imagens nos livros, o que seria o mais indicado para a questão da qualidade das imagens. Esse cuidado da editora em escolher uma gráfica

---

<sup>20</sup> A gráfica Santa Marta surgiu no ano de 1965 em João Pessoa, na Paraíba. Presente nas principais regiões do país, com atuação em todo o território nacional, a gráfica Santa Marta é formada por dois parques distintos. O Parque Gráfico Hortêncio Ribeiro, na Paraíba, que possui 26.000m<sup>2</sup>; e outro em São Bernardo do Campo, em São Paulo, com 8.000m<sup>2</sup>. A gráfica trabalha com a impressão de diversos materiais, como livros didáticos e revistas. A empresa descreve a sua missão como “Oferecer aos nossos clientes soluções impressas, desde a transferência de mídia à distribuição, promovendo a integração de toda a cadeia produtiva com excelência.” Informações disponíveis em: <https://www.graficasantamarta.com.br/index.php/page/quem-somos> Acesso em: 13 fev. 2020.

<sup>21</sup> O papel *couché*, que em francês significa camada, foi criado em 1860 pela indústria gráfica e é utilizado até hoje devido a sua alta qualidade de reprodução. As primeiras empresas produtoras no Brasil surgiram no final da década de 60 e são exemplos a Klabin e a Suzano. O papel *couché* é caracterizado pelo brilho e lisura de suas folhas, indicados para impressos em policromia e de alta qualidade. Devido à sua composição, permite cores mais vivas que outros papéis de uso tradicional. São utilizados com muita frequência pelo mercado promocional para impressão de cartões de visita, panfletos, *flyers*, *folders*, cartazes, entre outros materiais. Esse papel custa mais do que o papel *offset*, já que há a necessidade de aplicar o revestimento, que é um processo mais demorado e o valor dos insumos é repassado para o consumidor. Informações retiradas de: *Blog da Print*. Papel couché – Saiba o que é! Disponível em: <https://www.printi.com.br/blog/papel-couche-saiba-o-que-e> Acesso em: 13 fev. 2020.

de fora e o tipo de papel decorre porque “um trabalho gráfico de má qualidade pode comprometer o sucesso de uma coleção”, o que se tornou comum a partir da década de 1990, cujas coleções de História “apresentavam uma qualidade técnica invejável e o papel empregado passava a ser de excelente qualidade”. (GATTI JÚNIOR, 2004, pp. 222-223).

Uma questão importante a ser comentada é que as capas dos livros da coleção saíram com a denominação de “Coleção Paradidáticos”. Essa nomenclatura, apesar de se tratar de livros didáticos, deve-se a uma estratégia de mercado, para possibilitar a compra da coleção pelo Estado e municípios. Palmieri justifica que “para o município poder comprar, eles só podem comprar com verba federal. Sendo que um livro didático o município não pode comprar porque ele ganha do PNLD.” (PALMIERI, 2019). Além disso, o termo engloba todos os outros livros da editora, que de fato são paradidáticos. Luana Guedes observa que o termo “Coleção Paradidático” tem muito mais a ver com o interesse de vendas e facilidade de vendas do que sobre o conteúdo dele.” (GUEDES, 2017).

Em relação a tiragem do livro, no primeiro volume é indicado 10 mil exemplares. Já nos volumes 2, 3 e 4, a tiragem apontada é de 20 mil exemplares.

### **c) Lançamento, circulação e vendas**

A coleção da editora Estudos Amazônicos teve dois lançamentos. O primeiro foi em 2011 na Feira Pan-Amazônica do Livro em Belém<sup>22</sup>, quando apenas o primeiro volume voltado ao 6º ano estava pronto. Segundo Luana Guedes, em 2011, o primeiro volume foi lançado no estande da editora na Feira, com autógrafos dados pelos autores àqueles que adquiriam o livro. (GUEDES, 2017). Outro lançamento, já com os quatro volumes, foi no dia 02 de fevereiro de 2012, no *hall* Benedito Monteiro, da Fundação Cultural do Pará (CENTUR), em Belém. Esse lançamento ocorreu simultaneamente com outros lançamentos de paradidáticos da editora.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> A Feira Pan-Amazônica do Livro ocorre todos os anos em Belém do Pará desde o ano de 1996. Tem como finalidade promover a divulgação do livro enquanto instrumento pedagógico, educativo e informativo, fomentado um processo de mudança cultural. Além disso, tem o objetivo de oportunizar aos estudantes, pesquisadores, professores e a sociedade paraense em geral o conhecimento e aquisição dos mais modernos lançamentos e títulos da literatura e incentivar e fomentar o mercado editorial e livreiro do país. A Feira envolve ações ao longo do ano e culmina com o evento principal no período de maio a junho. Atualmente é realizada no Hangar-Centro de Convenções de Feiras da Amazônia. Ver: SECULT - Secretaria Executiva de Estado de Cultura. Feira Pan-Amazônica do Livro Disponível em: <http://www.secult.pa.gov.br/content/feira-pan-amaz%C3%B4nica-do-livro> Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>23</sup> Dentre os livros paradidáticos lançados pela editora, podemos citar: *Fundação de Belém*, de Mauro Cezar Coelho; *A independência no Pará (1823): novos tempos, novos acontecimentos, novas abordagens*, de



Segundo o Informativo da editora, que está disponível no *site* da Estudos Amazônicos, o lançamento no CENTUR “reuniu estudantes, professores e pesquisadores, que prestigiaram a seção de autógrafos dos livros.”<sup>24</sup> Paulo Palmieri não se recorda do preço exato de cada volume na época do lançamento, dizendo que poderia ser entre R\$ 38,00 e R\$ 42,00. (PALMIERI, 2019). Também em 2012, foi feita uma palestra com os autores no auditório do Hangar durante a Feira Pan-Amazônica do Livro. (GUEDES, 2017).

Conforme destaca Décio Gatti Júnior, ao final da década de 1990 as estratégias de divulgação das editoras “estavam tornando-se bastante agressivas, pois não bastava apenas ter os melhores produtos, sendo preciso, também, viabilizar que este produto chegasse ao conhecimento dos professores.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 223). No caso da editora Estudos Amazônicos, identificamos um investimento em publicidade para a divulgação do lançamento da coleção no CENTUR. Palmieri destaca que “sempre tive um assessor de comunicação, então nós trabalhamos muito na divulgação em todos os sentidos.” (PALMIERI, 2019). Nos livros, há a indicação de Fabrício Queiroz como assessor de comunicação. (COELHO et al, 2011). Uma forma de divulgação adotada foi a presença do editor Paulo Palmieri em um programa de entrevistas na televisão, o *Diálogo Aberto*, na TV Nazaré de Belém, no dia do lançamento de toda a coleção, em 02 de fevereiro de 2012.<sup>25</sup> No programa, Palmieri comentou sobre os lançamentos da editora, sua visão sobre a importância de se abordar a Amazônia na educação básica, além de fazer um convite aos telespectadores para comparecerem ao CENTUR para o lançamento e autógrafos dos autores.

Ainda sobre a divulgação, Mauro Coelho relata que foi em escolas, visitou algumas secretarias municipais de educação, participou de alguns programas de televisão, como o *Sem Censura Pará*, da TV Cultura do Pará, e deu entrevistas na imprensa escrita. (COELHO, 2020).

Segundo o Informativo da editora, os livros da Estudos Amazônicos foram oferecidos às escolas por meio de vendedores. Neste processo de oferta, os livros da coleção foram adotados em algumas escolas de Belém, a exemplo da Escola Tenente

---

Geraldo Mártires Coelho; *Economia da borracha na Amazônia*, de Patrícia Melo Sampaio; *Amapá: experiências fronteiriças*, de Sidney Lobato.

<sup>24</sup> Ver “Editora Estudos Amazônicos lança coleção”. Informativo da Editora Estudos Amazônicos. Ano I, n. 1. Disponível em: <http://www.editoraestudosamazonicos.com.br/informativo001.html> Acesso em: 30 ago. 2019.

<sup>25</sup> A entrevista de Paulo Palmieri no programa *Diálogo Aberto*, da TV Nazaré, está disponível no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=zINm377GXYM> Acesso em: 01 set. 2019.

Rêgo Barros, que em 2012 escolheu os volumes para o 6º e 7º ano<sup>26</sup>; e em Santarém, como nas escolas Cristo Salvador e Dom Amando.<sup>27</sup>

No *facebook* da editora Estudos Amazônicos, também encontramos pistas de vendas da editora, tanto para escolas que adquiriram a coleção, em sua maioria da rede privada, quanto participação em eventos de livros no Pará, em cidades como Paragominas, Santarém, Marabá e Altamira.

Em 2015, a editora divulgou a foto de um aluno do 7º ano do colégio Tenente Rego Barros, que já estava com seu livro da coleção Estudos Amazônicos para o início do ano letivo. Também havia a informação de que os livros estavam à venda “na livraria da Visão, Fox Vídeos, livraria Leitura, no Pátio Belém e livraria Somensi”<sup>28</sup>, locais que vendem livros em Belém. No dia 19 de janeiro de 2015 há a notícia de que “Eliane Sarmento veio garantir nossas coleções que estarão à venda na livraria e papelaria Escolares, em Paragominas”<sup>29</sup>, o que indica a venda de livros da editora para um revendedor no município.

Em outubro de 2016, o Centro Educacional da Emília (CEDEMI), de Ananindeua, confirmou parceria para o ano de 2017.<sup>30</sup>

Em 2017, podemos encontrar informações das seguintes escolas que adquiriram a coleção: Centro de Estudos Kerigma, do bairro do Coqueiro<sup>31</sup>, o Instituto Catarina Labouré, do bairro da Sacramento<sup>32</sup>, o colégio da Faculdade Adventista da Amazônia

---

<sup>26</sup> Ver “Rêgo Barros adota livros da Editora”. Informativo da Editora Estudos Amazônicos. Ano I, n. 2. Disponível em: <http://www.editoraestudosamazonicos.com.br/informativo002.html> Acesso em: 30 ago. 2019.

<sup>27</sup> Ver “Escolas de Santarém”. Informativo da Editora Estudos Amazônicos. Ano I, n. 4. Disponível em: <http://www.editoraestudosamazonicos.com.br/informativo004.html> Acesso em: 30 ago. 2019.

<sup>28</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/808083789264002/?type=3&eid=ARD78DDuiJ7z0CX02NaULZNUbHb-2mv7IggeGYVD8NXVFvqo8rlgY4dWQ2JLIV95aMkJAMnArq4IBbiX&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/808083789264002/?type=3&eid=ARD78DDuiJ7z0CX02NaULZNUbHb-2mv7IggeGYVD8NXVFvqo8rlgY4dWQ2JLIV95aMkJAMnArq4IBbiX&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>29</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/803274926411555/?type=3&eid=ARDn7eMIeZsckAFokiCEZ\\_ts4I5Y2cIIF8TvvrtRDBFW4meYaiAMbaXgVuprAwkjCu7n91-uGPnXh-O\\_W&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/803274926411555/?type=3&eid=ARDn7eMIeZsckAFokiCEZ_ts4I5Y2cIIF8TvvrtRDBFW4meYaiAMbaXgVuprAwkjCu7n91-uGPnXh-O_W&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>30</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1261642543908122/?type=3&eid=ARD6PosBskMiZRE4TLimDII5cvczA5tniKorbedOLfuSL9iBBIq3Hx54hwXOOAQbwgWZ\\_FhFrlcBscjSo&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1261642543908122/?type=3&eid=ARD6PosBskMiZRE4TLimDII5cvczA5tniKorbedOLfuSL9iBBIq3Hx54hwXOOAQbwgWZ_FhFrlcBscjSo&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>31</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1400883513317357/?type=3&eid=ARAwsgfU1pLNFPCNLBTbw0yDdt8gA1q8nXro\\_cPNEP8Cu8GQyMhLXgcnQeKJR2tFY\\_ONuaFZaVEesuNFS&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1400883513317357/?type=3&eid=ARAwsgfU1pLNFPCNLBTbw0yDdt8gA1q8nXro_cPNEP8Cu8GQyMhLXgcnQeKJR2tFY_ONuaFZaVEesuNFS&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>32</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: <https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1399596626779379/?type=3&eid=ARAJVRt1HyiPIO6ogGw0LAo05IyhRBq->

(FAAMA)<sup>33</sup>, localizado em Benevides, e o Sistema Elite de Ensino, localizado no bairro de Batista Campos<sup>34</sup>.

Em 11 de janeiro de 2018, há uma foto que mostra “a coordenação do colégio John Knox recebendo o material didático de 2018, pelo 4º ano consecutivo.”<sup>35</sup> O Centro de Estudos John Knox está localizado no bairro do Marco, em Belém. No dia 04 de maio de 2018, a editora divulgou uma foto da “profª Adriana Azevedo, coordenadora do colégio Adventista de Marabá, recebendo o material do ano letivo de 2018.”<sup>36</sup>

No dia 10 de janeiro de 2019, a editora divulgou que “a coordenação dos colégios Adventistas do Pará pôde receber o material para o ano letivo de 2019, firmando mais uma parceria com a instituição.”<sup>37</sup> Cabe dizer que em Belém há várias escolas da rede Adventista, em bairros como Marco, Pedreira, São Brás, Marambaia, etc., então é provável que a coleção da editora Estudos Amazônicos possa ter chegado a estas escolas de diferentes bairros.

Além do *facebook* da editora, os diários oficiais do município de Belém e do Estado do Pará são fontes importantes nos quais podemos rastrear as vendas dos livros da editora Estudos Amazônicos para o poder público. Tais fontes apresentam as leis, decretos e o funcionamento dos governos como um todo, sendo uma forma de publicizar os atos governamentais e os usos que os governos fazem do dinheiro público. Utilizamos aqui o Diário Oficial do Estado do Pará e o Diário Oficial do Município de Belém, que

---

[8n5TN3sJKh\\_Yl4SAGCr6OlhZhZQFcs0k9scNF7tZFRt3vqDi&\\_tn=EEHH-R](#) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>33</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1376403929098649/?type=3&eid=ARCBXk0MOMebWycunkgThdMGAYF\\_B8K3ajEv7sj34Qx7bpavwNoMw2ezcqVesp0US5wCLI2IJCg3XKeQ&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1376403929098649/?type=3&eid=ARCBXk0MOMebWycunkgThdMGAYF_B8K3ajEv7sj34Qx7bpavwNoMw2ezcqVesp0US5wCLI2IJCg3XKeQ&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>34</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1373803292692046/?type=3&eid=ARBtfJS54UikGJi18uX0ZAl6gUG0v6t1g1-zC7WeJY51RpLzmVWrmngZB7iJ9LX5rPqr273YS4BuJeZn&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1373803292692046/?type=3&eid=ARBtfJS54UikGJi18uX0ZAl6gUG0v6t1g1-zC7WeJY51RpLzmVWrmngZB7iJ9LX5rPqr273YS4BuJeZn&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>35</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1878100972262273/?type=3&eid=ARBac\\_bvNMBnYHPv0AyNCDCEHTW8O1fioMpCS6MN8-FU\\_g8Rh4kh4SfUqzFi-lqPN7ftSGTrm9l\\_0sBD&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/1878100972262273/?type=3&eid=ARBac_bvNMBnYHPv0AyNCDCEHTW8O1fioMpCS6MN8-FU_g8Rh4kh4SfUqzFi-lqPN7ftSGTrm9l_0sBD&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>36</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/2044477702291265/?type=3&eid=ARBVGixo7Igye9OX-nkk7To3ZPHkU5Uoq3YDhD4pQjXfGFuJjck\\_Jl1zp8FOAUR2wkjMPmC-s-rTz2bQ&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/2044477702291265/?type=3&eid=ARBVGixo7Igye9OX-nkk7To3ZPHkU5Uoq3YDhD4pQjXfGFuJjck_Jl1zp8FOAUR2wkjMPmC-s-rTz2bQ&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>37</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: [https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/2546817805390583/?type=3&eid=ARAGdbIF238jb4bSWqbEVsdkeeLkOLKIBTtQUWu51p8padlWkab7yscROS9ffhmAfnQ\\_S0kt0HtHgaY6&\\_tn=EEHH-R](https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/2546817805390583/?type=3&eid=ARAGdbIF238jb4bSWqbEVsdkeeLkOLKIBTtQUWu51p8padlWkab7yscROS9ffhmAfnQ_S0kt0HtHgaY6&_tn=EEHH-R) Acesso em: 27 fev. 2020.

estão disponíveis na internet, para rastreamos a quantidade de livros da editora Estudos Amazônicos que os governos adquirem para distribuição nas escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais.

Cabe esclarecer que na maioria das vezes aparece nos diários oficiais a indicação do nome “PALMIERI & CIA”, que seria o nome jurídico da editora de Paulo Palmieri. Outro esclarecimento é de que, ora há a indicação genérica de que o poder público está adquirindo “livros” da editora, ora “Coleções e materiais Bibliográficos”, ora “livros didáticos”, o que pode ser tanto a coleção de quatro livros didáticos, quanto da coleção de livros paradidáticos. Apesar de não haver uma indicação clara, compreendemos que possivelmente os livros didáticos da coleção Estudos Amazônicos também estão inclusos nestas compras. Apenas no diário oficial que faz referência ao município de Muaná há indicação mais clara de que houve compra de livros de Estudos Amazônicos.

No Diário Oficial de Belém, encontramos indicações de compra de livros da Estudos Amazônicos no ano de 2012, confirmando a divulgação feita no Informativo da editora. Em 11 de maio de 2012, há a indicação de compra de R\$ 220 mil em livros da Estudos Amazônicos pela prefeitura de Belém, por meio da SEMEC para atender as bibliotecas da rede municipal de ensino. (BELÉM, 11 mai. 2012, p. 6).

Outra indicação de compra pela prefeitura de Belém, desta vez por meio da Fundação Escola Bosque (FUNBOSQUE), data de 19 de setembro de 2012. No diário oficial deste dia há uma correção do valor de compra, que inicialmente seria de R\$ 336 mil e foi para R\$ 199 mil. (BELÉM, 19 set. 2012, p. 8). Todas essas compras pela prefeitura de Belém foram realizadas no ano de 2012, ao final do governo de Duciomar Costa (2005-2012), durante a gestão da Secretária Therezinha Gueiros. O novo governo, de Zenaldo Coutinho (2013-atual), que assumiu a partir de 2013, não adquiriu mais livros da editora Estudos Amazônicos. Talvez não houvesse mais interesse ou então o editor Paulo Palmieri tenha encontrado mais dificuldades para divulgar os livros da editora para o novo governo.

Já no Diário Oficial do Estado do Pará, encontramos indicações de compra dos livros da editora Estudos Amazônicos em municípios do interior do Pará, a exemplo do município de Muaná, que adquiriu 3400 livros de Estudos Amazônicos no valor de R\$ 102 mil, no ano de 2012. (PARÁ, 14 mai. 2012, p. 13).

Outro município que também adquiriu os livros da editora foi Marabá, este em agosto de 2011. No entanto, não temos informação do valor investido pela prefeitura, apenas que ela utilizou os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). (PARÁ, 20 out. 2011, p. 13).

Só encontramos novamente algumas referências de compras de livros da editora Estudos Amazônicos no ano de 2019, junto com outras editoras (Paka-Tatu e Cultural Brasil), para distribuição em 140 bibliotecas municipais que compõem a rede do sistema estadual de bibliotecas públicas. (PARÁ, 21 ago. 2019, p. 60).

Esses são alguns exemplos de como os livros da editora Estudos Amazônicos chegaram em algumas escolas da rede pública e privada do estado do Pará. Aqui percebemos algumas diferenças. No caso do poder público, a maior concentração de compras ocorreu na época de lançamento dos livros, em 2011 e 2012. A não continuidade da compra pelo órgão público pode ser explicada por variados fatores, desde a crise econômica, a prioridade de se adquirir obras de editoras maiores, etc. Já em relação às escolas privadas, percebemos que houve uma maior inserção dos livros da coleção ao longo dos anos, principalmente em Belém, mas também em outros municípios do Pará. Contudo, esses dados não se encerram aqui, os livros chegaram também em outras instituições, mas estudaremos isso melhor em outro capítulo, quando analisarmos os depoimentos de professores da educação básica que utilizam os livros da editora.

Os livros da Estudos Amazônicos também circularam no estado do Amapá. No *facebook* da editora, encontramos registro de sua participação na I Feira do Livro do Amapá, em novembro de 2012, evento em que o estande da editora teve a visita do então governador amapaense Camilo Capiberibe.<sup>38</sup> O depoimento de Mauro Coelho reforça a ideia da circulação dos livros no Estado, pois indica que já encontrou ex-alunos no Amapá que utilizam a coleção. (COELHO, 2020).

Já em 16 de janeiro de 2013 a editora postou a foto de um Informativo em sua página no *facebook*, em que divulga que “agora tem um braço editorial no Amapá e já estão em andamento oito títulos de autores locais”, que fariam parte da Coleção Estudos Amapaenses, coordenada por Sidney Lobato.<sup>39</sup> No entanto, até hoje no ano de 2020 não tomamos conhecimento de que os livros dessa nova coleção foram efetivamente lançados.

---

<sup>38</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: <https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/ms.c.eJwzMTAztDQ2sjAytzAzjtTOM4HwLc0MDS3NjYwAZSAGUQ~~~.bps.a.406193242786394/406193282786390/?type=3&theater> Acesso em: 27 fev. 2020.

<sup>39</sup> Ver: *Facebook* da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: <https://www.facebook.com/editoraestudosamazonicos/photos/a.248749511864102/432199150185803/?type=3&theater> Acesso em: 27 fev. 2020.

Após conhecermos os conteúdos e o processo de produção da coleção da editora Estudos Amazônicos, cabe agora fazermos uma análise final sobre os livros da coleção.

#### 4.3 – Observações sobre a coleção da editora Estudos Amazônicos

Vistos os conteúdos dos livros e o processo de produção da coleção da editora de Paulo Palmieri para a disciplina de Estudos Amazônicos, cabe comentarmos algumas questões importantes acerca desta coleção que se remetem a forma como os livros foram constituídos e pensados como um material pedagógico.

Para analisarmos estas questões dos quatro livros da coleção, recorreremos às ideias de Jörn Rüsen a partir de seu artigo *O livro didático ideal*. Neste artigo, Rüsen aponta algumas reflexões importantes sobre quais qualidades necessárias deve ter um livro didático, no caso analisado por ele, o de História, para cumprir a sua função de guia do processo de aprendizagem história em sala de aula. (RÜSEN, 2011). Vamos nos orientar por algumas de suas indicações para investigarmos a coleção da editora Estudos Amazônica, apontando seus méritos e seus limites.

Segundo Rüsen, os livros didáticos devem ter alguns aspectos que interessam ao seu papel como guia para a aula em si, ou seja, para a aprendizagem. Assim, as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 2011, p. 115). Vejamos se a coleção da editora Estudos Amazônicos possui essas características.

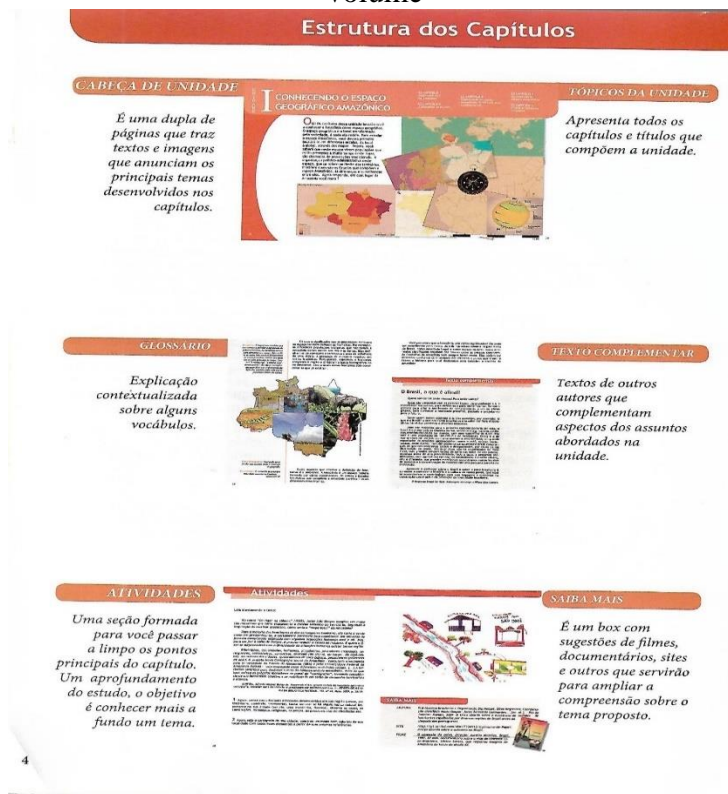
Em relação ao formato claro e estruturado, Rüsen explica:

A forma exterior já é decisiva para a recepção do conteúdo apresentado no livro (textos de autores, fontes de texto e imagens, mapas, diagramas etc.). Serão convenientes um modelo claro e simples, uma distribuição e uma estruturação claras de todos os materiais, ajuda para a orientação na forma de títulos e indicações e, também, um anexo que inclua um índice, um glossário com explicações dos termos e nomes mais importantes e uma bibliografia com livros apropriados para ampliar os temas. (RÜSEN, 2011, p. 115).

Podemos dizer que os livros da coleção da editora Estudos Amazônicos cumprem boa parte desses requisitos. Os livros deixam bastante claro desde o início a sua estrutura, diferenciando visualmente cada item: “Cabeça de unidade” ou “Abertura de unidade”, “Tópicos da unidade”, “Abertura de capítulo”, “Glossário”, “Texto complementar”, “Atividades” e “Saiba mais”. Cabe mencionar apenas que não há um anexo como indica Rüsen: o glossário aparece nos próprios capítulos, em *boxes* ao lado dos textos, o que, em

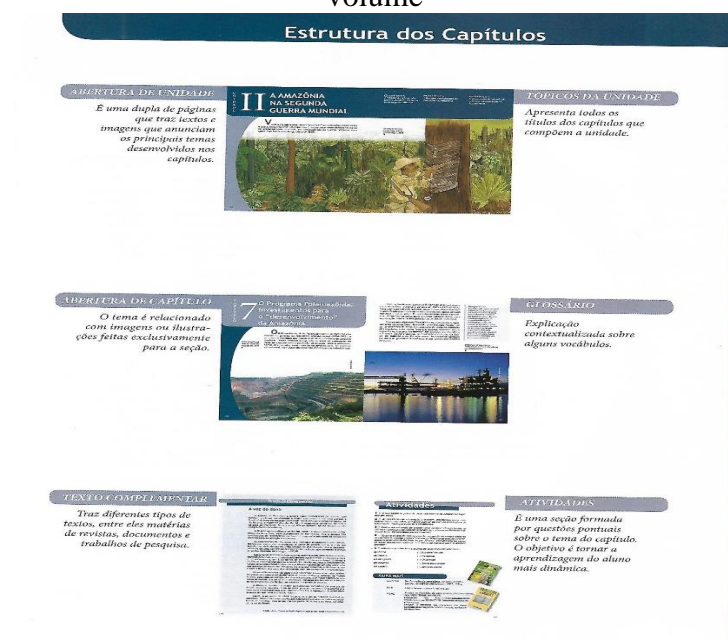
nossa opinião, é melhor para o professor e o aluno que manusear o livro, pois evita de ter que virar a página para procurar o glossário com o significado das palavras e termos.

**Imagem 52:** Estrutura dos capítulos apresentada em *Conhecendo a Amazônia*, 1º volume



(COELHO et al, 2011, p. 4)

**Imagem 53:** Estrutura dos capítulos apresentada em *Amazônia contemporânea*, 4º volume



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012c, p. 4)

Sobre a bibliografia, a mesma está presente nas últimas páginas dos volumes 2, 3 e 4. Além disso, ao final das unidades, no tópico “Saiba mais” há a indicação de livros para ampliar os temas. Nossa única ressalva aqui é que a maioria dos livros indicados se trata de livros acadêmicos, voltados para os professores, não para os alunos do ensino fundamental, que afinal, também são o público-alvo dos livros didáticos. Por exemplo, no volume 4, há a indicação da leitura do livro *Fordlândia: ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford*, de Greg Grandin; e do livro *A ditadura escancarada*, de Elio Gaspari, que são leituras complexas para alunos do ensino fundamental, mais voltados para especialistas. Seria mais recomendável a indicação de livros paradidáticos que são produzidos especialmente para o público escolar.

Outra característica de um bom livro didático apontada por Jörn Rüsen é uma estrutura didática clara, o que significa que o formato do livro e a estruturação de seus materiais devem estar configurados de tal maneira que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer: “suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importantes de seu conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino.” (RÜSEN, 2011, p. 116). Sobre isso, podemos apontar que os livros da editora Estudos Amazônicos razoavelmente cumprem esses pontos. Por exemplo, ao início de cada unidade, os livros indicam que temas serão tratados nos capítulos. Do mesmo modo, no início de cada volume, a partir do 2º, há uma indicação dos temas trabalhados no livro anterior, uma forma de retomar discussões que os alunos já tiveram e apresentar as novas propostas apoiadas no ponto terminado no volume anterior. Um exemplo disso é a primeira unidade do volume 2, voltado para o 7º ano, intitulada “Extrativismo e agricultura na Amazônia colonial”:

No livro anterior, refletimos um pouco a respeito da História da Amazônia. Falamos da diversidade da região, das primeiras populações humanas que a habitaram e da chegada dos europeus, no final do século XV. (...) Neste livro, abordaremos alguns aspectos desse grande esforço de ocupação. Vamos aprender sobre como a Amazônia foi incluída nos planos comerciais da Coroa portuguesa. Trataremos dos desafios por que passaram os colonizadores na difícil tarefa de conquistar a natureza, o vasto território e as pessoas que nele moravam. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, pp. 6-7).

Rüsen também aponta a relação produtiva que o livro didático deve ter com o aluno. Em toda a sua estrutura, o livro didático “tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de



compreensão, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizado.” (RÜSEN, 2011, p. 116). Conforme vimos no depoimento dos autores, houve uma preocupação quanto a isso, de se construir uma narrativa que fosse do mais simples, no livro do 6º ano do fundamental, para o mais complexo, já no quarto volume, voltado para o 9º ano. De fato, a quantidade de texto e de informações foi aumentando de um volume para o outro.

Rüsen chama a atenção para a questão que a matéria apresentada pelos livros didáticos deve guardar uma relação com as experiências e expectativas de alunos, “sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como suas experiências cotidianas, como é a sua situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações.” (RÜSEN, 2011, p. 116). Já abordando o ensino de História, Rüsen aponta:

De todas as maneiras, se existe uma relação entre as interpretações históricas apresentadas no livro e os problemas de orientação do presente, esta contribuirá consideravelmente para o potencial de ensino do livro. A questão sobre se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático depende do grau em que estes contribuam para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e jovens. (RÜSEN, 2011, p. 117).

Ainda na questão da relação que o livro didático deve estabelecer com o aluno, Rüsen indica que “um meio provado para estabelecer uma boa relação com o aluno é dirigir-se a ele explicitamente”, o que serve para “justificar a seleção do tema, pode-se explicar a perspectiva escolhida para a interpretação e, se faz o mesmo quando se trata o conteúdo, então os alunos o levam a sério quando devem fazê-lo”. (RÜSEN, 2011, p. 117). Sobre isto, entendemos que a coleção da Estudos Amazônicos busca dialogar com os alunos ao longo de seus quatro livros, dirigindo-se a eles em vários momentos, interrogando e recordando de temas vistos em outros capítulos e volumes, uma forma de ligar os temas trabalhados ao longo dos anos do ensino fundamental. Segue abaixo alguns exemplos da parte de Geografia, do volume 1 e do volume 3:

Você mora na cidade ou no campo? Qual é a diferença entre eles? Que relação há entre esses dois espaços?  
Você observou, nos capítulos anteriores, que a organização do espaço amazônicos inclui a divisão em estados e municípios. Já se perguntou como esses municípios estão organizados? Neste capítulo, você conhecerá a cidade e o campo, como espaços dinâmicos e interligados. (COELHO et al, 2011, p. 102).

De onde vem o açaí e o peixe que você consome ou a roupa que veste? Você conhece os lugares em que eles são produzidos? Como eles chegam até você? Essas questões só podem ser respondidas a partir da análise da integração entre o campo e a cidade. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b, p. 88).

Apesar dessa busca por um diálogo com os alunos por meio de algumas frases interrogativas que remontam aos assuntos, não identificamos de forma explícita um diálogo com a realidade escolar do aluno, a situação de crianças e jovens hoje e suas expectativas futuras, ou seja, um diálogo com o presente.

Por último, dentro dos aspectos da utilidade para o ensino prático, Rüsen aponta que um livro didático “somente é útil se pode trabalhar com ele em sala de aula. Por isso, sua característica como livro de trabalho é irrenunciável.” (RÜSEN, 2011, p. 117). Para que ele de fato auxilie o processo de ensino e aprendizagem, deve oferecer a possibilidade de “verificar as interpretações dadas e de elaborar interpretações próprias, ou melhor, mediante a própria interpretação, estabelecer contextos históricos com base na documentação dada.” (RÜSEN, 2011, p. 118).

Na coleção Estudos Amazônicos, percebemos essa tentativa de possibilitar interpretações próprias, não nos textos dos conteúdos, mas nas Atividades, com o auxílio de fontes históricas. Por exemplo, no volume 2, voltado para o 7º ano, há uma imagem do Padre Antonio Vieira e de indígenas do período colonial. O livro faz várias perguntas ao aluno: “Agora, vamos tentar descobrir que mensagem o autor da tela quis transmitir ao pintar esse quadro?”; “Para isso é importante que você analise o que os personagens estão fazendo! Em que lugar eles estão: Quem está no centro da tela? Por que? O que eles estão fazendo?”; “Qual o principal objetivo dos missionários? E os indígenas? Será que os dois indígenas pintados na tela representam as diversas posições tomadas por esses povos durante o Período Colonial?” (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 45).

Entendemos que esse tipo de atividade é interessante porque estimula o aluno a interpretar uma fonte, que no caso é visual, para entender as relações entre as missões jesuítas e os indígenas, instigando o aluno, principalmente na última pergunta, a pensar que os indígenas não aceitaram pacificamente a imposição da fé católica e não abandonaram as suas práticas religiosas mesmo num contexto de repressão pelos europeus.

## Imagem 54: Atividade estimulando a interpretação de um quadro sobre o Padre Antônio Vieira e os índios do Brasil

### Atividades

Vimos, ao longo desta unidade, que diversos grupos sociais conviveram na Amazônia durante o Período Colonial. Na imagem abaixo, estão representados dois deles. Você sabe quais são? Quais grupos sociais trabalhados na Unidade 2 não estão representados na imagem?

Agora, vamos tentar descobrir que mensagem o autor da tela quis transmitir ao pintar esse quadro?


Para isso, é importante que você analise o que os personagens estão fazendo! Em que lugar eles estão? Quem está no centro da tela? Por quê? O que eles estão fazendo?

Agora, lembre-se da discussão que fizemos principalmente nos capítulos 6 e 7. Qual é o principal objetivo dos missionários? E os indígenas? Será que os dois indígenas pintados na tela representam as diversas posições tomadas por esses povos durante o Período Colonial?

Depois de responder a essas questões, discuta em grupo: que mensagem o autor tentou transmitir ao compor o quadro dessa forma? Será que você consegue resumir-la em uma frase? Escreva a mensagem em seu caderno e depois compare com a de seus colegas.

*Reprodução proibida. Art. 17º do Código de Propriedade Intelectual e Art. 18º do Lei nº 13.127/2016.*

*ARQUIVO ALTRIA MARINHO LISBOA*

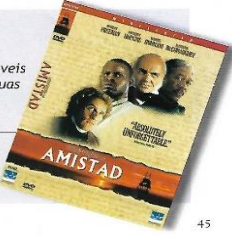


Padre Antônio Vieira e os índios no Brasil

### SAIBA MAIS

**LEITURA** *O navio negreiro*, de Castro Alves.  
Descreve com imagens e expressões terríveis a situação dos africanos arrancados de suas terras.

**FILME** *Amistad*, de Steven Spielberg, 1997.  
Baseado na história real do navio negreiro *La Amistad*, que transportava escravos para o Estados Unidos.



45

(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 45).

A próxima etapa de nossas considerações acerca da coleção de livros didáticos da editora Estudos Amazônicos é o que Jörn Rüsen chama de “utilidade para a percepção histórica”. Para ter essa qualidade, o livro didático depende de ter três características: “da maneira em se apresentam os materiais; da pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos; da pluriperspectividade da apresentação histórica.” (RÜSEN, 2011, p. 119).

Sobre a maneira em que se apresentam os materiais, Rüsen aponta a importância de três elementos: as imagens, mapas e esboços, e os textos. Para Rüsen, as imagens nos livros didáticos:

não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. (RÜSEN, 2011, p. 120).

Na coleção da editora Estudos Amazônicos, o que percebemos é que as imagens são utilizadas em sua maioria como complemento aos textos, ou seja, não há uma preocupação em analisá-las criticamente, apesar da coleção ter como mérito o uso de diversos tipos de imagens. Como citamos anteriormente, na questão da interpretação das fontes, identificamos mais na parte das Atividades o uso das imagens com uma preocupação em “estimular interpretações” ou “apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa”. Um exemplo disso é a atividade presente no volume 3, na unidade II: “A Cabanagem: revolta popular na Amazônia”. O livro utiliza a imagem denominada “Cabano paraense”, uma aquarela de Alfredo Norfini, e a partir de dela pede ao aluno que identifique os agentes sociais que participaram da Cabanagem.

**Imagem 55:** Atividade elaborada a partir do quadro “Cabano paraense”, uma aquarela de Alfredo Norfini

**Atividades**

Na aquarela de Alfredo Norfini, intitulada “Cabano paraense”, vemos a representação de um homem armado e descalço, usando roupas rasgadas. Essa representação lembra a descrição dada em várias fontes históricas sobre as pessoas que participaram da Cabanagem. Contudo, você sabe que foram muitos os grupos sociais que se aproximaram da luta cabana. Cada um com seus interesses e com formas diferentes de pensar o movimento.

Retorne o texto da segunda unidade e identifique os agentes sociais que participaram da Cabanagem. Porém, mais uma vez, não se esqueça de usar as suas palavras.

**SAIBA MAIS**

**LEITURA** *Revolta* (3 vol., das Crônicas do Grão-Pará e Rio Negro), de Márcio Souza, Rio de Janeiro, Editora Record 2005.

Uma versão romanceada dos conflitos ocorridos na época da Cabanagem no Pará.

**FILME** *O Cônego – senderos da Cabanagem*, de Paulo Miranda, Brasil, c. 2007.

Filme inspirado na experiência vivida pelo Cônego Batista Campos nos anos anteriores à eclosão da Cabanagem, em 1835.

← “Cabano paraense”, de Alfredo Norfini, 1940

**Agentes sociais:** São os homens e as mulheres que atuam na sociedade. Isso você já sabe, não é verdade? No entanto, eles não atuam como homens e mulheres apenas. Atuam como trabalhadores, proprietários, industriais, políticos, artistas e mais sem número de funções sociais. Os agentes sociais são homens e mulheres desempenhando uma função social.

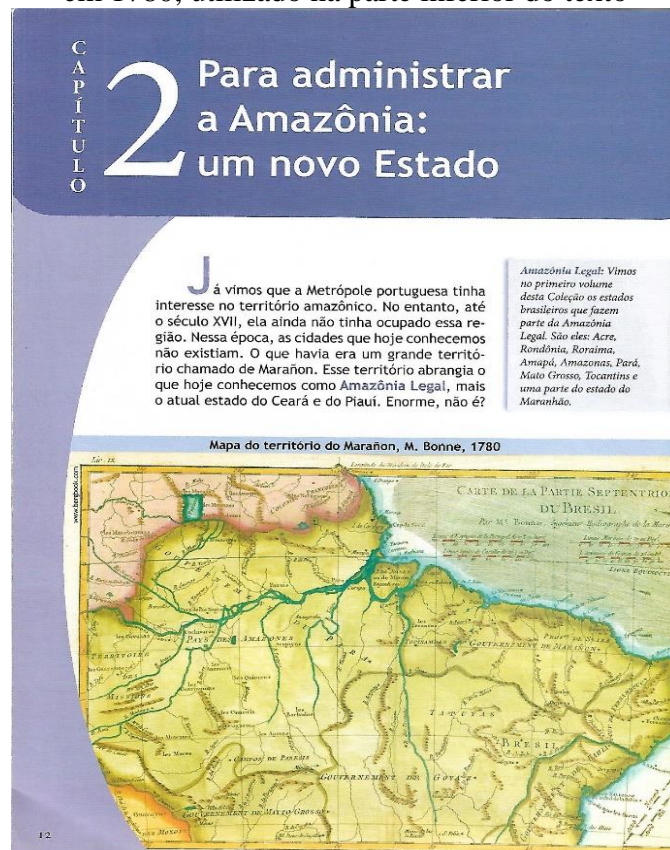
33

(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012b, p. 33).

Os mapas e esboços, segundo Rüsen, “são muito parecidos às imagens, mas ao mesmo tempo mais abstratos e limitados”, além de que “ilustram a dimensão espacial dos processos históricos”. (RÜSEN, 2011, p. 120). Os mapas são bastante utilizados nos quatro volumes da editora Estudos Amazônicos, tanto na parte de História quanto na parte de Geografia, sendo utilizados como uma forma do aluno localizar-se no espaço

amazônico e brasileiro. Na parte de História há a utilização de mapas produzidos desde o século XVI, para relacionar com a forma como os europeus representavam a Amazônia desde aquele período. No capítulo 2, do segundo volume, “Para administrar a Amazônia: um novo Estado”, há a utilização de mapas do território do Grão-Pará e Maranhão, produzido por M. Bonne, em 1780, para ilustrar o tamanho e a abrangência daquele território no período colonial:

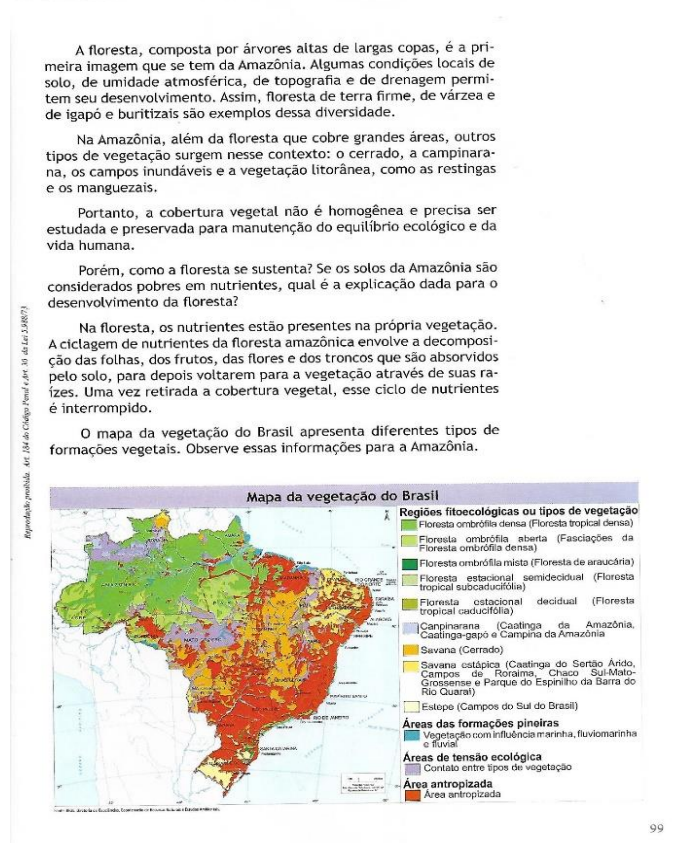
**Imagem 56:** O mapa do território do Grão-Pará e Maranhão, produzido por M. Bonne, em 1780, utilizado na parte inferior do texto



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 12).

Além dos mapas das regiões, há mapas de relevo, de vegetação, dos domínios morfoclimáticos, do arco do desmatamento da Amazônia Legal, etc. Entendemos que os mapas assumem um papel fundamental na parte da Geografia pois possibilitam ao aluno uma visão mais abrangente dos temas do que apenas com os textos.

## Imagem 57: O mapa da vegetação do Brasil, utilizado na parte inferior do texto



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 99).

Sobre os textos, Rüsen aponta que “se houver textos historiográficos, estes têm que ser claramente diferenciados da própria documentação.” (RÜSEN, 2011, p. 120). Os textos devem possuir aspecto atrativo e estimulante, devem induzir a perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao problema. (RÜSEN, 2011, p. 121). Os textos historiográficos, ou seja, textos produzidos por especialistas em determinada área, são mais utilizados na coleção Estudos Amazônicos na seção de Textos complementares.

Em relação à pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos e a pluriperspectividade da apresentação histórica, Rüsen comenta que um livro didático deve apresentar as dimensões mais importantes da experiência histórica, como a economia, sociedade, política e cultura. A experiência história deve ser apresentada a partir de várias perspectivas, isso é, “tem que se demonstrar aos alunos e alunas que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária.” (RÜSEN, 2011, pp. 121-122), com especial atenção para os conflitos. Isso significa que um livro didático não deve apresentar uma única narrativa objetiva, pois a história da humanidade é feita de conflitos, choques de interesses, alianças temporárias, etc. Uma

história viva, que faça sentido na vida dos alunos, deve apresentar também as contradições.

Nesse sentido, ao observarmos a coleção da editora Estudos Amazônicos na parte de História, percebemos uma preocupação dos autores ao longo das unidades e capítulos em apresentar uma história com diversos pontos de vista e conflitos, uma forma de combater uma visão eurocêntrica da história, que privilegia apenas os brancos europeus. Isso também mostra um comprometimento em cumprir as legislações educacionais determinadas pelo governo federal, como a lei 10639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira; e a lei 11645/2008, que acrescenta também o ensino da história e cultura indígena.

Para exemplificar essa questão, vamos nos restringir aos conteúdos do período colonial. No volume 1, destinado ao 6º ano, há um capítulo intitulado “A diversidade amazônica: uma construção social”, que aponta a presença de vários povos na Amazônia. No volume 2, destinado ao 7º ano, essa discussão sobre a diversidade se amplia, com uma unidade com quatro capítulos tratando de vários sujeitos sociais na Amazônia e como eles participaram no processo de colonização dela. Dentre os próprios portugueses que vieram para a região no período colonial, o livro aponta que há uma diversidade de origens e interesses:

Você percebeu que as pessoas que vieram para a Amazônia foram motivadas por diferentes razões? Em geral, os nobres buscavam terras, cargos administrativos e privilégios, as pessoas pobres tinham a esperança de melhorar de vida e os degredados vinham para cumprir uma pena, mas muitas vezes acabavam se integrando à sociedade como funcionários ou soldados. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 31).

Percebemos também uma preocupação dos autores em abordar os indígenas não apenas como vítimas do processo de colonização ou como sujeitos coadjuvantes da história, mas como sujeitos históricos que tinham interesses naquele momento, até mesmo o de se aliarem aos europeus em algumas ocasiões que lhes era mais viável:

Indígenas e colonizadores, por exemplo, tiveram muitos embates durante todo o Período Colonial. Isso não quer dizer, no entanto, que não houve indígenas que se associaram aos colonizadores. Os indígenas aliados lutaram, diversas vezes, contra os inimigos estrangeiros e até contra povos indígenas que se recusaram a aceitar o colonizador.

Vimos, no capítulo anterior, que os indígenas realizavam todo tipo de trabalho nos aldeamentos. Contudo, não pense que eles estavam lá apenas sendo explorados e se sujeitando às ordens dos religiosos. Muitas vezes, ir e permanecer nos aldeamentos missionários era uma opção dos próprios

indígenas. Isso ocorria porque, neles, os indígenas se sentiam mais seguros. Lá, estavam mais protegidos contra a escravização, feita pelos colonos, e contra os ataques de povos indígenas rivais. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, pp. 36-37).

Outro conflito bastante abordado é o que ocorreu entre colonos e jesuítas pela posse da mão-de-obra indígena. O volume 2 procura explicar os diferentes pontos de vista e interesses desses dois grupos, com os argumentos que um usava contra o outro para justificar quem deveria ter a posse da mão-de-obra indígena:

Durante grande parte dos séculos XVII e XVIII, os aldeamentos foram controlados pelos missionários. Nesse período, os colonos afirmavam que recebiam poucos trabalhadores e que os missionários exploravam o trabalho indígena em benefício próprio. Já os missionários, que condenavam a escravização, afirmavam que os indígenas eram muito maltratados fora dos aldeamentos e que não recebiam qualquer tipo de educação. (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, pp. 50).

Na parte de Geografia da coleção da editora Estudos Amazônicos também encontramos uma narrativa que aponta os conflitos na Amazônia e os diversos interesses envolvidos, principalmente na questão da luta pela posse da terra. Por exemplo, no volume 3, no capítulo “Questões sociais no campo e na floresta”, o livro traz discussões sobre os conflitos agrários, os conflitos pela água e a questão da luta contra o trabalho escravo, citando casos como o assassinato do líder seringueiro acreano Chico Mendes em 1988 e da missionária norte-americana Dorothy Stang em 2005.

Esses exemplos, em nossa opinião, são relevantes porque auxiliam num processo de ensino e aprendizagem que não privilegie apenas uma narrativa ou uma classe social, uma história de “heróis e vilões”, mas, ao olhar os conflitos ao longo do tempo, fornecer espaço a variados sujeitos históricos e demonstrar como eles se posicionaram diante de questões que afetaram suas vidas em suas épocas. Essa abordagem é mais interessante e estimula uma maior capacidade de interpretação pelo aluno, haja vista que o livro procura “forçar” uma leitura mais atenta das causas dos conflitos e os diferentes interesses envolvidos.

Rüsen também menciona que os livros didáticos devem ter “utilidade para a interpretação histórica” e “utilidade para a orientação histórica”. Como algumas questões apontadas nessas temáticas repetem tópicos já abordados anteriormente, como possibilitar interpretações pelos alunos e relacionar com o presente, vamos apenas citar, dentre as outras características apontadas pelo autor, que o livro deve “se corresponder com as normas da ciência histórica”. (RÜSEN, 2011, p. 122).



Em relação às normas científicas, Rüsen indica que: o livro didático está subordinado ao estado da pesquisa como uma ‘instância de veto’: ‘não deve conter falhas, e isto significa também que não deve apresentar interpretações históricas que contradigam o estado de conhecimento científicos.’ (RÜSEN, 2011, p. 123). Sobre isso, podemos dizer que a coleção Estudos Amazônicos não comete equívocos como a veiculação de preconceitos de raça, gênero, cultura ou classe social. A preocupação em trabalhar com a questão da diversidade, além de estar de acordo com as pesquisas historiográficas mais recentes, que aborda as experiências dos mais variados sujeitos sociais ao longo do tempo, auxilia o professor a trabalhar na formação de uma identidade amazônica que respeite as diferenças.

Em nossa análise, de uma forma geral a coleção da editora Estudos Amazônicos consegue cumprir um importante papel na construção de conteúdos para a disciplina de Estudos Amazônicos. Os temas abordados estão em consonância com os estudos mais recentes, procurando destacar a importância da diversidade e particularidades da região amazônica. Mostra-se que a história da Amazônia, por exemplo, não é apenas um anexo da história do Brasil. Ao observarmos a bibliografia utilizada, na área de História, há referências importantes para a historiografia amazônica, como Mauro Barreto, Geraldo Mártires Coelho, Beatriz Perrone-Moisés, Auxiliomar Ugarte, José Maia Bezerra Neto, Edinéia Mascarenhas Dias, Rafael Chambouleyron, Flávio dos Santos Gomes, Maria de Nazaré Sarges, Vicente Salles, Bárbara Weinstein, dentre outros. Já na parte da Geografia, há a indicação da utilização de estudos de Aziz Ab’Saber, Bertha Becker, dentre outros. Os livros da coleção também são bastante atrativos, com fartas imagens e estruturação semelhante aos livros didáticos de grandes editoras nacionais.

A grande limitação que percebemos é mesmo a estrutura dividida em duas partes, uma de História e outra de Geografia. O sumário dos capítulos de História aparece logo no início de cada livro da coleção; já o sumário de Geografia só aparece da metade para a parte final dos livros. No volume 1, o sumário de Geografia está na página 77; no volume 2, na página 61; no volume 3, na página 77; e no volume 4, na página 55. Logo, o possível leitor, que tem o hábito de folhear o sumário nas primeiras páginas para conhecer quais temas são abordados nos livros, não irá saber que há uma parte de Geografia, só se procurar nas páginas internas. Em nossa opinião, essa estrutura traz mais dificuldades do que facilita a leitura.

A separação dos conteúdos de História e Geografia é explicado pela forma como o livro foi produzido. Como citamos anteriormente, desde o início o editor Paulo Palmieri

interpretou a disciplina de Estudos Amazônicos como sendo de História e Geografia regional. Dessa forma, buscou trazer para o projeto da coleção autores ligados às duas disciplinas. Quando reunidos, o coordenador da coleção e as autoras também acabaram por se dividir cada um em sua área de atuação, o que fez com que a produção dos capítulos fosse separada, com Amélia Bemerguy e Luana Guedes escrevendo os de História com a coordenação de Mauro Coelho, e Márcia Pimentel escrevendo os de Geografia.

Essa divisão entre História e Geografia pode prejudicar uma ideia de interdisciplinaridade, de integração dos conhecimentos, que é algo previsto nas diretrizes para a disciplina pela SEDUC. Essa divisão pode, ao invés de deixar claro o caráter interdisciplinar, estimular que o professor formado em História opte por priorizar trabalhar apenas com a parte de História, e o professor formado em Geografia trabalhar apenas com a parte de Geografia. O livro deixa brecha para essa atitude do docente, o que na prática poderia levar apenas ao ensino da História regional amazônica ou da Geografia regional amazônica, como se fosse um anexo das disciplinas História e Geografia, o que reduziria a importância da disciplina Estudos Amazônicos.

Outra limitação em nossa opinião é em relação às atividades. Como se trata de livros didáticos, o livro deveria trazer mais exercícios, de preferência em cada capítulo, como forma de sintetizar as discussões. Os exercícios do livro didático ajudam o professor na sala de aula ao proporcionar mais opções de como ele pode avaliar os seus alunos ao final de cada assunto, para assim perceber o nível de aprendizagem e o que é necessário para a melhora do rendimento.

Podemos acrescentar, como limitação da coleção o foco primordial nas discussões sobre o Pará. Embora seja uma coleção intitulada “Estudos Amazônicos”, o Estado do Pará é o que recebe mais atenção, principalmente na parte de História, ao contrário de estados como Amazonas, Roraima, Rondônia, Tocantins etc., que são citados apenas esporadicamente. Logicamente, o fato da editora se localizar em Belém e o fato dos autores serem ligados à instituições paraenses, principalmente à UFPA, fez com que a narrativa desses autores privilegiasse questões a partir da realidade paraense, além de se basear em pesquisas produzidas a partir do Pará. Dessa forma, se o aluno que ler a coleção for de outros estados da região amazônica, talvez possa sentir dificuldades por ver uma narrativa que dá mais atenção aos temas relacionados ao Pará.

Apesar dessas limitações apontadas, no geral entendemos que a coleção Estudos Amazônicos presta um grande serviço para a disciplina de Estudos Amazônicos, sendo um material que dá um norte curricular inicial para o professor que ministra a disciplina

no Estado do Pará. A coleção também se mostra um material atrativo para os alunos que estão em processo de formação no ensino fundamental. Dessa forma, foi uma produção pioneira que se diferencia em sua estrutura e *layout* tanto dos livros de História do Pará quanto dos paradidáticos de Estudos Amazônicos publicados no Pará até então. Contudo, não foi a única. Como veremos no próximo capítulo, a editora teve uma concorrente no mercado regional paraense com a mesma ideia de produzir uma coleção voltada para os Estudos Amazônicos, uma editora de um antigo sócio de Paulo Palmieri: a editora Samauma.

## Capítulo 5: Em busca de uma visão interdisciplinar da Amazônia: a coleção “Estudos Amazônicos” da editora Samauma (2012-2014)

No século XX, em especial a partir da década de 1950, já conhecida como Amazônia, muito se escreveu sobre esta grande região do Norte do Brasil. São estudos diversos sobre seus relevos, suas vegetações (florestas, savanas, campos e capoeiras), seus solos, seus climas, seus rios, lagos e igarapés, seus antigos moradores (os índios), bem como a chegada dos europeus e suas conquistas, suas guerras e suas permanências. Muitos pesquisadores têm se dedicado a conhecer o que atualmente tornou-se mundialmente conhecido como Amazônia. Entre estes, encontram-se os arqueólogos, botânicos, engenheiros florestais, filósofos, geógrafos, geólogos, historiadores, sociólogos e outros.

Esses pesquisadores e seus estudos têm revelado a todos nós amazônidas brasileiros ou brasileiros amazônidas e aos outros povos muito sobre a Amazônia de que tanto se fala na TV, nos jornais, nas rádios e, principalmente, na Internet.

E para conhecer a Amazônia, você vai utilizar esses conhecimentos oriundos do trabalho de todos esses pesquisadores. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 4).

O trecho acima faz parte da Introdução do primeiro volume da coleção da editora Samauma, o livro *As marcas da Amazônia Antiga*. Lançada em 2012, a coleção intitulada “Estudos Amazônicos”, possui, até o momento, três volumes e, também, é voltada para a disciplina de Estudos Amazônicos no Pará, tendo como autores Luis Otávio Viana Airoza, Leila Mourão e Stela Rodrigues Santana. Como podemos perceber na Introdução, a coleção procura ressaltar que o conhecimento sobre a Amazônia é feito a partir da contribuição de diversas áreas, como Arqueologia, Botânica, Geografia, História etc. Essa é uma forma de mostrar aos leitores da coleção que os livros da Samauma buscam abordar a Amazônia por meio de um olhar interdisciplinar.<sup>1</sup>

Com os seus dois primeiros volumes lançados quase que simultaneamente aos livros da coleção da editora Estudos Amazônicos, no ano de 2012, a editora Samauma, de Álvaro Jinkings, é uma concorrente, no mercado editorial, regional da editora de Paulo Palmieri, pois visa atender o mesmo perfil de público: professores que ministram a disciplina de Estudos Amazônicos e alunos do ensino fundamental II que irão estudá-la por meio do livro didático. Contudo, podemos identificar algumas diferenças entre as duas editoras. Para começar, percebemos na coleção da editora Samauma uma característica mais forte da interdisciplinaridade.

---

<sup>1</sup> Além da coleção “Estudos Amazônicos”, a editora Samauma também publicou outros livros didáticos, tais como: *Povos indígenas e afro-brasileiros: um estudo da diversidade no Brasil*, de Creusa Barbosa, Paulo Braga e Rildo Ferreira; e *Santarém, sua história e suas belezas*, de Terezinha Amorim.

Segundo Ivani Fazenda, a ideia de interdisciplinaridade surge em meados dos anos 1960 na Europa, principalmente na França e na Itália, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. Aparece, inicialmente, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se, através do compromisso de alguns professores em certas universidades, que buscavam, a duras penas, o rompimento a uma educação por migalhas. (FAZENDA, 2008a, p. 18).

Para Fazenda, o conceito de interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, em que a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas. Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. (FAZENDA, 2008b, p. 21). Mariana José, citando Lenoir, categoriza a interdisciplinaridade a partir de quatro finalidades: científica, escolar, profissional e prática. A interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis, assim compreendidos: curricular, didático e pedagógico. (JOSÉ, 2008, pp. 85-86).

Nesse contexto, torna-se interessante analisarmos quais as características da coleção da Samauma e suas diferenças em relação à editora Estudos Amazônicos. Assim, primeiro vamos analisar os conteúdos presentes nos três volumes da coleção; em seguida, vamos verificar o processo de produção dos livros, com base nas entrevistas realizadas com o editor e com um dos autores, por meio do aporte metodológico da História oral, buscando compreender como se deu a construção de uma abordagem interdisciplinar da Amazônia; por último iremos fazer observações da coleção a partir das ideias de Jörn Rüsen e uma comparação com a coleção da editora Estudos Amazônicos.

### **5.1 - Os livros e conteúdos da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma**

Os três livros da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma foram produzidos entre os anos de 2012 e 2014, e possui como autores Luis Otávio Viana

Airoza<sup>2</sup>, Leila Mourão<sup>3</sup> e Stela Rodrigues Santana<sup>4</sup>. Cabe ressaltar que a coleção não está terminada, pois um quarto volume ainda está em processo de produção desde o início de 2020.

**a) Volume 1: “As marcas da Amazônia Antiga”**

O volume 1, intitulado *As marcas da Amazônia Antiga*, possui 120 páginas e é dividido em 8 capítulos:

**Índice de capítulos do livro *As marcas da Amazônia Antiga***

Capítulo	Título
1	Amazônia
2	Terra preta de índio
3	As matas culturais
4	Os sambaquis
5	Os geoglifos
6	Os megalíticos
7	Os tesos
8	Arte rupestre

Conforme apontam os autores, o primeiro volume da coleção da Samauma “trata das marcas deixadas pelos povos que habitaram nossa região em um passado distante. Um passado que soma 11 mil anos.” (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012, p. 4). Dessa forma, os capítulos do primeiro volume tratam do que seria convencionalmente chamado de “Pré-história” da Amazônia. No entanto, o livro denomina esse período de cerca de 11 mil anos de “Amazônia Antiga”, inspirado em leituras da Arqueologia, como comentaremos no processo de escrita da coleção.

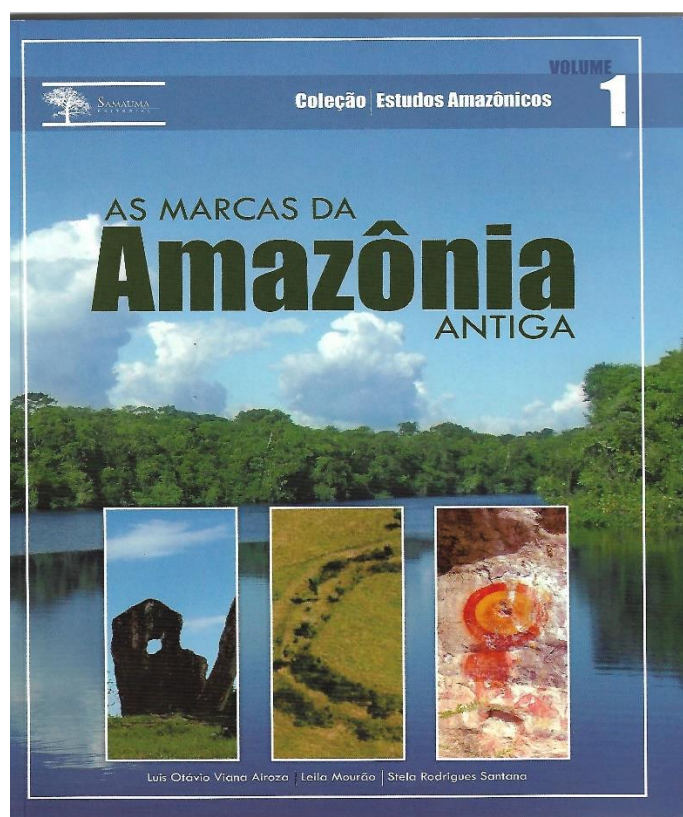
---

<sup>2</sup> Luis Otávio Viana Airoza é Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) desde 2001, onde já exerceu as funções de Coordenador de Ensino Médio e Secretário Adjunto de Ensino. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 jan. 2020.

<sup>3</sup> Leila Mourão é Doutora em Ciências: Desenvolvimento Sócio-Ambiental pela Universidade Federal do Pará (1998). Atualmente é professora da Universidade Federal do Pará. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 jan. 2020.

<sup>4</sup> Stela Rodrigues Santana é socióloga formada pela Universidade Federal do Pará, Possui Aperfeiçoamento em agricultura familiar e desenvolvimento agro-ambiental da Amazônia. Realiza consultoria a projetos relacionados à formação de professores da Educação Básica e realiza trabalho de assessoria na criação do espaço cultural Casa Açaí no município de Limoeiro do Ajuru-Pa. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 27 jan. 2020.

**Imagem 58:** Capa do livro *As marcas da Amazônia antiga*, volume 1



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a).

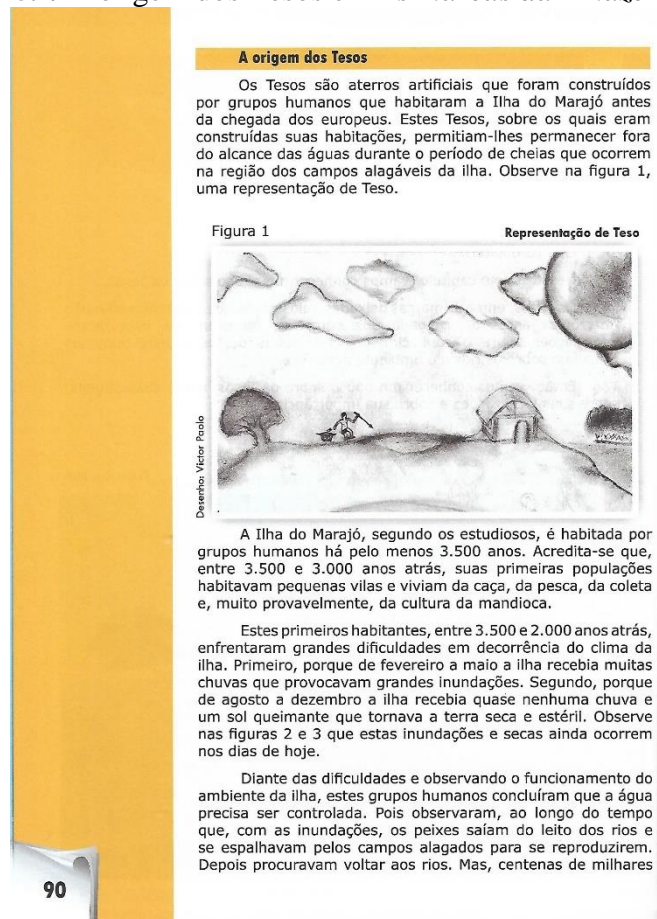
O capítulo 1, “Amazônia”, busca abordar algumas características da região amazônica, o seu território e ambiente. O capítulo 2, “Terra preta de índio”, trata das características do solo amazônico. O capítulo 3, “As matas culturais”, discute questões como a paisagem natural e cultural na floresta, a formação das matas culturais e o manejo florestal entre alguns povos indígenas. O capítulo 4, “Os sambaquis”, trata dos sítios arqueológicos mais antigos localizados na Amazônia, como o Sambaqui de Taperinha e o de Bacanga.

O capítulo 5, “Os geoglifos”, como o próprio nome sugere, trata dos geoglifos, que são marcas de grande dimensão deixadas na terra por populações antigas da Amazônia, entre 1000 e 2500 anos atrás. O capítulo traz três hipóteses de utilidade dos geoglifos: a primeira, de que poderiam ter utilidades defensivas, parecidas com fortes; a segunda, para cultos religiosos, encontros especiais das populações e ocasionalmente locais de moradia; a terceira, plantações de alimentos durante épocas de chuvas. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, pp. 64-65).

O capítulo 6, “Os megalíticos”, discute sítios arqueológicos formados por granitos no estado do Amapá. Foram construídos há pelo menos 1000 anos por grupos humanos

que habitavam a região e possuem formatos e tamanhos variados. Os megalíticos tinham várias funções: a de cemitério, pois foram encontradas urnas funerárias; e a de observatório, para observar o sol e identificar o início da época de chuvas. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, pp. 75-81). O capítulo 7, “Os tesos”, trata dos tesos, aterros artificiais construídos na ilha do Marajó, antes da chegada dos europeus, há pelo menos 3500 anos atrás, com o objetivo de abrigar os povos na época de cheias dos rios. Existiam diferenças entre os tesos, pois alguns eram locais de moradia das elites, e outros para pessoas “comuns”. Nos tesos foram encontrados objetos de rituais e festas, como a cerâmica marajoara e urnas funerárias.

**Imagem 59:** A origem dos Tesos em *As marcas da Amazônia Antiga*



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 90).

Por fim, o capítulo 8, “Arte rupestre”, destaca a pintura produzida pelas populações da Amazônia há cerca de 11200 anos. Estas pinturas estão localizadas em grande quantidade no município de Monte Alegre, no Pará, e transmitiam informações sociais e culturais de grande importância, como a demarcação de territórios. O capítulo ressalta que atualmente a arte rupestre encontra-se ameaçada por ações de vandalismo



humano e causas naturais, chamando a atenção para a necessidade de preservação e proteção deste patrimônio pelos governos e pela população.

## **b) Volume 2: “Os povos da Amazônia Antiga”**

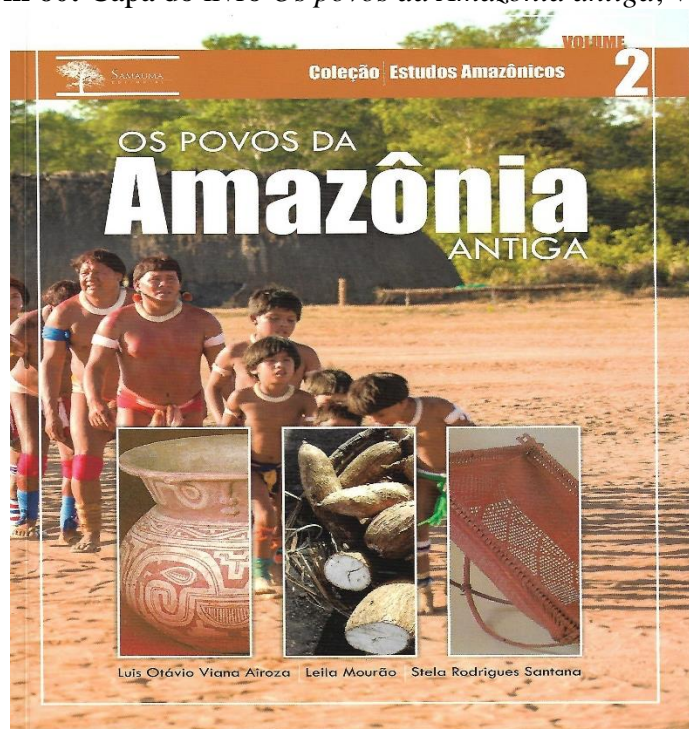
O segundo volume é intitulado *Os povos da Amazônia Antiga*, que aborda já as questões envolvendo a presença humana na região e suas interferências no ambiente, além das maneiras pelas quais foram influenciados e tiveram que se adaptar às características da região. Este volume é mais extenso que o primeiro, possuindo 168 páginas e quatro unidades, divididas em 10 capítulos:

### **Índice de capítulos do livro *Os povos da Amazônia Antiga***

<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>
<b>Unidade 1: Os primeiros habitantes da Amazônia</b>	
1	A chegada do Homem à América
2	A chegada do Homem à Amazônia
<b>Unidade 2: A sobrevivência e a natureza</b>	
3	Da natureza o Homem retirou a sua sobrevivência
4	O Homem começou a transformar a natureza
<b>Unidade 3: Como viviam os primeiros amazônidas (sociedades e fazeres)</b>	
5	Domesticação, cultivos e novas paisagens
6	Os cacicados na várzea amazônica
7	Saberes e artefatos
<b>Unidade 4: Sociedades amazônicas e saberes</b>	
8	Saberes e sabores
9	Saberes e curas
10	Saberes e construções

Na primeira unidade, os dois primeiros capítulos tratam da chegada do homem ao continente americano e à Amazônia. Sobre a chegada à América, o livro traz várias explicações dos pesquisadores: a de que os primeiros humanos da América vieram do continente asiático por meio da região da Beríngia que ligava os dois continentes; outra explicação é de que os primeiros humanos vieram pela Austrália, atravessando o Oceano Pacífico por meio de navegações. Já sobre a presença humana na Amazônia, o livro destaca que ela é de pelo menos 11200 anos atrás, comprovada por vestígios encontrados no estado do Mato Grosso, no Pará, e na Venezuela. Vestígios como utensílios (machadinhas e raspadores de pedra), materiais cerâmicos, fragmentos de arco e flecha, além de pinturas rupestres.

**Imagem 60:** Capa do livro *Os povos da Amazônia antiga*, volume 2



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b).

Na Unidade 2: “A sobrevivência e a natureza”, o livro aborda as relações dos primeiros humanos na Amazônia com a natureza. A sobrevivência desses grupos se baseava na caça, pesca e coleta de alimentos, o que os levou a produzir artefatos para essas atividades, como machados de pedra, remos de madeira e matapi. Dentre os animais caçados, o livro cita a anta, a cutia, a paca e a capivara; dentre as espécies aquáticas pescadas, havia as ostras, o siri e o pirarucu. Os primeiros grupos humanos também aprenderam com o tempo a domesticar espécies vegetais, como a pupunha, o inajá e o pequiá, contribuindo para a sua sobrevivência.

A Unidade 3, “Como viviam os primeiros amazônidas (sociedades e fazeres)”, mostra como a domesticação de espécies vegetais alterou a paisagem de várias áreas da Amazônia, surgindo o que é denominado de “ambiente cultural” ou “paisagem cultural”. Estas expressões significam que os ambientes foram resultantes da intervenção humana. Um dos cultivos mais importantes nesse contexto foi o da mandioca, que garantiu uma segurança alimentar aos povos antigos da Amazônia e permitiu que eles ficassem por mais tempo em um único assentamento. Nesta unidade também há a referência aos cacicados, grandes domínios que ocupavam extensas áreas de várzea, que estavam submetidos a um chefe supremo ao qual pagavam tributos. Esses assentamentos chegavam a possuir uma grande concentração populacional e estavam distribuídos

hierarquicamente entre chefes supremos, nobres, plebeus, servos e escravos cativos. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, pp. 84-85). Dentre os cacicados amazônicos mais importantes, havia os grupos Arawak e Tupi.

Ainda na unidade 3, no capítulo 7, “Saberes e artefatos”, o livro explica os saberes e técnicas de sociedades humanas que habitaram a Amazônia entre 3000 e 500 anos atrás. O livro destaca principalmente a cerâmica, como: a policroma Marajoara e Maracá, a incisa e ponteadada Tapajônica e Konduri. Esses materiais tinham funções diversas, sendo utilizados em rituais, no preparo e consumo de alimentos, em habitações como bancos e pisos. Outros artefatos importantes, que são um vestígio das sociedades antigas amazônicas, são os muiraquitãs, utilizados como adornos e objetos de trocas, com o objetivo de estabelecer alianças com poderosos líderes indígenas. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, pp. 95-103).

**Imagem 61:** A cerâmica Marajoara em *Os povos da Amazônia Antiga*



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 95).

A última unidade de *Os povos da Amazônia Antiga* é a Unidade 4: “Sociedades amazônicas e saberes”. No capítulo 8, “Saberes e sabores”, trata da alimentação, seu preparo e as técnicas dos povos antigos da Amazônia, muitos dos quais presentes ainda hoje: como a mandioca e sua transformação em vários alimentos; e o preparo do vinho de açai. No capítulo 9, “Saberes e curas”, há uma abordagem da medicina indígena, que era

uma mistura de saberes religiosos, mágicos e empíricos. O pajé tinha uma grande importância no tratamento e na cura das doenças, pois se acreditava que o pajé tinha a capacidade de intermediar as relações entre os vivos e as almas que provocavam as doenças. Os pajés atuavam por meio do sonho, da música e da dança, em rituais como banhos, beberagens e o fumo. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, pp. 133-134). O último capítulo, “Saberes e construções”, acaba por repetir alguns temas trabalhados no primeiro volume da coleção, ao abordar os geoglifos, os tesos, os megalíticos, a Terra Preta de Índio e as matas culturais.

### c) Volume 3: “Os povos da Amazônia Colonial”

O terceiro volume da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma, o último publicado até o momento, é intitulado *Os povos da Amazônia Colonial*. Publicado em 2014, este livro é o maior da coleção, com 192 páginas, com 3 unidades e 9 capítulos, destacando os impactos causados pela chegada dos europeus à Amazônia:

#### **Índice de capítulos do livro *Os povos da Amazônia Colonial***

<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>
<b>Unidade 1: Os primeiros contatos com a flora, a fauna e os povos amazônicos</b>	
1	As expedições, os viajantes e seus relatos
2	Os viajantes e a flora amazônica
3	Os viajantes e a fauna amazônica
4	Os viajantes e os povos amazônicos
<b>Unidade 2: Ocupar, conhecer e incorporar as riquezas da Amazônia</b>	
5	Ocupação Europeia na Amazônia
6	Ocupação portuguesa na Amazônia no século XVII
<b>Unidade 3: Controle das sociedades indígenas e das naturezas da Amazônia</b>	
7	Mudanças Socioambientais e Resistência na Amazônia Colonial
8	As fronteiras e culturas coloniais amazônicas
9	Projeto Ilustrado Português na Amazônia

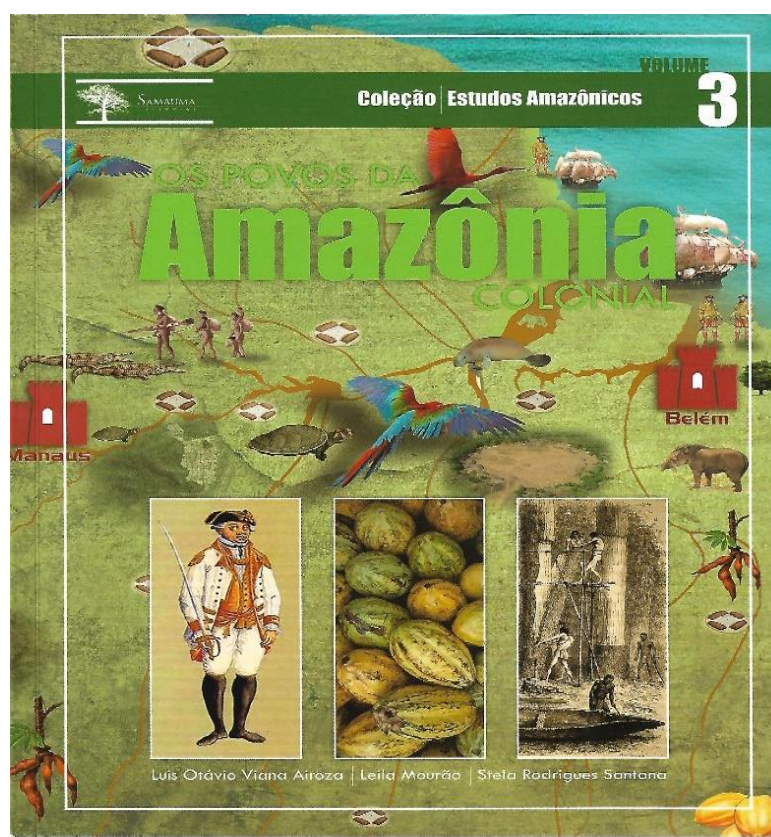
A Unidade 1: “Os primeiros contatos com a flora, a fauna e os povos amazônicos” possui 4 capítulos que estão relacionados aos relatos de viajantes europeus que vieram para a Amazônia nos séculos XVI e XVII. No capítulo 1, “As expedições, os viajantes e seus relatos” há a citação de várias viagens europeias pela Amazônia, como as de Vicente Yañes Pinzón, Diego de Lepe, Alonso Mercadillo, Diogo Nunes, Gonzalo Pizarro, Pedro Ursua, Lope de Aguirre, Walter Raleigh, Francisco Caldeira Castelo Branco e Pedro Teixeira.

No capítulo 2, “Os viajantes e a flora amazônica” há uma descrição de como os europeus ficaram impressionados com a floresta amazônica, os possíveis usos econômicos da região, a descrição das espécies da flora, como o açaí e o cacau, o uso de analogias com espécies europeias para descrever o que eles desconheciam. Este capítulo se baseia nos relatos de Frei Gaspar de Carvajal, que participou da expedição de Francisco Orellana (1541-1542); Vázquez, Alместo e Altamirano, que compuseram a expedição de Pedro de Ursúa e Lope de Aguirre (1560-1561); Alonso de Rojas (1639); Cristóbal de Acuna, que integrou a viagem de Pedro Teixeira (1639); Mauricio de Heriarte (1662); Francisco de Figueroa (1661).

No capítulo 3, “Os viajantes e a fauna amazônica”, há uma descrição do modo como os viajantes e cronistas dos séculos XVI e XVII descreveram os animais e insetos da Amazônia. Citando basicamente os mesmos autores do capítulo anterior, o capítulo destaca alguns desafios que os europeus tiveram com as espécies amazônicas. Laureano de La Cruz, que participou de uma missão jesuítica no Alto Amazonas, aponta que havia reclamações de incômodos com mosquitos, formigas, vespas, aranhas, escorpiões, cupins, grilos e baratas. Já entre os animais que aterrorizavam a vida dos europeus, os cronistas destacavam os jacarés e as cobras. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, pp. 53-54).

Já no capítulo 4, “Os viajantes e os povos amazônicos”, o foco é nas impressões que os europeus tiveram sobre as sociedades indígenas. O livro procura deixar claro os preconceitos que os europeus tinham em relação aos povos nativos devido ao seu olhar etnocêntrico, valendo-se de estereótipos, descrevendo-os como “bárbaros” e “selvagens”. Os olhares negativos davam-se, principalmente, em relação às crenas indígenas. Carvajal, Figueroa e Acuña diziam que os pajés eram “feiticeiros a serviço de satã”; Laureano dizia que os Omáguas estavam mergulhados em “trevas espirituais”. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 74).

**Imagem 62:** Capa do livro *Os povos da Amazônia colonial*, volume 3



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014).

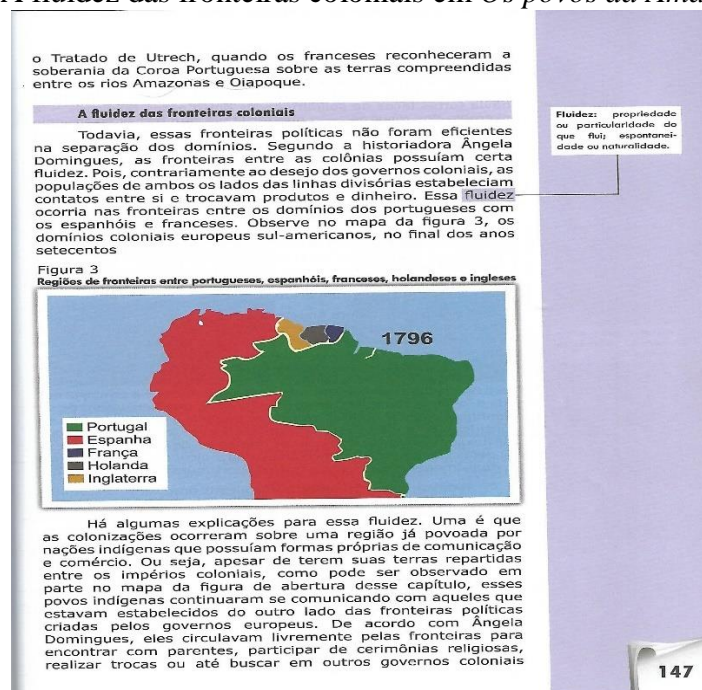
A Unidade 2: “Ocupar, conhecer e incorporar as riquezas da Amazônia” trata da ocupação da Amazônia. O capítulo 6, “Ocupação Europeia na Amazônia” aborda desde as primeiras expedições espanholas e portuguesas no século XVI, passando pelas ocupações francesas, inglesas e holandesas. Já o capítulo 6, “Ocupação portuguesa na Amazônia no século XVII”, foca nos portugueses, destacando como o período da União Ibérica foi importante para a expansão da ocupação portuguesa da Amazônia. O capítulo destaca o incentivo à migração pela Coroa portuguesa, estimulando a vinda de famílias açorianas de agricultores, degredados e africanos escravizados. Também há tópicos sobre o incentivo à coleta das drogas do sertão, o incentivo à domesticação e o cultivo. Por fim, destaca a importância das missões religiosas na ocupação da Amazônia, principalmente dos jesuítas.

A última unidade do livro é a Unidade 3: “Controle das sociedades indígenas e das naturezas da Amazônia”, que possui três capítulos. O capítulo 7, “Mudanças Socioambientais e Resistência na Amazônia Colonial”, aborda as transformações ocorridas nas sociedades amazônicas a partir da presença dos europeus. O capítulo cita a transformação dos indígenas em mão-de-obra; as doenças e epidemias trazidas pelos

européus, como a varíola e a gripe, que provocaram a morte de milhares de indígenas; e as interferências europeias no ambiente amazônico, com a introdução de novas espécies, como, no caso da fauna: a galinha, o porco, o boi, o cavalo; no caso da flora, a cana-de-açúcar, a mangueira, a chicória, o tomate, couve, repolho, cebola, alho. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, pp. 130-131). O capítulo termina com um tópico sobre a resistência dos povos indígenas, citando as revoltas dos tupinambás contra os portugueses poucos anos após a fundação de Belém, a resistência durante o processo de catequização e o uso de meios legais para alcançarem maior autonomia e liberdade.

O capítulo 8, “As fronteiras e culturas coloniais amazônicas”, aborda a questão das fronteiras amazônicas no período colonial e as disputas entre portugueses e espanhóis, desde o Tratado de Tordesilhas (1494) até o Tratado de Madri (1750) e o Tratado de Santo Ildefonso (1777), que definiram a divisão territorial do Brasil e da Amazônia entre Portugal e Espanha, o que fez com que os portugueses expandissem seus domínios além do que era previsto inicialmente no Tratado de Tordesilhas. Apesar desses tratados, as fronteiras eram constantemente atravessadas, fato que fez a Coroa Portuguesa a utilizar os indígenas para auxiliar na proteção do território, transformando-os em vassalos. As fronteiras também foram locais em que se instalaram mocambos, comunidades com regras próprias, relativamente livres do controle dos governos coloniais, formados por escravos fugitivos, índios descontentes e desertores.

**Imagem 63:** A fluidez das fronteiras coloniais em *Os povos da Amazônia Colonial*



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 147).

O último capítulo, “Projeto Ilustrado Português na Amazônia” aborda as políticas portuguesas para a Amazônia no período do ministro Marquês de Pombal, as chamadas reformas pombalinas. Em 175 foi criado o Diretório dos índios, que garantia dentre outras coisas a liberdade dos índios e o estímulo à mestiçagem por meio do casamento entre brancos e índios, tendo como objetivo consolidar a presença portuguesa na região. Em outro tópico, o capítulo destaca o patrocínio da Coroa portuguesa na realização de expedições científicas para conhecer e explorar melhor os recursos naturais da região. Um exemplo disso foi a expedição de Alexandre Rodrigues Ferreira, ocorrida entre 1783 e 1792, que observou e registrou informações sobre a natureza, as comunidades indígenas e seus costumes, as potencialidades econômicas e as povoações coloniais. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 167).

#### **d) Glossários e Atividades**

Em todos os capítulos da coleção da editora Samauma encontramos glossários ao lado dos textos com a explicação do significado de alguns termos. Por exemplo, no volume 1, na página 34, que faz parte do capítulo 2, “Terra Preta de índio”, há explicação de quatro termos: arenoso, que “é um solo que tem areia em grande quantidade, tornando-se fraco em nutrientes”; decomposição, que “é quando algo apodrece, quando se modifica para se transformar em outra coisa, por exemplo, as folhas juntamente com animais apodrecem e se transformam em húmus”; húmus, que “é uma substância escura que resulta da decomposição parcial, pelos micróbios do solo, de restos de vegetais e animais”; assentamentos permanentes, que “são lugares escolhidos pelos povos amazônicos para fixarem suas aldeias e ficarem neste local por mais tempo sem precisar estar mudando.” (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 34). Já no volume 2, no capítulo 4, “O homem começou a transformar a natureza”, há a explicação do termo “paisagem”, que “refere-se ao espaço territorial abrangido pelo olhar. A paisagem é ainda o resultado de todos os processos naturais e sociais. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 58).



**Imagem 64:** Boxes ao lado direito do texto com glossários dos termos “manufatureira”, “cinzeis”, “formões” e “goivas”

Os cronistas também revelam uma intensa atividade manufatureira. Segundo Auxiliomar, atividade **manufatureira** foi um dos aspectos culturais do mundo indígena amazônico que mais receberam elogios dos europeus. Carvajal escreve sobre como utilizavam a madeira na produção de embarcações. Observe na figura 9, uma gravura demonstrando a fabricação de embarcações indígenas. E Alonso Rojas, referindo-se aos Omáguas, escreve que do algodão desenvolveram sua tecelagem que confeccionava vários tipos de roupas e bastante coloridas. Cristóbal de Acuña escreve sobre uma produção ceramista que utilizava um excelente barro e produzia variados objetos como fornos, panelas, talhas, caçarolas, jarros e frigideiras. Cristóbal de Acuña também escreve que produziam diversas “ferramentas” de ossos, pedras e cascos de quelônios como machados, enxadas, **formões**, **goivas** e **cinzeis**.

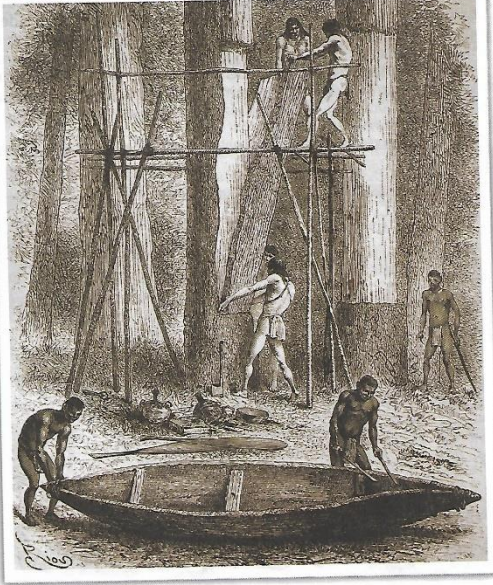
**Manufatureira:** refere-se ao uso de ferramentas e do trabalho para produzir bens para serem usados.

**Cinzeis:** são instrumentos de corte manual que possuem numa extremidade uma lâmina de metal aguçada e do outro um cabo de madeira.

**Formões:** são ferramentas utilizadas para esculpir e cortar madeira.

**Goivas:** é o nome dado a uma série de instrumentos cortantes utilizados para o entalhe em madeira. Com a lâmina curta, é semelhante ao formão.

Figura 9 Ulrich Schmidl (1599)



Fonte: E. Rivoir - 1883

73

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 73).

Visto que consideramos a linguagem da coleção da Samauma um pouco complexa para alunos do ensino fundamental, como vamos explicar mais à frente, compreendemos que a presença de glossários ao lado do texto é fundamental para que o aluno possa ter o entendimento da palavra ou das expressões utilizadas pelos autores durante a narrativa dos capítulos. Contudo, também devemos levar em consideração que a leitura do glossário não necessariamente faz o aluno entender o sentido do texto. Seria necessária uma pesquisa sobre os usos e as leituras dos livros didáticos pelos alunos para compreender melhor a eficácia da presença do glossário na coleção da Samauma.

Os três volumes da coleção “Estudos Amazônicos” da editora Samauma trazem atividades ao final de cada capítulo. As atividades são divididas em quatro tipos: “Discutindo o capítulo”, “Refletindo sobre imagens”, “Refletindo sobre textos” e “Refletindo sobre o presente”. A primeira, “Discutindo o capítulo”, trata-se de um

questionário direto sobre o assunto trabalhado no capítulo, trazendo em média dez perguntas, uma forma do aluno fixar os principais pontos da narrativa discutidos nele. Por exemplo, as questões do capítulo 9, “Saberes e curas”, de *Os povos da Amazônia Antiga*:

- a) Defina o que é “medicina indígena”.
- b) Segundo o médico e historiador Rafael Aguilar, por volta de 1400 anos, o que aconteceu com a medicina indígena?
- c) Como era a medicina indígena, antigamente?
- d) Como era dividida a natureza para as sociedades antigas da Amazônia?
- e) Explique o que era o mundo anímico e espiritual para as sociedades antigas da Amazônia.
- f) O que é afinal a natureza para as sociedades antigas da Amazônia?
- g) As sociedades antigas da Amazônia acreditavam que a qualidade de suas vidas dependia de que?
- h) Qual a função do Pajé nas sociedades antigas da Amazônia?
- i) Quais os elementos usados pelos Pajés para identificar as doenças e os tratamentos?
- j) Quem era raizeiro e por que era denominado de raizeiro? (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 138).

As atividades da parte denominada “Refletindo sobre imagens” traz em média três imagens com três questões cada uma, para os alunos analisarem, estimulando a interpretação visual.


### Imagem 65: Atividade “Refletindo sobre imagens”

**2) Refletindo sobre Imagens:**

Nessa atividade, primeiro você deve observar atentamente as imagens, depois deve ler as questões e, por último, escrever em seu caderno as respostas que julgar corretas.

Observe atentamente as imagens abaixo e responda as questões a seguir.

**Imagem 1**




a) Identifique o membro, e a expedição a que pertencia, que denominou os jacarés de “lagartos de água”.

b) O que os animais da Imagem 1 representavam para os cronistas que percorreram o rio Amazonas, nos anos quinhentos e seiscentos.

c) Descreva o episódio ocorrido com um jacaré-água, relatado por Francisco de Figueroa.

**Imagem 2**



a) O que o frei Gaspar de Carvajal escreveu sobre o inseto da imagem 2?

b) Identifique o nome dos mosquitos pequenos que incomodavam os europeus durante o dia e os mosquitos grandes que os incomodavam à noite.

c) E os povos indígenas se incomodavam com os insetos?

**Imagem 3**



a) Identifique o que o autor tenta descrever de forma humorística através da imagem 3.

b) Identifique de qual país da Europa pertence o pintor da Imagem 3.

c) Os insetos ainda afetam a vida dos povos amazônicos nos dias atuais?

59

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 59).

Na parte “Refletindo sobre textos”, o livro traz um trecho adaptado de um texto acadêmico, seja livro ou artigo, que tenha relação com o assunto abordado no capítulo, e faz três perguntas relacionadas ao texto. Trata-se assim, de uma atividade de interpretação de texto. No capítulo 8, “As fronteiras e culturas coloniais amazônicas” de *Os povos da Amazônia Colonial*, a parte “Refletindo sobre textos” traz um trecho do artigo do sociólogo Assunção José Pureza Amaral, intitulado *De quilombo à remanescente*, com três perguntas: “a) O que aconteceu com o significado da palavra quilombo nas duas últimas décadas? b) Qual o conceito de quilombo na Nova República? c) Como referem-se hoje à palavra quilombo?” (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 158).

Já em “Refletindo sobre o presente” traz um trecho de algum texto acadêmico ou de notícias da internet que tenham relação com o capítulo. A atividade solicita na maioria das vezes, que o aluno escreva um texto a partir do que foi lido. Por exemplo, no capítulo 1, “As expedições, os viajantes e seus relatos”, de *Os povos da Amazônia Colonial*, há um texto do *site* do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), intitulado *Dia do índio, um dia institucional*, em que pede como atividade: a) Redija um texto sobre o dia 19 de abril. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 31).

Conhecidos os conteúdos e os componentes dos livros da Samauma, nosso próximo passo é entender como ocorreu o processo de produção dos livros da editora.

## **5.2 - O processo de produção da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma**

Os três livros da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma foram produzidos entre os anos de 2012 e 2014. Para entender o processo de produção destes livros, recorreremos a entrevistas realizadas com Álvaro Jinkings, editor da Samauma, e Luis Otávio Viana Airoza, o primeiro autor dos livros. Não conseguimos realizar entrevistas com as outras autoras, Leila Mourão e Stela Santana. Nas entrevistas, semelhante às realizadas com sujeitos das outras editoras, no valem do suporte metodológico da História oral.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2017. O contato com o editor Álvaro Jinkings deu-se a partir de nossa ida à sede da editora Samauma localizada na Rua Antônio Barreto, bairro do Umarizal, em Belém, na qual fizemos um agendamento com a secretária da editora, para enfim realizarmos a entrevista no dia 3 de outubro de 2017, às 15 hs. A conversa com Álvaro Jinkings ocorreu em sua sala de reunião na sede da editora Samauma. Já o contato com o autor Luis Airoza efetivou-se, inicialmente, nas

redes sociais, pelo *facebook*. Ao explicarmos a nossa pesquisa de doutorado, o autor se mostrou receptivo à ideia da entrevista. E então marcamos para o dia 4 de setembro de 2017, às 16 horas, em uma sala de aula da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA).

As entrevistas tiveram a duração de cerca de uma hora e meia, com gravação de áudio por meio de celular. As duas entrevistas tiveram um bom rendimento com os entrevistados trazendo várias informações importantes acerca dos bastidores da produção da coleção “Estudos Amazônicos”, da Samauma. Ressaltamos que os dois entrevistados trataram de todos os assuntos abordados de forma aberta respondendo a todos os questionamentos solicitados.

#### **a) A ideia para a coleção**

Como comentamos anteriormente, Paulo Palmieri e Álvaro Jinkings eram sócios-proprietários da editora Amazônia. No entanto, eles rompem a sociedade, e em 2011 cada um criou a sua própria editora: enquanto Palmieri criou a Estudos Amazônicos, Jinkings criou a editora Samauma.

Álvaro Jinkings, que na época da entrevista, em 2017, tinha 59 anos, é filho de um famoso livreiro de Belém da segunda metade do século XX, Raimundo Jinkings (1927-1995), proprietário da livraria Jinkings, criada em 1965, e militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB).<sup>5</sup> Álvaro Jinkings relata que foi durante a época de estudante universitário, quando cursava Direito, que começou a trabalhar na livraria junto com o pai. Nesse contexto, ganhou bastante experiência no trabalho de venda e divulgação de livros didáticos, fazendo um trabalho de “divulgação de livro nas escolas já, uma

---

<sup>5</sup> Segundo Suelene Santana Assunção, Raimundo Jinkings começou a sua atividade como livreiro após ter sido aposentado compulsoriamente pelo Banco da Amazônia (BASA), o qual trabalhava desde a década de 1950, por ser considerado “subversivo” pela Ditadura Militar. Jinkings passou a oferecer livros didáticos na porta das escolas. Ele comprava os livros por reembolso postal. As editoras do Rio de Janeiro e de São Paulo já conheciam este cliente fiel e, por isso, lhe concediam crédito para comprar, via reembolso postal, e revender em Belém os livros didáticos. Assim, Jinkings começou a atuar como representante comercial da Editora Brasiliense. Já em outubro de 1965 criou a livraria Jinkings, em Belém, cujos primeiros clientes foram professores, jornalistas e companheiros de luta. A livraria inicialmente funcionou em sua própria casa, depois foi para a Rua dos Tamoios, nº 1592, entre as ruas Padre Eutíquio e Apinagés. Durante a Ditadura Militar, a livraria chegou a ser alvo de ataques do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), e recebia frequentemente a visita da polícia para procurar obras consideradas subversivas, principalmente as que tinham a capa vermelha. Existiam filiais da Livraria Jinkings no Shopping Iguatemi, no Colégio Moderno, nos municípios de Santarém, Castanhal e até no estado do Amapá. Já em 1994, um ano antes de seu falecimento, Raimundo Jinkings foi eleito, por seus congêneres de todo Brasil, como o Livreiro do Ano, sendo ainda homenageado, em São Paulo, pela Associação Nacional de Livrarias. Nos últimos tempos, em função de vários estabelecimentos venderem livros, tais como: shoppings, supermercados e até mesmo farmácias, bem como devido à comodidade de se comprar estes artigos pela internet, houve uma drástica redução da clientela da Livraria Jinkings. Por isso, em 2010, a família decidiu fechar o estabelecimento comercial, após incentivar o hábito da leitura entre a população paraense por mais de quatro décadas. (ASSUNÇÃO, 2015).

concorrência muito grande”, pois “antigamente inclusive as escolas públicas compravam o livro, também não recebiam do governo ainda, então o trabalho era muito intenso.” (JINKINGS, 2017).

Na década de 1980, logo após a decretação da Lei de Anistia, Raimundo Jinkings passou a se dedicar mais à política, para a reconstrução do PCB, o que fez com que Álvaro Jinkings assumisse mais de perto a livraria, sendo também “representante de muitas editoras do sul e do sudeste, a Ática, a Scipione, Melhoramentos, entre outras.” (JINKINGS, 2017). Nesse momento, segundo informou o entrevistado, percebeu também a falta de livros que abordassem a História do Pará, algo que não era objeto de interesse dessas grandes editoras. (JINKINGS, 2017). Mais tarde, já em 1998, conforme narrou Jinkings, resolveu criar uma editora, a editora Amazônia, junto com Paulo Palmieri, voltada para a publicação de obras regionais. Assim, quando da criação posterior da Samauma em 2011, Álvaro Jinkings já possuía uma vasta experiência como livreiro e editor, conhecendo as necessidades do mercado regional, inclusive o mercado de livros didáticos regionais.

Acerca da escolha do nome Samauma, o editor Álvaro Jinkings explica:

Fui eu que escolhi Samauma porque eu gosto de planta. (...) Eu tenho um sitiozinho em Salinas<sup>6</sup> que eu plantei samaúma, plantei mogno, plantei pau-brasil, cheio de fruta regional lá, e a samaúma ela é encantadora, uma árvore forte, frondosa, bonita, tu vê ela de longe e ela tem uma semente que voa e se espalha assim como a cultura assim que eu acho...(...) que tu não vê muito, é quase que abstrata. (...) Mas e é forte, é bonita (...) e o nome, o nome também me agrada bastante, samaúma, eu acho um nome bonito. (JINKINGS, 2017).

O depoimento de Álvaro Jinkings sugere que o nome da editora tem uma inspiração em uma árvore da região. Mais do que representar a flora da região amazônica, a escolha por Samauma tem também um forte significado simbólico, de que a árvore tem uma semente que se espalha, assim como a cultura. A editora seria, assim, um polo que, se espelhando na árvore “forte, frondosa, bonita”, espalharia a cultura regional amazônica.

Em seu *site*, a editora Samauma justifica a sua atuação argumentando que o início do século XXI tem sido marcado pela “incerteza da vida existencial e pela efemeridade das realizações humanas, distanciando o homem cada vez mais de suas origens e tradições, o que tem gerado múltiplas ações em busca da identidade”. Assim, apresenta-

---

<sup>6</sup> Referência à Salinópolis, município paraense localizado cerca de 220 km da capital Belém, conhecido por suas praias e grande polo de turistas nas férias e feriados prolongados.

se como “um espaço real para o resgate e preservação da identidade do Homem Amazônico”.<sup>7</sup> Nesse contexto de busca da identidade regional, a editora destaca:

Nesse sentido a editora não mede esforços para oferecer à nossa gente um amplo acervo literário de cunho didático, paradidático, técnico, contos, narrativas e outros, com o olhar sempre focado na diversidade da região amazônica.

Buscamos disponibilizar às escolas e aos alunos desta região, bem como aos amantes da leitura, livros que sirvam de instrumentos para uma compreensão sistematizada dos costumes, tradições e saberes amazônicos e, que permita-nos a percepção de que somos sujeitos partícipes da História e, assim possamos reconstruir e ressignificar a nossa identidade numa perspectiva de valorização das tradições amazônicas no âmbito dos novos indicadores do mundo contemporâneo.<sup>8</sup>

O discurso regionalista da Samauma simboliza uma tentativa de “resgatar” a identidade amazônica, vista pela editora como importante num mundo globalizado no qual os costumes e tradições se perdem ante ao avanço das culturas norte-americana e europeia, os principais centros do capitalismo internacional. Nesse contexto, as obras publicadas pela editora ajudariam na missão de reconhecimento do homem amazônico, como um sujeito da sua própria história.

Esse discurso da editora sobre a Amazônia assemelha-se à construção da ideia regional de Nordeste, analisada por Albuquerque Júnior. Segundo o autor, a procura por uma identidade regional nasce da reação a dois processos de universalização que se cruzam: a globalização do mundo pelas relações sociais e econômicas capitalistas, pelos fluxos culturais globais, provenientes da modernidade, e a nacionalização das relações de poder, sua centralização nas mãos de um Estado cada vez mais burocratizado. Nesse contexto, a identidade regional permite “costurar uma memória, inventar tradições, encontrar uma origem que religa os homens do presente a um passado”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, pp. 90-91).

A atuação da editora é uma resposta ao que Álvaro Jinkings vivenciou desde os seus tempos na livraria Jinkings, o fato de as grandes editoras não abordarem os temas regionais amazônicos e não atenderem de forma satisfatória a demanda do mercado regional. Assim, incomodado com essa situação, Álvaro Jinkings relata que:

---

<sup>7</sup> Ver “Samauma editorial”. Editora Samauma. Disponível em: <http://www.samaumaeditorial.com/editorial.php>. Acesso em 29 jun. 2020.

<sup>8</sup> Ver “Samauma editorial”. Editora Samauma. Disponível em: <http://www.samaumaeditorial.com/editorial.php>. Acesso em 30 jun. 2020.

(...) como é que a gente não conhece a nossa história? Como é que a gente vai amar o Pará se não conhecer a história do Pará e a Amazônia? (...) como é que nós vamos defender o que nós não conhecemos?

A Amazônia que nós conhecemos é de 1500 para cá, tem uma Amazônia aí de 11, 12 mil anos atrás que precisa que nós, que essa população amazônica precisa conhecer sua história, sua formação, (...) eu vejo as pessoas aí xingando índio, xingando negro, sabe...

(...) Eu estou publicando os Estudos Amazônicos para defender a Amazônia, as nossas lendas que os nossos antepassados escreveram pra proteger nossa floresta, nossos animais. (JINKINGS, 2017).

Percebe-se no depoimento de Álvaro Jinkings que a sua atividade é vista como uma militância em prol da Amazônia e do estado do Pará. A construção da ideia de região pela editora passa também pela questão do “engajamento” regional. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008). Essa militância se exerce em tornar conhecida a história do Pará e da Amazônia como uma forma de amor à região. Sua missão enquanto editor é de contribuir também na questão ecológica, para a defesa da floresta e dos animais. Quando se refere ao fato de que “as pessoas aí xingando índio, xingando negro”, Jinkings aborda a questão do preconceito existente em relação à Amazônia e aos seus habitantes, principalmente os indígenas, vistos muitas vezes como sujeitos inferiores. Dessa forma, conforme observa Bourdieu, a reivindicação regionalista “é também uma resposta à estigmatização que produz o território de que, aparentemente, ela é produto.” (BOURDIEU, 2011, p. 126). Aqui também se identifica um discurso do “preenchimento da lacuna do regional”, pois se tenta “resgatar a identidade amazônica” como algo que ainda não estava num nível satisfatório devido à valorização de uma cultura externa que despreza a cultura amazônica.

Por mais que Álvaro Jinkings já tivesse uma ideia da editora ser voltada para a produção de livros regionais, pelo que podemos depreender das entrevistas realizadas é que a iniciativa da produção de uma coleção escolar, voltada para a disciplina de Estudos Amazônicos, foi do autor Luis Otávio Viana Airoza. Airoza foi professor de cursinhos pré-vestibulares da rede privada de ensino em Belém e professor da rede estadual de ensino do Pará (SEDUC), no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Segundo o seu relato, essa experiência como professor do ensino Fundamental e médio, por vários anos, foi importante no processo de escrita de um livro voltado para estudantes, pois já tinha uma ideia de que tipo de linguagem e temas utilizar que fossem adequados para o público escolar. (AIROZA, 2017).

Airoza descreve que o início de sua atuação como professor se deu no contexto de mudanças nos vestibulares das instituições públicas do Pará, a UFPA e a Universidade

do Estado do Pará (UEPA), em meados da década de 1990, “onde se criam aqueles eixos temáticos e as provas deixam de ser puramente objetivas de múltipla escolha, e passam a ser através também das chamadas questões subjetivas na época, que eram as questões discursivas”. Além disso, destaca algo que já mencionamos do processo de produção do livro *Pontos de História da Amazônia*, da Paka-Tatu, que é a inclusão de temas regionais no vestibular da UFPA, como “Cabanagem”, “Adesão do Pará”, “*Belle Époque*”, “Guerrilha do Araguaia”, o que gerou grandes dificuldades para os professores de cursinhos na época, por serem temas de discussões recentes. (AIROZA, 2017). Airoza, por outro lado, como estava a par dessas discussões da historiografia regional, pelo fato de ser recém-saído do curso de História da UFPA, utilizou essas discussões para elaborar apostilas para os alunos do pré-vestibular:

Como eu tinha acabado de sair da universidade, então tinha um conteúdo que eu tinha tido acesso razoavelmente, porque estava sendo discutido na universidade isso, como a gente teve essa experiência de iniciação científica e teve os relatórios para entregar, então a prática de escrever era algo mais presente, até por pressão das escolas a gente passou a produzir as apostilas. Como você não tinha material didático e nem paradidático para estes temas de História da Amazônia, então você tinha que ir para os textos técnicos e você tinha que traduzir a linguagem técnica para os alunos do cursinho, então essa experiência para mim, nesse período, ela foi um grande laboratório, foi aí que eu ganhei uma grande experiência para escrever didaticamente. (AIROZA, 2017).

A experiência para “escrever didaticamente” ocorre, como Luis Airoza mencionou, com a produção de apostilas de História regional para os alunos num período em que surgiu uma demanda por conteúdos regionais, advindas da LDB de 1996 e dos vestibulares das universidades públicas. A prática de produção de apostilas por professores ainda é comum em várias escolas privadas de Belém, embora hoje há escolas e cursinhos que adotam apostilas já prontas por meio de parcerias com grandes redes educacionais de outros estados.

A ideia de produzir uma coleção voltada para os Estados Amazônicos se fortaleceu quando Luis Airoza tornou-se Coordenador do Ensino Médio da SEDUC durante o governo de Ana Júlia Carepa (2007-2010). Segundo seu relato, enquanto era coordenador da SEDUC, recebia frequentemente coleções de livros didáticos ofertadas pelas grandes editoras para serem adotadas no ensino médio no Pará. Tais coleções eram analisadas por um grupo técnico coordenado por Airoza. Em um desses contatos com representantes de editoras do Sul e Sudeste, Airoza enviou a uma delas proposta de publicação de um livro didático de História regional do Pará destinado ao 5º ano para ser



submetido ao PNLD, pois na época já existia a avaliação pelo programa de livros didáticos regionais voltados para esta série. No entanto, conforme relata, teve algumas discordâncias com o editor pela forma de abordagem da Amazônia e decidiu tomar a iniciativa de escrever um livro regional:

Eu enviei para a Editora Moderna essa proposta, que eu me lembro muito bem que era um resumo, um sumário, razoavelmente comentado, para poder uma consultoria deles avaliarem. Eles avaliaram e mandaram cheios de observações e uma das observações que eles me mandaram, foi que me fez desistir do projeto, é porque eu usava a expressão assim “os amazônidas” me referindo a população em geral da região amazônica e o cidadão lá que era o consultor deles escreveu que a expressão “amazônida” estava errada porque se refere a quem nasce no estado do Amazonas, e quem nasce lá é amazonense, aí eu disse: “não vai ter condições de dialogar com esse pessoal, porque eu já vi que eles desconhecem um pouco da realidade da Amazônia”, eu teria que estar ensinando para poder convencer, então eu desisti, também o volume de trabalho estava muito grande. E quando teve esse convite foi que eu despertei para a ideia de ter a possibilidade de escrever um livro didático, então essa ideia já ficou comigo. (AIROZA, 2017).

O contato de Luis Airoza com Álvaro Jinkings aconteceu também nesse processo de ofertas de adoção de livros didáticos para a SEDUC. Em uma de suas idas a sede da SEDUC, Jinkings conheceu Airoza e durante as primeiras conversas se interessou em publicar a dissertação de mestrado de Airoza sobre o processo de aclimatação das mangueiras em Belém do Pará. Tal obra foi publicada depois, em 2011, com o título *Cidade das Mangueiras*, ainda sob o selo da editora Amazônia. Desse modo, os laços entre autor e editor se estreitaram e o autor aproveitou a oportunidade para oferecer uma proposta de publicação de uma coleção escolar para a disciplina de Estudos Amazônicos, quando do final do governo de Ana Júlia e de sua saída dos cargos de gestão:

(...) então eu preparei uma proposta, eu preparei um projeto que antigamente era só eu mesmo e apresentei para o Álvaro [Jinkings], eu disse: “olha Álvaro eu fiz um estudo sobre a legislação da LDB, sobre a legislação da SEDUC, o Conselho Estadual e verifiquei que era uma disciplina obrigatória” [Estudos Amazônicos] (...) e eu apresentei a proposta para o Álvaro Jinkings e convenci ele de que era um mercado garantido, porque existia a disciplina e não existia material didático e aí a gente começou a trabalhar em 2011, de 2011 que eu apresentei a proposta para ele. (AIROZA, 2017).

A coleção escolar para os Estudos Amazônicos seria escrita por Luis Airoza e previa inicialmente dois livros, mas depois foi ampliado para quatro, um para cada série do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Na proposta para Álvaro Jinkings, Airoza enfatizou que gostaria de ter liberdade total de criação e na escolha de conteúdos para a coleção, atuando depois diretamente no processo de editoração dos livros:

(...) o acordo com ele [Álvaro Jinkings] foi o seguinte: “olha, eu produzo o material com liberdade de conteúdo, liberdade de tamanho, eu vou te apresentar o material pronto inclusive na parte de editoração, de ilustração, de diagramação, eu quero liberdade para criar” (...) “Liberdade para criar tudo. Tu só vai publicar e comercializar, eu produzo o material, quando for fazer a editoração eu venho para cá todo dia e fico do lado do cara que vai editar, e a gente vê como é a imagem, o tamanho da letra, cor.” (AIROZA, 2017).

Álvaro Jinkings aceitou a proposta de Luis Airoza, pois já conhecia a realidade do mercado didático regional, como dissemos anteriormente, desde a época em que trabalhava com seu pai na livraria Jinkings. Álvaro também concordou em não interferir diretamente no processo inicial de escrita, pois, como ele mesmo afirma, Airoza apresentou um projeto já pronto:

(...) a gente conversou antes de começar a fazer o livro, conversou como seria o livro, qual seria a cronologia, como seria os volumes, qual seria o primeiro, porque, essas coisas aí eles me explicaram, me apresentaram já um projeto mesmo. (...) E nós aprovamos. (...) número de páginas geralmente eu deixo à vontade. Se ver que está muito grande ou que depois for fazer revisão, a própria revisão a gente achar alguma coisa aí discute nesse momento. Mas geralmente o autor tem autonomia, que ele acha que é importante que tem que ficar, fica. (JINKINGS, 2017).

Logicamente, nenhum autor num processo de produção de sua obra tem liberdade total, pois tem que se adaptar às condições da editora pela qual publica. No entanto, compreendemos que houve uma liberdade inicial na escrita de Airoza, só depois já quando ocorre as adaptações para o livro ser publicado para comercialização que há uma interferência maior do editor.

## **b) O processo de escrita**

Podemos supor que a liberdade inicial que Airoza teve no processo de escrita se deve a alguns fatores: em primeiro lugar o fato da proposta ter partido do próprio autor e não do editor, o que não exigia uma cobrança forte para o cumprimento de prazos para o término dos livros, como ocorreu na editora Estudos Amazônicos; em segundo lugar, o fato de a editora já ter publicado o livro resultante da dissertação de mestrado de Airoza, *Cidade das mangueiras*, talvez gerasse uma confiança entre os dois sujeitos de que o trabalho seria realizado de forma satisfatória, daí essa liberdade inicial que o autor teve, sem um acompanhamento mais efetivo do editor.

Com o decorrer do processo de escrita, Airoza percebeu que o trabalho de produzir quatro livros seria grande para apenas uma pessoa. Dessa forma, sentiu necessidade de

dividir tarefas convidando mais duas autoras para auxiliar na escrita da coleção da Samauma: Leila Mourão, professora do curso de História da UFPA, e Stela Rodrigues Santana, professora de Sociologia. Leila Mourão tinha sido sua orientadora de iniciação científica na graduação e também no mestrado; Airoza assim justifica o convite a elas:

A Leila [Mourão] a gente pensou o seguinte: Ela tem a experiência acadêmica, a leitura sobre a Amazônia mais extensa e ampla, e eu um pouco disso, mais a experiência da sala de aula e a escrita. E a Stela [Santana], a Sociologia e a pesquisa mais aplicada, então eu imaginei assim essas três especialidades se somando elas poderiam produzir algo um pouquinho melhor e também assim, o fato de que os três já trabalharam juntos e que sempre dialogaram com várias áreas do conhecimento, nunca restrito ao seu umbigo. (AIROZA, 2017).

O convite às duas autoras levou em conta, como podemos perceber no depoimento de Airoza, relações acadêmicas e pessoais, ou seja, o fato de o autor já conhecer as duas, assim como a intenção de produzir a coleção “Estudos Amazônicos” de forma interdisciplinar e atualizada de acordo com as últimas pesquisas na área. Além de autor, Airoza passou a ser considerado “coordenador da coleção”, sendo creditado desta maneira nos três volumes.

Luis Airoza destaca que embora a palavra final fosse sua como o coordenador da coleção, houve um diálogo entre os autores. Havia uma preocupação de se construir a coleção de forma integrada. Assim, o método adotado não foi o de repartir os conteúdos para cada um fazer, mas todos contribuindo para a redação de todos os conteúdos, de forma que trouxessem uma visão interdisciplinar da Amazônia.

Quem escreve o texto final sou eu, o texto final é meu porque a maior responsabilidade é minha, e eu tenho a experiência didática, a experiência de sala de aula, o texto passa pela leitura de todos os três e cada um dá a sua contribuição conforme a sua habilidade, por exemplo, a Leila [Mourão] ela tem algumas questões de profundidade que ela fala: “essa questão aqui sobre Amazônia, essa questão aqui pode corroborar essa questão aqui e tal”, a Stela [Santana], por exemplo, diz: “essa questão aqui sobre paisagem ela pode trabalhar dessa outra forma, que já deixa um *link* para depois trabalhar uma questão mais atual”, então assim a escrita ela... a gente não divide o livro...(…) porque senão vira uma colcha de retalhos, como eu te falei, não pode ser um capítulo para cada um, porque senão a linguagem fica diferente e fica uma colcha de retalhos. (AIROZA, 2017).

Outra influência do meio familiar no processo de escrita da coleção, mais especificamente do primeiro volume, *As marcas da Amazônia Antiga*, efetivou-se pela filha de Luis Airoza, que na época estudava o curso de Museologia. De fato, o primeiro volume da coleção da Samauma traz uma abordagem bastante distinta dos livros didáticos

de História “nacionais”, porque dedica um livro inteiro para questões da chamada “Pré-história” da Amazônia. Questionado sobre isso, Luis Airoza explica da seguinte forma:

Tem um fato interessante é que a minha filha, ela na época [da produção dos livros da coleção], ela cursava Museologia, era estudante de graduação (...) e a minha filha estava fazendo uma disciplina com a Denise Schaan [pesquisadora da área da Arqueologia da Amazônia] e aí eu peguei todos os textos dela e fui ler tudinho e fui incorporando a Arqueologia de forma grande dentro deste projeto...(...) o que tem aí de Arqueologia aí nesse primeiro volume... (AIROZA, 2017).

Esta fala é interessante porque traz um exemplo claro das práticas de leitura e os usos e apropriações que o autor fez dos textos de Arqueologia, tanto dos que já tinha lido na época de sua graduação, nos anos 1990, quanto os textos que leu do material que sua filha estudava no curso de Museologia em 2011. De fato, se verificarmos as referências utilizadas nos volumes 1 e 2, publicados em 2012, há vários autores da área da Arqueologia da Amazônia, tais como: Marcos Magalhães, Betty Meggers, Edithe Pereira, Anna Roosevelt, Denise Schaan, Mário Simões. Esse diálogo com a Arqueologia acabou por influenciar na escolha do termo “Amazônia Antiga” no volume 1, ao invés de “Pré-história da Amazônia”, em relação ao período dos primeiros humanos na região.

Cabe também ressaltar que durante o processo de escrita da coleção, Luis Airoza estava realizando o doutorado em História Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Orientado por José Augusto Pádua, um pesquisador do campo da História ambiental, a pesquisa de doutorado ocorreu entre os anos de 2012 e 2014, com o título: *Corpos, sentidos e ideias: experiências sensoriais e percepções culturais nos relatos de viajantes na planície amazônica entre os séculos XVI e XVII*. Percebemos uma grande influência desta pesquisa de doutorado na coleção da Samauma, especialmente no volume 3, *Os povos da Amazônia colonial*, quando há uma abordagem das viagens europeias para a Amazônia desde o século XVI e seus relatos e impressões sobre a Amazônia, os povos indígenas, a fauna e a flora da região. Por exemplo, vários capítulos da unidade 1 deste volume, “Os primeiros contatos com a flora, a fauna e os povos amazônicos” são dedicados a analisar como os europeus construíram as suas percepções sobre a Amazônia a partir de seu olhar etnocêntrico e suas vivências na região.

Percebemos também uma influência dos trabalhos de Leila Mourão na abordagem da fauna e da flora da região, na produção e usos da mandioca e do açaí. Mourão, que foi orientadora de Airoza no mestrado, tem pesquisas na área da História ambiental, sobre o açaí na Amazônia. Um de seus livros, de 2011, portanto do período da produção da

coleção da Samauma, é intitulado *Do Açaí ao Palmito: uma história ecológica das permanências, tensões e rupturas no estuário amazônico*.

Assim, a interdisciplinaridade encontrada na coleção é fruto da trajetória acadêmica de seus autores e da vontade de se produzir uma coleção que expressasse o conhecimento sobre a Amazônia de forma mais ampla, como propõe a disciplina de Estudos Amazônicos. Dessa maneira, como aponta Mariana José, a interdisciplinaridade nasce nas disciplinas, mas propondo a sua superação por meio do diálogo:

É justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação — ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita — ou não — uma ação, um projeto interdisciplinar. (JOSÉ, 2008, p. 94).

Em relação às imagens utilizadas na coleção, Álvaro Jinkings aponta que algumas foram compradas pela editora, e outras foram doadas para serem utilizadas na coleção. (JINKINGS, 2017). Algumas imagens são fotografias produzidas pelos próprios autores, especialmente Luis Airoza e Stela Santana. Aquele aponta que essas fotografias foram tiradas em suas “andanças” pelo Estado do Pará; já outras imagens foram retiradas da internet, pois já eram de domínio público. Airoza aponta ainda que ele acompanhou a escolha e inserção das imagens nos capítulos ao lado do editor de arte, “cada imagem dessa tem a mão dos autores, principalmente por mim e também pelas autoras, cada mapa desse foi criado na editora com a minha presença, cada mapa desse.” (AIROZA, 2017).

Segundo indicação dos livros, a coordenação de artes e a editoração eletrônica dos três volumes da coleção foi de responsabilidade de Anderson Ferreira Pinto. No volume 1, *As marcas da Amazônia antiga*, os responsáveis pelas ilustrações foram: Anderson Ferreira Pinto, Victor Paolo, Maurício de Paiva e Monica Canejo, e Bárbara Rovigatti. Já as fotos da capa foram de Ronaldo Rodrigues, Luis Airoza, Jenzaflu, Mariana Cabral e João Saldanha. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 2).

No volume 2, *Os povos da Amazônia antiga*, as ilustrações também foram feitas por Francisco Carlos Tavares Pereira, além de Anderson Ferreira Pinto. As fotos da capa são de Haroldo Palo Jr., do Museu Paraense Emílio Goeldi, do Acervo Estação Científica Ferreira Pena e de Stela Santana. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 2).

No volume 3, *Os povos da Amazônia colonial*, os responsáveis pelas ilustrações são os mesmos do volume 2. As fotos são de Alexandre Gomes da Costa, Beto Ricardo e

dos autores Luis Airoza e Stela Santana. Neste volume observamos um acréscimo de funções, que não tinham nos volumes anteriores. Por exemplo, o livro indica os responsáveis pelos mapas, que são Francisco Carlos Tavares Pereira (arte) e a autora Stela Santana (pesquisa científica). Stela Santana também é indicada como responsável pela pesquisa iconográfica. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 2).

Como podemos perceber, os autores, principalmente Luis Airoza e Stela Santana, também assumiram outras funções dentro da coleção, não se limitando somente à escrita dos textos.

Outras funções indicadas de profissionais que trabalharam na coleção são: diagramação, cujo responsável é Francisco Carlos Tavares Pereira, indicado nos volumes 2 e 3; e revisão, feita por Christine Franco Pacheco nos três volumes.

Sobre a elaboração das atividades presentes ao final de cada capítulo, Luis Airoza explica que os autores buscaram seguir “um pouco da experiência da sala de aula, também seguiu um pouco um modelo de outros livros”. A proposta seria fazer com o que o aluno “tivesse uma leitura de todo texto, que ele tenha um resumo do texto, do que a gente acha que é mais importante, que ele trabalhe com imagens e que ele tenha uma análise de textos complementares em cada capítulo e segue esse padrão.” (AIROZA, 2017). Airoza também destaca a preocupação nas atividades em se fazer uma relação entre o passado e o presente.

Nos livros da coleção da Samauma não há a indicação da gráfica responsável pela impressão. Não se referindo especificamente à coleção “Estudos Amazônicos”, mas a todos os livros produzidos pela Samauma, o editor Álvaro Jinkings aponta que costuma imprimir os livros da editora em duas gráficas do Nordeste: uma é a gráfica Santa Marta, de João Pessoa, Paraíba, a mesma utilizada pela Estudos Amazônicos de Paulo Palmieri; a outra é a gráfica Halley, de Teresina, no Piauí.<sup>9</sup>

Luis Airoza comenta que a produção dos dois primeiros volumes foi relativamente rápida, pois tiveram início em 2011 e já foram publicados em 2012. O terceiro foi lançado apenas em 2014, pois foi num momento em que Airoza estava fazendo a sua tese de doutorado na UFRJ, o que o fez diminuir um pouco o ritmo de escrita e da coordenação da produção dos livros didáticos, pois a escrita da tese demandava muito trabalho ao autor. (AIROZA, 2017).

---

<sup>9</sup> O site da gráfica Halley é: <http://halley.com.br/003/> Acesso em: 17 jul. 2020.

### c) Lançamento, circulação e vendas

Terminado o processo de escrita e impressão dos volumes 1 e 2, foi realizado um coquetel de lançamento destes dois primeiros livros, na sede social do clube Assembleia Paraense, em Belém, no ano de 2013, segundo os depoimentos de Airoza e Jinkings. Talvez a intenção ao fazer o lançamento em um clube social seja a de dar certo *status* à coleção, apresentando a coleção da editora para setores sociais mais abastados, como os proprietários de colégios da rede privada, que poderiam adotar os livros em suas escolas.

Já o terceiro volume foi lançado só em 2014. Todos os livros foram lançados com tiragem de 10 mil exemplares. Segundo informações de Elenice Costa, secretária da editora, os volumes 1 e 2 custavam em 2013 o valor de R\$ 47,00 e R\$ 49,00 respectivamente; em 2014, aumentaram para R\$ 53,00 e R\$ 55,00; o volume 3 foi lançado em 2014 com o preço de R\$ 59,00.<sup>10</sup> Os livros hoje são vendidos na sede da editora, em Belém, e no *site* da editora.<sup>11</sup>

Perguntado se os livros foram adquiridos pelo governo do Pará, o editor Álvaro Jinkings explica que chegou a oferecer a coleção para o Estado, com os livros sendo avaliados e aprovados para compra pela SEDUC, em 2014. Contudo, tal processo, conforme o entrevistado, não teve continuidade por conta de burocracia dentro da secretaria, assim como pelas eleições ao governo do Estado naquele ano. Desse modo, não houve uma compra pelo Estado. (JINKINGS, 2017). Airoza também não mencionou em seu depoimento uma possível compra dos livros da Samauma pelo governo do Estado do Pará.

Se o governo estadual não adquiriu os livros da Samauma, por outro lado a coleção foi comprada por algumas prefeituras municipais do Pará. O interessante nessas vendas é que o próprio autor Luis Airoza assume o papel de agente revendedor da editora Samauma, oferecendo os livros diretamente às secretarias municipais de Educação. Ele utiliza o argumento de “agregar valor” para justificar a sua atuação como uma espécie de autor-vendedor:

Como eu vou agregar valor? Eu vou me apresentar às prefeituras, às secretarias de educação e vou oferecer a coleção, porque ninguém pode falar da coleção melhor do que eu. Nenhum vendedor teu vai falar, e o teu vendedor não conhece a linguagem do educador para conversar com o Secretário de educação, como eu conheço. Então eu vou apresentar a coleção e eu vou agregar valor. Mas como? Com formação continuada para os professores, então o que é que eu faço: eu apresento a coleção para a secretaria de educação

<sup>10</sup> Informações dadas por Elenice Costa, secretária da Samauma, por e-mail no dia 03 abr. 2018, às 14:48.

<sup>11</sup> O *site* da Samauma é: <http://www.samaumaeditorial.com/>

e a secretaria de educação que adquirir o material... primeiro eu faço assim: “eu dou uma formação para os teus professores gratuitamente de dois dias, sobre o conteúdo da minha coleção e depois a gente conversa se tu vai ou não comprar”. (AIROZA, 2017).

Na fala de Airoza percebemos que ele considera, como importante forma de propaganda de venda dos livros a presença do próprio autor, que é o que mais teria condições de falar sobre a sua própria obra, afinal também é professor, o principal público alvo da coleção, além dos alunos. Uma inovação que o autor propõe, para convencer as secretarias municipais a adquirir os livros é a oferta de uma oficina aos professores, de forma gratuita, sobre a disciplina de Estudos Amazônicos com o material didático da coleção da Samauma.

Essa estratégia de oferta direta da coleção de didáticos por meio do próprio autor é inovadora, visto que o mais comum é que as editoras contratem agentes revendedores e os enviem para a divulgação e oferta de livros em variados espaços. No caso dos livros didáticos, é mais comum que estes agentes visitem as escolas, que repassam ao corpo técnico-pedagógico e docente os livros didáticos para uma avaliação. Assim, o processo de produção e circulação dos livros didáticos da Samauma foge um pouco do modelo elaborado por Robert Darnton sobre o processo de produção dos livros, com os autores tendo um papel bem definido, o da escrita, e os vendedores na outra ponta desse processo que faz chegar o livro aos leitores. (DARNTON, 2010). Devemos levar em conta também que a Samauma é uma editora regional, de pouco alcance no mercado editorial, dessa forma, não dispõe de uma estrutura comparável a das grandes editoras. Assim, nesse contexto, o autor acaba por fazer múltiplas funções, não apenas a de escrever os livros.

Segundo Airoza, além da oficina, ele oferece também às secretarias que adquirem os livros, outra formação mais aprofundada, além de um acompanhamento com duração de 1 ano do uso da coleção pelos professores do município. Essa é uma forma também de verificar a receptividade da coleção:

O Secretário [de Educação] fica feliz da vida, vai dar uma formação para os professores. Só que depois da formação os professores querem os livros, a equipe técnica dele quer o livro, ele quer o livro, aí só passa a ter um empecilho: dinheiro. Mas o Secretário quer o livro. Porque ele adquirindo o livro, eu dou uma outra formação, uma mais aprofundada de 30 horas da coleção, e faço um acompanhamento de 1 ano do uso da coleção em sala de aula, através de uma comissão permanente de acompanhamento formada por autores, por alguns professores da disciplina e por uma equipe técnica da secretaria que se reúne a cada bimestre para ver como é que está o uso da coleção em sala de aula, até para ver como está o retorno e onde a gente pode melhorar. (AIROZA, 2017).



Nesse processo, no ano de 2017, Airoza junto com as outras autoras, realizou o minicurso “Estudos Amazônicos: origens e proposições de conteúdo programático para uma disciplina escolar em Oeiras do Pará”, no município de Oeiras do Pará.<sup>12</sup> O mesmo minicurso, dando-se destaque para “a história e cultura do açaí”, foi ministrado no município de Limoeiro do Ajuru. Na ocasião esteve presente um público de 70 profissionais da educação, entre os quais professores das disciplinas Estudos Amazônicos, História e Geografia da rede municipal e estudantes do polo universitário de Limoeiro do Ajuru.<sup>13</sup> Ainda em 2017 foram realizadas oficinas em outras cidades como Capitão-Poço, Mocajuba e Cametá.

As oficinas de formação para professores, com o material da coleção da Samauma são realizadas em módulos que duram em média dois dias. Os módulos são divididos de acordo com os conteúdos dos livros, além de uma apresentação inicial sobre a disciplina de Estudos Amazônicos. Por exemplo, na formação ocorrida em Limoeiro do Ajuru, nos dias 25 e 26 de agosto de 2017, no primeiro módulo houve uma discussão sobre “a origem da disciplina escolar Estudos Amazônicos, suas condições de ensino”, destacando sua importância “na afirmação positiva da identidade do povo ajuruense”.

Ademais, no segundo módulo, foi apresentado o primeiro volume da coleção e os seus conteúdos, destacando os açazais como uma das marcas da Amazônia antiga, um “exemplo das chamadas matas culturais”; no terceiro módulo foi apresentado o segundo volume da coleção e os seus conteúdos, destacando “processos de manejo de algumas espécies arbóreas e seus aproveitamentos, a exemplo da palmeira açazeiro”; no quarto módulo foi apresentado o terceiro volume da coleção e os seus conteúdos, destacando “a permanência dos saberes e hábitos indígenas como pilares da sociedade colonial”, como o “consumo de vinho de açaí”; por fim, o quinto módulo apresenta os conteúdos do que seria o quarto livro, ainda não lançado, intitulado “As marcas da Amazônica contemporânea”, destacando, por exemplo, temas mais recentes, como “as relações entre a indústria de palmito e a coleta do açaí”.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Ver “Em Oeiras do Pará será ministrado o minicurso de formação para professores de estudos amazônicos.” 30 mai. 2017. Disponível em: <https://autoresestudosamaz.wixsite.com/estudosamazonicos/single-post/2017/05/30/Em-Oeiras-do-Par%C3%A1-ser%C3%A1-ministrado-o-minicurso-de-forma%C3%A7%C3%A3o-para-professores-de-estudos-amaz%C3%B4nicos> Acesso em: 05 ago. 2019.

<sup>13</sup> Ver “Em Limoeiro do Ajuru, formação destaca a história e cultura do açaí”. 21 set. 2017. Disponível em: <https://autoresestudosamaz.wixsite.com/estudosamazonicos/single-post/2017/09/21/Em-Limoeiro-do-Ajuru-forma%C3%A7%C3%A3o-destaca-a-hist%C3%B3ria-e-cultura-do-a%C3%A7a%C3%AD> Acesso em: 05 ago. 2019.

<sup>14</sup> Ver “Em Limoeiro do Ajuru, formação destaca a história e cultura do açaí”. 21 set. 2017. Disponível em: <https://autoresestudosamaz.wixsite.com/estudosamazonicos/single-post/2017/09/21/Em-Limoeiro-do->

Uma pista que confirma a compra dos livros da Samauma pela prefeitura de Limoeiro do Ajuru pode ser encontrada no Diário Oficial do Estado do Pará. No dia 18 de julho de 2017 saiu no Diário Oficial uma informação que mostra que a prefeitura de Limoeiro do Ajuru abriu processo para adquirir livros de Estudos Amazônicos para a rede municipal de ensino, no valor de 196 mil reais. (PARÁ, 18 jul. 2017, p. 57).

A coleção também é ofertada para escolas da rede privada de ensino. Em Cametá, o Colégio Atitude adotou a coleção para o ano letivo de 2018, com o autor Luis Airoza participando de um evento da instituição intitulado “VI Vivência Pedagógica”, ministrando palestra e dialogando sobre o tema “O ensino de História e Estudos Amazônicos” com seus professores.<sup>15</sup> Ainda sobre as escolas que foram visitadas por Airoza, o autor comenta que:

Eu estive no [Colégio Tenente] Rêgo Barros, conversei com um grupo de professores, eles estão esperando o 4º volume, porque lá eles trabalham (...) com 2 anos só, no 6º e no 7º e nos demais eles trabalham do século XIX para cá. Eu estive no Madre Zarife, conversei com a irmã lá e tem duas escolas em Cametá que vão adotar ano que vem, tem uma escola em Abaetetuba que eu conversei também que é religiosa e que vai adotar. Aonde eu fui, que eu apresentei, a receptividade é positiva, é que falta pernas e recursos também. (AIROZA, 2017).

Por fim, cabe mencionar também que os livros da coleção “Estudos Amazônicos” da Samauma são divulgados e comercializados em eventos como a Feira Pan-Amazônica do Livro, em Belém. No ano de 2018, por exemplo, os autores da coleção estiveram presentes no estande dos Escritores Paraenses para um bate-papo e autógrafos dos livros.<sup>16</sup> Outro evento no qual houve a venda da coleção foi a FLIX, a Feira Literária Internacional do Xingu, que ocorreu no município de Altamira, em 2017.<sup>17</sup>

---

Ajuru-forma% C3%A7% C3%A3o-destaca-a-hist% C3%B3ria-e-cultura-do-a% C3%A7a% C3%AD Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>15</sup> Ver “Colégio Atitude, de Cametá, adota Coleção Estudos Amazônicos.” 02 abr. 2018. Disponível em: <https://autoresestudosamaz.wixsite.com/estudosamazonicos/single-post/2018/04/02/Col%C3%A9gio-Atitude-de-Camet%C3%A1-adota-Cole%C3%A7%C3%A3o-Estudos-Amaz%C3%B4nicos> Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>16</sup> Ver “A Coleção Estudos Amazônicos na 22ª Feira Pan-amazônica do Livro”. 05 jun. 2018. Disponível em: <https://autoresestudosamaz.wixsite.com/estudosamazonicos/single-post/2018/06/05/A-Cole%C3%A7%C3%A3o-Estudos-Amaz%C3%B4nicos-na-22%C2%AA-Feira-Pan-amaz%C3%B4nica-do-Livro> Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>17</sup> Ver “Coleção de livros didáticos ‘Estudos Amazônicos’ na Flix2017.” 02 nov. 2017. Disponível em: <https://autoresestudosamaz.wixsite.com/estudosamazonicos/single-post/2017/11/02/Cole%C3%A7%C3%A3o-de-livros-did%C3%A1ticos-%E2%80%9CEstudos-Amaz%C3%B4nicos%E2%80%9D-na-Flix2017> Acesso em: 15 ago. 2019.

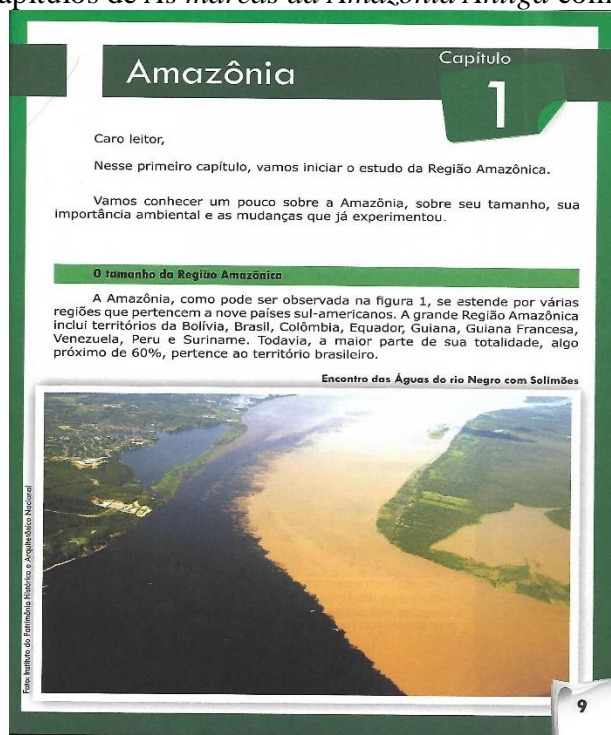
### 5.3 – Observações sobre a coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma

Neste tópico iremos realizar uma análise geral da coleção da editora Samauma, baseado nas ideias de Jörn Rüsen, e também relacioná-la com a coleção da editora Estudos Amazônicos, buscando perceber suas semelhanças e diferenças na construção de conteúdos para a disciplina de Estudos Amazônicos.

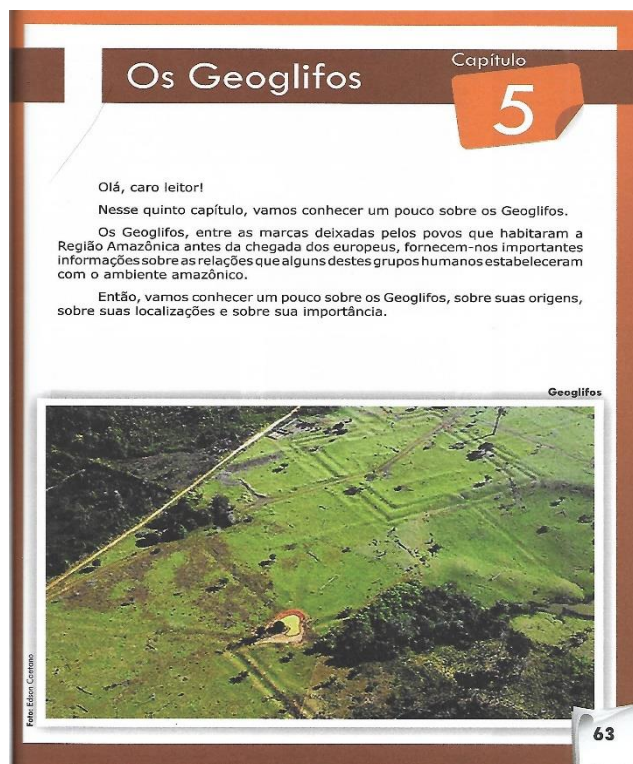
Em relação às qualidades que devem ter um bom livro didático, como aponta Rüsen, como um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula (RÜSEN, 2011, p. 115), observamos que a editora Samauma preocupa-se em trazer livros atrativos visualmente com exposição de suas partes de forma clara. Os livros da coleção contêm: Introdução, unidades, capítulos, atividades, glossários e bibliografia.

Uma proposta visual interessante da editora foi a de cada capítulo ter uma cor diferente. Por exemplo, há capítulos com fundo azul, verde, vermelho, amarelo etc., o que em nossa opinião, ajuda o aluno a localizar mais rapidamente o capítulo ao manusear o livro. Essa é uma diferença em relação à proposta visual da editora Estudos Amazônicos, em que a separação por cores se dá por livros, não por capítulos:

**Imagem 66:** Capítulos de *As marcas da Amazônia Antiga* com cores diferentes



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 9).



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 63).

Uma lacuna que identificamos na coleção da Samauma é que não há uma apresentação inicial da estrutura do livro, o que já ocorre na coleção da editora Estudos Amazônicos. Após a Introdução, segue-se o sumário das unidades e capítulos. Seria importante que os livros, assim como os da Estudos Amazônicos, apresentassem a sua estruturação logo no início para guiar o aluno na leitura. Por outro lado, cada volume traz uma Introdução, que faz um resumo dos assuntos que serão tratados em cada livro. Por exemplo, a Introdução do volume 3, *Os povos da Amazônia Colonial*, inicia da seguinte forma:

O volume III da Coleção “Estudos Amazônicos, Os Povos da Amazônia Colonial, apresenta como conteúdo informações e dados sobre a natureza e as sociedades nativas encontradas e narradas pelos europeus que vieram descobrir, tomar posse e colonizar a região amazônica. Os espanhóis, portugueses, ingleses, holandeses e franceses navegaram o rio Amazonas e alguns de seus afluentes. Observaram os ambientes pelos quais passavam e registraram por escrito o que avistavam, conheciam ou ouviam. Muito do que escreveram sobre a região amazônica foi percebido através dos sentidos, especialmente pela visão, audição e paladar. Esses escritos são conhecidos como “testemunhos de vista”. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 4).

Embora não haja a apresentação da estrutura dos livros, entendemos que a Introdução supre parte desta lacuna ao antecipar os assuntos que serão trabalhados ao longo dos capítulos.

Em relação ao que Jörn Rüsen aponta como estrutura didática clara, em que o formato do livro e a estruturação de seus materiais devem estar configurados de tal maneira, para que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer “suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importantes de seu conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino” (RÜSEN, 2011, p. 116), percebemos que a coleção da Samauma atende razoavelmente esses requisitos. Além da Introdução, conforme já citamos, outra forma de dizer aos leitores os pontos mais importantes dos capítulos, está na seção Atividades. Antes de iniciar as atividades propriamente ditas, os livros trazem um pequeno resumo do que foi tratado no capítulo, utilizando termos como “aprendemos”, “conhecemos”, “descobrimos”, “vimos”, para lembrar os alunos dos conteúdos daquela seção. Seguem abaixo alguns exemplos de cada volume:

Nesse sexto capítulo, conhecemos um pouco sobre os Megalíticos. Aprendemos que entre todas as marcas deixadas pelos povos amazônicos de antes da chegada dos europeus, os Megalíticos nos fornecem importantes informações sobre o conhecimento que alguns destes grupos humanos possuíam sobre o céu e o ambiente amazônico. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 83).

Neste terceiro capítulo, conhecemos como foi a experiência dos primeiros humanos com a natureza Amazônica. Aprendemos como se organizavam e como a coleta e caça de alimentos na floresta e a pesca nos rios da região proporcionaram um acúmulo de conhecimento desses povos sobre a produção de vários instrumentos. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 49).

Nesse oitavo capítulo, aprendemos sobre o surgimento, a definição de seus contornos e a manutenção das fronteiras coloniais amazônicas. Vimos, como a Coroa Portuguesa destruiu as fronteiras culturais indígenas e construiu outras. Descobrimos que esses limites fronteiraços não eram considerados pelos povos indígenas, que os continuavam atravessando com o intuito de realizar diversas atividades.

Identificamos ainda, como foi difícil manter essas fronteiras e, independente da vontade das autoridades portuguesas, como surgiram nessas regiões, novas comunidades com regras próprias de convivência. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 155).

Nosso próximo ponto a ser analisado diz respeito a duas questões: a linguagem utilizada e a relação com as experiências e expectativas de alunos. Sobre a linguagem nos livros didáticos, ela que “tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizado.” (RÜSEN, 2011,

p. 116). Além disso, deve propor uma relação com os alunos, “suas experiências cotidianas, como é a sua situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações.” (RÜSEN, 2011, p. 116). Sobre essa questão, podemos apontar alguns pontos na coleção da Samauma.

Se por um lado reconhecemos como mérito dos autores em dedicar um volume inteiro, o primeiro, *As marcas da Amazônia Antiga*, à chamada “Pré-história” da Amazônia, o que é chamado no livro de “Amazônia Antiga”, por outro, destacamos a dificuldade de se abordar temas tão complexos. Se considerarmos que o volume 1 será utilizado com alunos do 6º ano, entendemos que temas como sambaquis, geoglifos, megalíticos, tesos, são de difícil compreensão para alunos que têm, em média, 11 anos de idade, os quais muitos chegam ao primeiro ano do ensino fundamental II com dificuldades de leitura. Há partes dos capítulos que, em nossa visão, apresentam um excesso de informações e uso de palavras complexas, como nos exemplos abaixo:

Desta maneira, podemos citar entre os objetos encontrados uma cerâmica decorada que era utilizada em rituais e festas. Esta cerâmica era policrômica nas cores vermelho, preto e branco. Era ricamente decorada, com desenhos pintados ou em incisos. Possuíam, também, apliques em alto relevo com representações de homens e de animais. As maiores peças de cerâmica encontradas eram urnas que serviam para enterrar seus mortos. Encontraram, também, fogões de argila queimada e residências com pisos preparados. Esses Tesos, geralmente estavam mais próximos dos maiores lagos, o que faz os estudiosos acreditarem que a elite exercia um controle sobre o manejo dos recursos. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, pp. 93-94).

Por mais que neste texto haja um glossário com a explicação dos termos “policrômica” e “incisos”, entendemos que há um excesso de informações em apenas um parágrafo e outros termos, que, embora haja explicações de seus significados ao longo do livro, geram dificuldades para muito alunos do fundamental que, como dissemos anteriormente, apresentam dificuldades de leitura.

Outro exemplo, no mesmo volume, está no capítulo sobre os Megalíticos, como nos parágrafos abaixo:

A maioria possui um formato circular com rochas graníticas fincadas no solo em posições horizontais (deitadas), verticais (em pé) ou inclinadas. (...) Os tamanhos desses Megalíticos são variáveis. Alguns são pequenos, não atingindo 10 metros de diâmetro e são constituídos por blocos de granito com menos de 1 metro de comprimento. Outras estruturas são bem maiores. A maior já encontrada possui mais de 30 metros de diâmetro e é constituída por blocos de granito que chegam a medir mais de 3 metros de comprimento. Enquanto algumas possuem no máximo 10 blocos de rocha granítica, outras

chegam a possuir mais de 100 blocos. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 76).

Estes parágrafos, que embora indicam no glossário as explicações dos termos “graníticas” e “diâmetro”, trazem também um excesso de informações, além de, em nossa opinião, ser uma leitura enfadonha, que não gera grande atração aos alunos, pois se preocupa em trazer mais os dados técnicos dos tamanhos dos megalíticos.

Sobre a relação com as experiências e expectativas de alunos, entendemos que na coleção da Samauma há uma preocupação em dialogar com leitor, entretanto, não encontramos relações desse diálogo com o fato de os leitores serem alunos do ensino fundamental. Não há um diálogo com o cotidiano da sala de aula, com os gostos de jovens que estão na transição da infância para a adolescência. Quando se refere diretamente a quem está lendo, os livros da coleção utilizam no início dos capítulos a expressão “caro leitor”, uma forma genérica, sem se referir claramente aos alunos, podendo ser direcionado a todos os que lerem os livros da coleção, mesmo os de fora do ambiente escolar.

Acerca da questão de o livro estimular uma interpretação própria dos alunos, percebemos que na coleção da Samauma há, de certa forma, um espaço para a reflexão dos leitores, principalmente nas atividades. Um dos tipos de atividades presentes é denominada ‘Refletindo sobre o Presente’. Nos volumes, há atividades que trazem um trecho de um artigo acadêmico e pedem para o aluno fazer um texto sobre a discussão, alguns com a sua visão sobre o tema: “Redija um texto expondo os problemas causados pelos insetos hoje” (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 61); “Você já tinha ouvido ou lido sobre Amazônia Caribenha? Redija um texto sobre esse tema. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 99); “Redigir um texto sobre a paisagem amazônica atual, não se esqueça de responder se a floresta continua a mesma” (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 79); “Redija um texto sobre o que você aprendeu sobre os saberes indígenas.” (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 110). Esse tipo de estímulo ao aluno para elaborar interpretações próprias não são comuns ao longo dos textos dos capítulos da coleção, porém, mais nas atividades.

Sobre a maneira em que se apresentam os materiais nos livros didáticos, Rüsen aponta a importância de três elementos: as imagens, mapas e esboços, e os textos. Vamos comentar primeiro sobre as imagens presentes na coleção da Samauma. Assim, como na coleção da editora Estudos Amazônicos, a maioria das imagens servem como complemento aos textos dos capítulos. No entanto, os livros da Samauma buscam indicar

qual a relação que a imagens tem com os textos chamando a atenção do leitor com palavras e frases como: “observe”, “como pode ser observado na figura”, “observe na figura imagens que representam”, “observe na figura um exemplo de”.

**Imagem 67:** Texto indicando ao leitor para observar a figura 5: “Urna antropomorfa e suas partes”

Entre os artefatos cerâmicos Maracá há um destaque às urnas funerárias. Essas urnas possuem uma decoração que incluem imagens zoomorfas e antropomorfas. Segundo a arqueóloga Vera Guapindaia, essas imagens eram produzidas através da associação de uma **decoração plástica de modelação** e da pintura que incluía as cores amarela, branca, vermelha e preta. As imagens zoomorfas representam um animal quadrúpede em pé. As imagens antropomorfas representavam uma figura humana sentada ereta em um banco.

Ainda segundo a arqueóloga Vera Guapindaia, as urnas funerárias antropomorfas foram encontradas em maior quantidade. E possuem uma grande variação em sua altura, de 20 a 85 centímetros. Essas urnas são compostas de três partes distintas: a cabeça (que é a tampa), o corpo (onde ficam os ossos) e o banco (que é a base). Observe na figura 5, um exemplo de uma urna funerária antropomorfa e suas partes.

**Figura 5** Urna funerária antropomorfa e suas partes



**A cerâmica incisa e ponteadada Tapajônica**

A cerâmica Tapajônica é, segundo o arqueólogo Eduardo Neves, a mais conhecida entre os estilos que pertencem à tradição incisa e ponteadada. É parte da cultura Tapajônica que existiu na região do rio Tapajós entre pelo menos 1.000 a 400 anos atrás. Acredita-se que sua principal aldeia estava localizada na atual região da cidade de Santarém, mais especificamente no bairro da Aldeia.

Os artefatos cerâmicos Tapajônicos eram confeccionados através de técnicas que incluíam o modelado e a pintura. Possuem formatos e utilidades diferentes. Entre esses artefatos

Decoración plástica de modelação: ato de decorar as obras de barro modelando com as mãos.

Foto: Museu Nacional - RJ

99

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 99).

As imagens são mais problematizadas e estimulam uma interpretação pelo aluno nas atividades, especialmente na atividade 2, “Refletindo sobre imagens”, presentes ao final de cada capítulo. Há a utilização de vários tipos de imagens para análise, desde mapas, imagens de árvores, frutas, artefatos, arte rupestre etc. Entendemos como positiva essa proposta, pois ao mesmo tempo em que traz diversas imagens nos exercícios, os livros “obrigam” os alunos a procurarem no texto do capítulo uma explicação das imagens, relacionando interpretação visual e de texto. Apenas observando a imagem o aluno não consegue responder as questões de “Refletindo sobre Imagens”:



**Imagem 68:** Atividade “Refletindo sobre Imagens” em *Os povos da Amazônia Antiga*

**2) Refletindo sobre Imagens:**

Nessa atividade, primeiro você deve observar atentamente as imagens, depois deve ler as questões e, por último, escrever em seu caderno as respostas que julgar corretas.

Observe atentamente as imagens abaixo e responda as questões a seguir.

**Imagem 1**




Foto: MPCC

a) De onde eram retirados os materiais utilizados para a fabricação de artefatos como este da imagem 1?

b) Para que servia o artefato da imagem 1?

c) Dê exemplos de outros artefatos fabricados a partir da natureza.

**Imagem 2**




Foto: Sérgio Santana

a) O que é, e para que servia o instrumento da imagem 2?

b) Quais os materiais que foram utilizados para a fabricação do instrumento da imagem 2?

c) Dê exemplos de outros artefatos fabricados a partir do mesmo material da imagem 2.

**Imagem 3**




Foto: Sérgio Santana

a) Como essa palmeira da imagem 3 era utilizada pelos primeiros habitantes da Região Amazônica?

b) Cite o que se pode fabricar a partir de seus frutos, folhagem e talos da palmeira da imagem 3.

c) Dê exemplos de outras palmeiras da Região Amazônica que são usadas até hoje por seus habitantes.

51

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 51).

As imagens utilizadas nos livros didáticos da coleção “Estudos Amazônicos” são originárias de fontes diversas. Há as imagens retiradas de livros, a exemplo do mapa onde vivem grupos indígenas amazônicos, presente na página 145, do volume 3, adaptado do livro organizado por Manuela Carneiro da Cunha, *História dos índios no Brasil*; imagens de artigos acadêmicos, como o mapa da localização de Tesos na ilha de Marajó, presente na página 93, do volume 1, adaptado do artigo *O povo das águas e sua expansão territorial: uma abordagem regional de sociedades pré-coloniais na ilha de Marajó*, publicado na *Revista de Arqueologia*, de Denise Pahl Schaan e Wagner Fernando da Veiga e Silva.

Outras imagens são retiradas da internet, como a pintura rupestre em Santa Elina, Minas Gerais, do *Blog rupestre brasil*<sup>18</sup>, presente na página 29, do volume 2 e uma imagem de um indígena do grupo Nukak-Makú da Colômbia, do *Blog Karipuna*<sup>19</sup>, presente na página 71, do volume 2.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://rupestrebrasil.blogspot.com/> Acesso em: 17 jul. 2020.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://karipuna.blogspot.com/> Acesso em: 17 jul. 2020.

**Imagem 69:** Fotografia de um indígena do grupo Nukak-Makú da Colômbia, utilizado em *Os povos da Amazônia Antiga*



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 71).

Os livros também trazem muitas imagens dos séculos XVI ao XIX, desde mapas a gravuras e pinturas, especialmente no volume 3, *Os povos da Amazônia colonial*, ao abordar as narrativas europeias sobre a Amazônia a partir do século XVI. Podemos citar o mapa de Jodocus Hondius, de 1598, com uma representação da bacia hidrográfica amazônica, presente na página 13; as representações das guerreiras amazonas no Diário de Walter Raleigh, de 1595, na página 18; a pintura do holandês Albert Ekhout representando os Tupi trabalhando para os estabelecimentos coloniais, na página 149. Contudo, uma crítica que podemos fazer é que essas imagens não são problematizadas, aparecem mais como ilustração, como complemento aos textos, não há, por exemplo, informações sobre seus autores.

**Imagem 70:** Mapa de Jodocus Hondius, de 1598, utilizado em *Os povos da Amazônia colonial*

Capítulo  
**1**

**AS EXPEDIÇÕES, OS VIAJANTES E SEUS RELATOS**

Caro leitor,


Nesse primeiro capítulo, vamos conhecer um pouco sobre a chegada dos primeiros europeus na atual região amazônica nos séculos XVI e XVII. Nesse caso, verificaremos quais foram as expedições que chegaram até a foz do rio Amazonas e que, depois, também navegaram adentrando por suas águas.

Verificaremos, também, que nessas expedições de conquista da região e de seus habitantes — além de canhões, arcabuzes, bestas, espadas e cruzes — havia tintas, papéis e penas que foram utilizadas na escrita de relatos.

Alguns desses relatos foram escritos por pessoas que participaram dessas expedições e são o resultado das próprias observações de quem escrevia e, por isso, são chamados de "testemunhos de vista". Outros desses relatos foram escritos por pessoas que não participaram dessas expedições, mas que ouviram o depoimento de quem participou e, por isso, são chamados de "testemunhos de ouvido".

Esses relatos registraram os acontecimentos dessas viagens e as impressões que os europeus tiveram da região nessas aventuras. Então vejamos um pouco sobre essas expedições, seus participantes (os viajantes) e seus relatos.

**Mapa de Jodocus Hondius, pintado originalmente em 1598, onde vemos a representação da bacia hidrográfica amazônica, e observamos o rio Amazonas e seus afluentes**



13

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 13).

**Imagem 71:** Pintura do holandês Albert Ekhout, de 1641, utilizada em *Os povos da Amazônia colonial*

não ocorreu espontaneamente. Ao contrário do que se passou em outras sociedades, esse sentimento de pertencimento ao império colonial português não foi desenvolvido pela própria população indígena, mas imposto pelas autoridades administrativas coloniais portuguesas.

**Figura 4**  
**Pintura do holandês Albert Ekhout, de 1641, representando a domesticação dos Tupi, trabalhando para os estabelecimentos coloniais.**



Entre os indígenas, destacaram-se aqueles que desempenharam a função de intérpretes, também conhecidos como línguas. Esses eram geralmente mestiços, filhos de luso-brasileiros com índias, que tinham acesso às línguas e às estruturas de pensamento de ambas as sociedades em contato. Como intérpretes, foram importantes no convencimento e transferência de grupos indígenas das áreas que habitavam para outras de fronteiras. Eram importantes tanto na tradução como, na condição de súdito, na defesa dos interesses da Coroa Portuguesa.

Os índios foram disputados pelos impérios coloniais europeus. Segundo Ângela Domingues, tanto luso-brasileiros, como **hispano-americanos** e **franco-americanos** procuravam **aliciar** as etnias indígenas. Através de intérpretes, ofereciam ferramentas, vestuário, aguardente e várias quinquilharias para os ter ao seu lado. Também chegavam a fazer incursões em territórios vizinhos com a finalidade de convencer a maior quantidade possível de índios a virem para seus respectivos domínios coloniais e auxiliarem na defesa dos mesmos.

**Luso-brasileiros** são aqueles que possuem origem portuguesa e brasileira.

**Hispano-americanos** são aqueles que possuem origem Espanhola e Americana.

**Franco-americanos** são aqueles que possuem origem Francesa e Americana.

**Aliciar**: atrair com falsas promessas, induzir, seduzir.

149

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 149).

Os livros da coleção da Samauma também trazem imagens que são fotografias tiradas pelos próprios autores, especialmente Luis Airoza e Stela Santana. Eles são autores de fotografias as mais variadas, como de pinturas rupestres na serra da Lua, em Monte Alegre, no Pará, presente na página 104, do volume 1; de árvores como a palmeira de buriti, e de açaí disponível na página 57, do volume 2; de frutas como o biribá, a castanha, a pupunha, o inajá e o buriti, presentes na página 40, do volume 3.

**Imagem 72:** Fotografias de pinturas rupestres em Monte Alegre, Pará, em *As marcas da Amazônia Antiga*

**Amarelo ocre:** o ocre é uma variedade de argila colorida pelo óxido de ferro, rica em uma substância chamada hematita (ocre vermelho) ou em limonita (ocre amarelo). Diz-se da cor resultante da combinação do amarelo com o rosa e o preto em proporções adequadas.

Em Monte Alegre há uma grande concentração de Arte Rupestre em várias de suas serras. Na Serra do Ererê foram encontrados desenhos rupestres na gruta Itatupaoca. Na Serra da Lua se destacam pinturas rupestres encontradas a céu aberto a exemplo da que representa um círculo de 1 metro de diâmetro com um núcleo amarelo ocre e uma auréola periférica vermelha. Esta pintura inspirou a denominação de Serra da Lua. Na Serra da Paituna encontramos alguns dos sítios arqueológicos mais importantes da região. Entre estes, destacam-se os da gruta da Pedra Pintada com vários painéis de pinturas rupestres e da Pedra do Pilão com um grande painel com magníficos exemplares de Arte Rupestre. Observe nas figuras 3 e 4, um exemplo destes desenhos.

**Figura 3** **Pintura Rupestre-Serra da Lua**




Foto: Luis Oberto Airoza

**Figura 4** **Pintura Rupestre-Serra da Paituna**


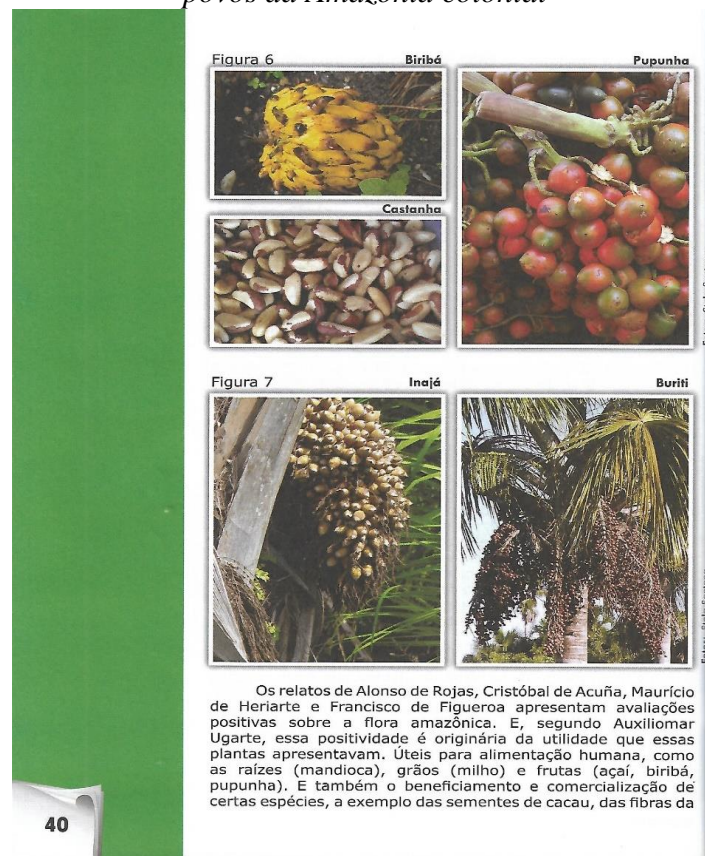


Foto: Lucquinho FICKRE.COM

104

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012a, p. 104).

**Imagem 73:** Fotografias de frutas como biribá, castanha, pupunha, inajá e buriti em *Os povos da Amazônia colonial*



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 40).

Além dos mapas produzidos entre os séculos XVI e XIX, conforme já citamos, os livros da Samauma também utilizam mapas que tem por objetivo dar uma visualização melhor do contexto histórico e geográfico amazônico. No volume 2, no capítulo sobre os cacicados na Amazônia, há um mapa com a localização dos assentamentos permanentes das sociedades que habitaram a várzea amazônica entre 3000 e 1000 anos atrás. Já no volume 3 há um mapa com a localização de algumas vilas e povoações na Amazônia criadas no século XVIII.



**Imagem 75:** Box acima do texto com a citação de Auxiliomar Ugarte e Gabriel Soares de Sousa em *Os povos da Amazônia colonial*

Segundo Auxiliomar Ugarte, por causa desse suposto encontro da expedição de Francisco de Orellana com mulheres guerreiras, conhecidas como Amazonas, o rio começou a ser denominado por alguns como rio das Amazonas. Esse é o caso do português Gabriel Soares de Souza que ao escrever seu Tratado Descritivo do Brasil, em 1587, assim se referiu:

*“Como não há coisa que se encubra aos homens que querem cometer grandes empresas, não pôde estar encoberto este rio do mar Doce ou das Amazonas ao capitão Francisco de Orellana (...). E vendo-o caudaloso, fez junto dele embarcações, segundo o costume daquelas partes, em as quais se embarcou com a gente que trazia e se veio por esse rio abaixo, (...)”.*

Entre os anos de 1560 e 1561, ocorreu uma expedição que teve dois comandantes. O primeiro foi Pedro Ursua que foi assassinado durante a expedição. O segundo foi Lope de Aguirre que, demonstrando pressa em chegar até a foz do rio Amazonas, não permitiu que houvesse muitas paradas em suas margens. Observe no mapa da figura 5, os trajetos dessa expedição. Essa expedição, assim como as anteriores, originou-se do desejo de encontrar fantásticas riquezas que acreditavam existir na planície amazônica. Estavam, em particular, atrás do El Dorado que continuava a exercer fascínio sobre os europeus. Essa expedição teve como cronistas Francisco Vázquez, Pedrarias de Almesto e Altamirano. Segundo o historiador Auxiliomar Ugarte, o fracasso dessa expedição interrompeu por sete décadas as iniciativas espanholas de conquistar a planície amazônica.

Essas três expedições deixaram várias impressões sobre as águas dos rios que percorreram. Enquanto Diogo Nunes vislumbrou a tranquila navegabilidade das águas do grande rio, Gaspar de Carvajal destaca perigos e incômodos causados pela força de suas correntezas. Destaca, também, as dificuldades enfrentadas na navegação de descida em sua foz por conta dos fortes ventos contrários que lhes obrigavam a esperar as marés altas do Atlântico para prosseguirem a descida.

Mas nem tudo eram dificuldades. Sua paisagem provocava deslumbramentos, a exemplo do efeito visual causado pelo encontro das águas do rio Negro com as do rio Amazonas, primeiro observado pelos expedicionários de Orellana. Observe na figura 6, uma imagem atual desse encontro das águas. Impressionava também o regime de enchente e vazante e o tamanho da embocadura que comportava um imenso labirinto de ilhas até o oceano Atlântico.

19

(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 19).

O que encontramos de forma mais comum nos capítulos dos livros da coleção da editora Samauma são citações historiográficas nos próprios textos dos conteúdos. Estas citações não são feitas de forma direta, com a utilização de aspas, mas apenas citando o pesquisador e o que ele fala sobre o tema. Talvez seja uma forma de embasar teoricamente o assunto abordado nos capítulos, indicando as pesquisas que os autores da coleção leram para determinados conteúdos. No entanto, em nossa opinião, por se tratar de livros didáticos, que tem por finalidade o ensino e aprendizagem para alunos da disciplina Estudos Amazônicos, tais formas de utilização de autores acadêmicos ao longo do próprio texto didático não é a melhor forma de expor os conteúdos e as contribuições dos pesquisadores.

Outro problema é que na maioria das vezes só há a indicação do autor, sem a referência devida, não se sabe qual a obra daquele autor está sendo utilizada na citação.

Podemos encontrá-la apenas se procurarmos nas Referências ao final do livro, isso se o autor não tiver mais de uma obra citada nas Referências.

Dessa forma, para o aluno fica complicado entender o porquê de o livro estar se referindo, no próprio texto a “segundo o historiador”, “segundo o pesquisador”. Talvez traga mais dificuldades de compreensão do texto, até por conta do nome ou sobrenome mais difícil de se ler e pronunciar de alguns autores, como Auxiliomar Ugarte, Rafael Chambouleyron, Anna Roosevelt, Alf Hornborg, dentre outros. Seguem abaixo alguns trechos dos três volumes que citam autores da historiografia ao longo dos textos dos capítulos:

Segundo o pesquisador Marcos Magalhães, na atual região da Serra dos Carajás, os animais caçados eram de pequeno porte e encontrados nas savanas que cobriam o topo das serras e das bordas das florestas. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 44).

As populações portadoras das características acima descritas pertenceram aos grupos etnolinguísticos Arawak e Tupi. Em relação à localização desses grupos humanos, o rio Amazonas funcionou como um divisor de território. Segundo o antropólogo Alf Hornborg, as populações Arawak estavam concentradas na margem esquerda e as populações Tupis estavam concentradas na margem direita desse rio. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 44).

Essas ideias atendiam aos interesses mercantilistas da época que, entre outras coisas, já lucravam com a exploração do trabalho compulsório dos indígenas. Dessa maneira, segundo o historiador Auxiliomar Ugarte, essas expedições não permaneceram apenas nas observações das possíveis riquezas da região e, já em seu primeiro encontro com os indígenas, trataram de capturar 36 índios que foram embarcados nos navios espanhóis e, provavelmente, comercializados como escravos. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 15).

Como podemos perceber, as citações dos pesquisadores não trazem a indicação de quais obras foram utilizadas para menção de suas ideias, nem exatamente se é citação direta ou uma interpretação de outro autor. Ao verificarmos as Referências dos livros didáticos, destes três exemplos acima, podemos supor que a citação a Marcos Magalhães é o artigo *Conexões evolucionárias entre cultura e natureza na Amazônia neotropical*, publicado na revista *Amazônia: Ciência e desenvolvimento*, em 2009; de Auxiliomar Ugarte, a citação pode ser do livro *Sertões de bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas da Amazônia na visão dos cronistas ibéricos (séculos XVI-XVIII)*, de 2009, ou do capítulo *Margens míticas: a Amazônia no imaginário europeu*, do livro *Os senhores dos rios*, organizado por Mary del Priore e Flávio Gomes. Quanto a Alf Hornborg, não encontramos obra sua citada nas Referências, talvez os autores do livro didático tenham utilizado alguma citação de Hornborg em texto de outro autor acadêmico. Os textos



historiográficos aparecem mais nas Atividades, especificamente em “Refletindo sobre Textos” e “Refletindo sobre o Presente”, conforme já mencionamos anteriormente.

Em relação à escrita do texto didático sobre a experiência histórica, que deve ser apresentada a partir de várias perspectivas, e com atenção para os conflitos, percebemos que a coleção da editora Samauma busca cumprir essa questão. O grande mérito da coleção é valorizar a história, a cultura e os conhecimentos dos povos indígenas da Amazônia, contribuindo assim para combater uma visão eurocêntrica da história, que tem o português e o homem branco como protagonista, algo previsto, por exemplo, na lei 11645/2008, sobre o ensino da história e cultura indígena.

Em primeiro lugar, observamos essa valorização dos nativos indígenas da Amazônia no volume 1, *As marcas da Amazônia Antiga*. Consideramos esse volume inovador em termos de conteúdo para a disciplina de Estudos Amazônicos, pois dá grande atenção à chamada “Pré-história” da Amazônia, que é denominada de “Amazônia antiga” pelos autores da coleção. A Amazônia antiga corresponde ao período da presença dos primeiros humanos na região até a chegada dos europeus. O livro traz os registros e marcas da existência dos povos nativos da Amazônia de cerca de dez mil anos atrás, como os sambaquis, geoglifos, megalíticos, tesos e arte rupestre, utilizando as contribuições da área da Arqueologia.

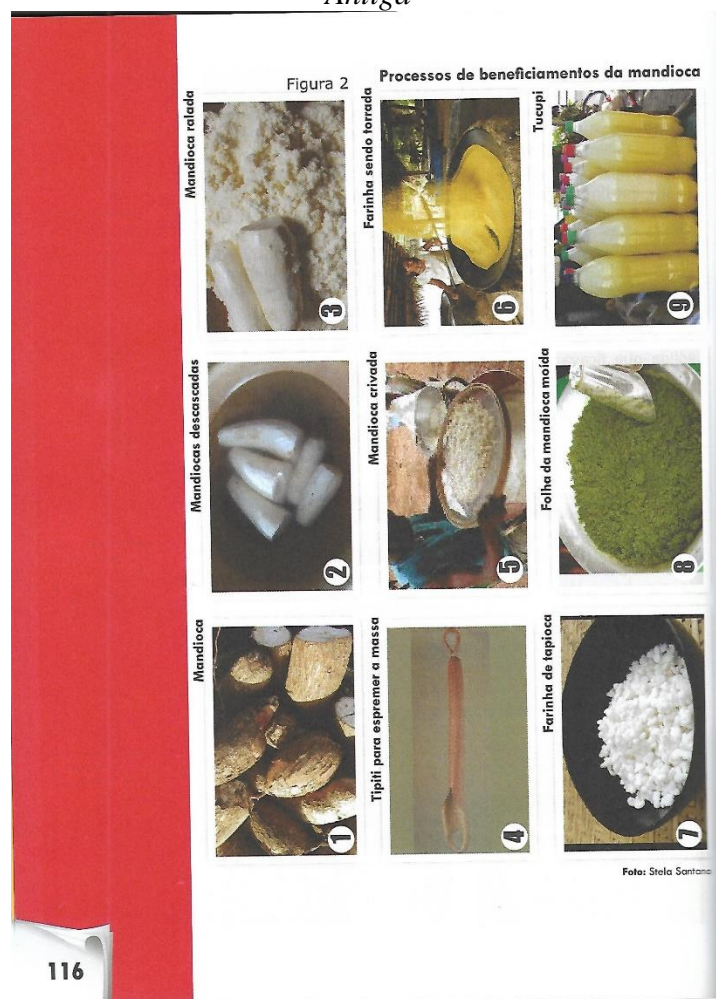
Outra inovação da coleção da editora Samauma é a importância dada à relação entre os homens e o meio ambiente ao longo da história da região amazônica. Podemos ver isso também como uma forma de cumprir a lei 9795/1999, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, de se abordar a questão do meio ambiente nas escolas. O volume 2, *Os povos da Amazônia antiga*, por exemplo, traz vários capítulos sobre essa relação: “Da natureza o homem retirou sua sobrevivência”, “O homem começou a transformar a natureza”; “Domesticação, cultivos e novas paisagens”, “Os cacicados na várzea amazônica”, “Saberes e sabores”. Desde os primeiros capítulos, sobre a presença dos primeiros humanos na Amazônia, há um destaque sobre essa questão:

Os seres humanos que primeiro habitaram a bacia amazônica e suas regiões adjacentes interagiram com seus ambientes. Valorizaram sua biodiversidade. Exploravam os recursos naturais das áreas que habitaram. Utilizaram vários elementos da natureza amazônica para a produção de artefatos que lhes permitiam caçar, pescar e coletar outros alimentos de seu ambiente. A partir dessas interações com os diversos ambientes amazônicos surgiram entre esses seres humanos práticas e costumes sociais, culturais e ambientais específicos. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 30).

Essa relação entre homens e o meio ambiente se expressa também na valorização da cultura alimentar amazônica, resultado da domesticação de espécies vegetais ao longo de vários séculos. Exemplos disso são a mandioca e o açaí, cujo consumo é comum até hoje na Amazônia. O capítulo “Saberes e sabores” destaca como as sociedades indígenas da Amazônia antiga domesticaram essas espécies e as transformaram em vários alimentos e formas de consumo:

A alimentação das sociedades humanas da antiguidade amazônica era constituída por várias combinações de seus ingredientes e condimentos. (...) O vinho produzido a partir do fruto do açaí era bastante consumido na região do estuário amazônico. Esse vinho era consumido junto com a farinha de mandioca e com a carne de diversos tipos de peixes. Da mesma maneira, mas em menor quantidade, consumia-se o vinho da bacaba. Era comum a produção e consumo de um mingau de açaí com farinha. É provável que, no lugar da farinha, utilizassem o arroz vermelho na produção desse mingau. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 120).

**Imagem 76:** Processos de beneficiamentos da mandioca em *Os povos da Amazônia Antiga*



(AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2012b, p. 116).

Em nossa opinião, tais abordagens sobre a alimentação<sup>20</sup> e cultura na região amazônica, ao longo da história, são importantes meios de se estimular, na disciplina Estudos Amazônicos, um conhecimento sobre a região de forma interdisciplinar e de forma próxima ao aluno. Tais alimentos, como a mandioca e o açaí, certamente fazem parte da alimentação dos alunos da região que irão ter contato com os livros da editora Samauma, promovendo assim uma identificação e um reconhecimento de que seus hábitos alimentares possuem uma história de milhares de anos. Além disso, conhecer as origens dos hábitos alimentares atuais é uma forma de valorizar as tradições e conhecimentos das populações indígenas da Amazônia, sendo um caminho para se combater os preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas, que, infelizmente, existem ainda hoje.

Os conflitos também estão presentes na narrativa sobre a história da Amazônia, especialmente sobre a Amazônia colonial. O volume 3, *Os povos da Amazônia colonial*, traz a resistência dos povos indígenas ao processo de colonização, no capítulo “Mudanças socioambientais e resistência na Amazônia colonial”. Comenta sobre a resistência dos povos Tupinambás por meio de várias rebeliões contra os portugueses, como a ocorrida na região de Cumá, nas proximidades de São Luís em 1617, e a ocorrida em 1619 em Belém, liderada pelo principal Waymi Awa, na qual os indígenas chegaram a invadir e ocupar o Forte do Presépio. Além disso, o capítulo ressalta a resistência indígena durante o processo de catequização das ordens religiosas ao mencionar que os povos nativos não renunciavam em sua totalidade às suas crenças e costumes. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, pp. 134-135).

A resistência dos povos indígenas na Amazônia colonial é apresentada a partir de um interessante diálogo com o leitor, questionando-o sobre o que o leitor faria se estivesse no lugar dos indígenas que sofreram com a invasão dos portugueses:

Como estudamos acima, a presença portuguesa na planície amazônica ocasionou grandes mudanças. A população indígena diminuiu e suas sociedades foram desestruturadas. Muitos de seus indivíduos morreram em decorrência de guerras e doenças, ou foram incorporados à sociedade colonial

---

<sup>20</sup> O tema da alimentação vem ganhando destaque no ensino de História nos últimos anos. Para Fábio Pestana Ramos, a história também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores. O autor aponta que estudar a alimentação na sala de aula tem a grande vantagem de permitir um contato direto com a realidade comum a qualquer educando, independentemente de sua classe social ou condição cultural. (RAMOS, 2010, pp. 97-99).

como trabalhadores muitas vezes escravizados. Mas, diante dessas mudanças, o que fizeram os indígenas? Deixaram-se dominar? Aceitaram as mudanças? Ou resistiram? O que você faria caso seu país fosse invadido? Caso suas riquezas fossem saqueadas? Caso seus parentes e amigos fossem mortos ou escravizados? E a sociedade a qual você pertence fosse completamente desestruturada? Permaneceria passivo? Não, provavelmente você resistiria. E foi isso que os povos indígenas fizeram. Resistiram. E resistiram de várias maneiras. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 134).

Se de um lado a coleção dos livros de Estudos Amazônicos da Samauma valorizou a história e a cultura dos povos indígenas da Amazônia, por outro lado, encontramos poucas referências em relação à presença negra na região. Não há nenhum capítulo sobre a história e cultura dos negros na Amazônia, apenas breves menções sobre a escravidão negra. Por exemplo, no capítulo “Ocupação portuguesa na Amazônia no século XVII, há uma referência à importação de escravos africanos para a Amazônia para resolver a escassez de mão-de-obra, e a ação de duas companhias para organizar o tráfico negreiro: a Companhia de comércio do Maranhão (1682-1685) e a Companhia de comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778). Comenta também as condições de viagens que os negros africanos enfrentavam nos porões dos navios negreiros, que eram as “piores possíveis e muitos morriam antes de chegarem”. Por fim, destaca que eram empregados em vários tipos de plantações, como as de cana-de-açúcar, algodão, cacau e outras. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 109).

Em outro momento, também de forma bastante breve, há a menção da presença negra nos mocambos, locais de resistência à escravidão existente em áreas de fronteiras. (AIROZA; MOURÃO; SANTANA, 2014, p. 151). Cabe dizer que esse negro, que pouco aparece, é um negro genérico, não há referências à sua diversidade, às suas origens, às suas culturas e crenças, tampouco às suas contribuições para a cultura regional amazônica, como o livro traz sobre os indígenas

Jörn Rüsen indica que o livro didático não deve apresentar falhas e interpretações históricas que contradigam o estado de conhecimento científicos.” (RÜSEN, 2011, p. 123). O quase silêncio em relação ao negro na Amazônia, em nossa, visão, acaba por ser uma das falhas dos conteúdos de Estudos Amazônicos da editora Samauma, embora o volume 3 cite em suas referências, autores que abordam a presença negra na Amazônia, como Rosa Acevedo, Assunção José Amaral, Rafael Chambouleyron. Poderia-se alegar que o terceiro volume termina, temporalmente, no século XVIII, e que talvez uma abordagem da escravidão negra fosse mais relevante em uma narrativa já sobre o século XIX. Contudo, se formos verificar na coleção da editora Estudos Amazônicos, de Paulo

Palmieri, o segundo volume, voltado para o 7º ano, traz ao menos um capítulo sobre a discussão: “Bantos, Minas e Iorubás: africanos na Amazônia”. A Samauma poderia também, ao menos, dedicar mais espaço aos negros que contribuíram na formação da história, cultura e identidade amazônica. Dessa forma, podemos dizer que a coleção da editora Samauma não cumpriu de forma satisfatória a lei 10639/2003, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Para finalizar nossas observações sobre a coleção da Samauma, e comparando-a com a da editora Estudos Amazônicos, identificamos que, embora a coleção da Samauma tenha como problemas a linguagem por vezes complexa e a pouca abordagem em relação ao negro na Amazônia, ela apresenta duas qualidades que, em nossa opinião, são mais visíveis em relação à editora Estudos Amazônicos: a primeira é que trabalha melhor os conteúdos da disciplina Estudos Amazônicos de forma interdisciplinar; a segunda é que se refere às suas propostas de atividades ao final de cada capítulo.

Sobre a primeira qualidade, percebemos um esforço dos autores em fazer um diálogo intenso entre várias disciplinas: História, Geografia, Arqueologia, Antropologia, Botânica. Entendemos que a valorização das relações entre os homens e o meio ambiente ao longo do tempo como uma forma de nortear a condução dos capítulos possibilitou uma maneira de ver os Estudos Amazônicos não como uma História ou Geografia regional da Amazônia, mas como uma disciplina que permita ver a região amazônica a partir de vários olhares, com a contribuição de especialistas de diversas áreas. O fato de o processo de escrita ter se desenvolvido de forma conjunta, com o diálogo entre os três autores, diferente da editora Estudos Amazônicos de Paulo Palmieri, na qual os conteúdos de História e Geografia foram produzidos de forma separada, fez com que a coleção da editora Samauma pudesse trazer capítulos que expressassem melhor uma visão interdisciplinar.

Em relação à segunda qualidade ao qual apontamos, as atividades propostas, entendemos que elas dialogam melhor com as necessidades vivenciadas pelos professores da disciplina Estudos Amazônicos no ensino fundamental. Ao trazer quatro tipos de atividades - “Discutindo o capítulo”, “Refletindo sobre imagens”, “Refletindo sobre textos” e “Refletindo sobre o presente” - a coleção possibilita diversas formas de abordagens dos conteúdos dos capítulos pelos professores. Desde atividades mais comuns, de questionário para fixação do conteúdo, até atividades que exigem mais reflexão, como as envolvendo imagens e interpretação de texto e diálogo com o presente, elas podem servir para os mais variados contextos escolares aos quais os professores

encontram: turmas com muitos alunos, turmas com poucos alunos, turmas com alunos com dificuldades de leitura, escolas com pouca infraestrutura, pouco horário de aula, etc.

A coleção da editora Samauma, em nossa visão, possibilita ao professor escolher a melhor opção de atividade de acordo com a sua realidade de trabalho docente. Isso deve ser exaltado, porque, se o principal alvo da editora é o público escolar, ela deve levar em conta as necessidades desse público. Como os professores trabalham com a realização de atividades para avaliação de seus alunos nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, as atividades devem estar presentes nos livros didáticos para facilitar o trabalho do professor e dar uma orientação aos alunos do que estudar na disciplina Estudos Amazônicos.

## **Capítulo 6: O trabalho docente em uma disciplina regional: os professores de Estudos Amazônicos no Pará e seus desafios**

Após analisar o processo de produção dos livros didáticos paradidáticos regionais, seus conteúdos e propostas editoriais, ao abordar, nos dois últimos capítulos, os livros da disciplina de Estudos Amazônicos, nossa atenção agora se volta aos professores que ministram esta disciplina nas escolas do Pará. Apesar de reconhecermos que os conteúdos regionais também são abordados em aulas de História por alguns professores<sup>1</sup>, estes conteúdos não são a prioridade da disciplina, sendo trabalhados mais na disciplina de Estudos Amazônicos. Assim, preferimos destacar para este capítulo os docentes específicos desta disciplina.

Para entendermos os usos e apropriações dos livros didáticos regionais, precisamos identificar primeiro quem são os professores que os utilizam. Devemos, para tanto, investigar o perfil destes profissionais, suas formações, seu trabalho, as relações com os outros sujeitos do ambiente escolar, os desafios enfrentados em sala de aula.

Para tal finalidade, realizamos entrevistas com professores da disciplina que trabalham nas redes pública e privada de ensino do Pará, mais especificamente nas cidades de Belém e Ananindeua. As entrevistas foram realizadas com o suporte da metodologia da História oral e seus cuidados éticos (AMADO, 1997; PORTELLI, 1997; MEIHY; HOLANDA, 2015), valorizando as experiências dos docentes na disciplina.

Nesse sentido, neste capítulo, buscamos entender as situações com as quais os professores de Estudos Amazônicos convivem na prática da sala de aula, no ambiente escolar, dando espaço para suas angústias, suas expectativas, seus saberes, enfim, suas experiências. Concordamos com Maurice Tardif, quando observa que um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é “o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.” (TARDIF, 2000, p. 12). Nosso objetivo, ao contrário, é o de verificar e analisar o que os docentes de Estudos Amazônicos enfrentam em seu cotidiano escolar para entender quais saberes mobilizam nas suas práticas.

---

<sup>1</sup> Refiro-me aqui também a uma experiência pessoal. Trabalhei conteúdos sobre a história do distrito de Mosqueiro, em turmas do 6º ano, em escolas municipais, localizadas no distrito, a partir de fotografias antigas do período da *Belle Époque*, em Belém, no início do século XX. Esta experiência foi descrita no artigo *O ensino da História local a partir de fotografias: relatos de experiência no Ensino Fundamental no distrito de Mosqueiro-Pa.* (MENEZES NETO, 2015).

Feitas estas considerações iniciais, este capítulo será dividido da seguinte forma: primeiramente, uma apresentação sobre os professores entrevistados a partir da metodologia da História oral, destacando questões como a idade, a rede de ensino, a formação acadêmica e o tempo de atuação docente; depois analisamos a influência do cotidiano escolar na prática docente, observando os problemas enfrentados pelos professores da rede privada e da rede pública.

### **6.1 – As entrevistas com professores de Estudos Amazônicos: observações iniciais**

Ao analisarem as pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil, realizadas no final do século XX e início do século XXI, que tem como foco os usos e apropriações destes materiais pelos professores, Aléxia Franco e Ernesta Zamboni observam que os trabalhos utilizam diferentes metodologias de pesquisa: “como a do tipo etnográfico que envolve observações diretas, análise documental, entrevistas; entrevistas e questionários aplicados aos alunos e professores.” (FRANCO; ZAMBONI, 2013, p. 109). Em nossa análise sobre os usos e apropriações dos livros didáticos e paradidáticos de Estudos Amazônicos, optamos por utilizar a metodologia da História oral, aliada também à análise de alguns materiais fornecidos pelos professores, por entendermos que é uma metodologia na qual podemos obter várias informações sobre os usos dos livros diretamente com aqueles que os utilizam, os professores. Devido a questões práticas e de tempo, preferimos voltar nossas atenções aos docentes, reconhecendo nossas limitações em não abordar os usos dos livros pelos alunos, algo que demandaria um outro tipo de pesquisa.

Com o suporte da metodologia da História oral, entrevistamos, para este capítulo, entre os anos de 2016 e 2020, quinze professores da educação básica, de escolas públicas e privadas, dos municípios de Belém e Ananindeua, que lecionam a disciplina de Estudos Amazônicos.<sup>2</sup> Poderíamos ter entrevistado educadores de outras cidades do Estado, contudo, devido às nossas limitações de deslocamento para lugares mais distantes, seja de ordem financeira ou falta de tempo, optamos por concentrar nossas entrevistas com docentes dessas duas cidades.

---

<sup>2</sup> Cabe esclarecer que, devido ao contexto da pandemia do covid-19 (novo coronavírus) a partir de março de 2020 no Brasil, que, dentre outras medidas, provocou a decretação pelo governo do Pará do isolamento e do distanciamento social, além da suspensão das aulas, não foi possível realizar as entrevistas pessoalmente com todos os professores. Assim, para algumas entrevistas buscamos apoio do suporte do aplicativo *WhatsApp*, no qual os professores utilizaram gravações de áudio e mensagens digitadas para responder às nossas perguntas. Nas referências listamos as entrevistas que foram realizadas com o apoio do aplicativo.



Cabe dizer também que, além destes entrevistados, entramos em contato com alguns outros professores que optaram por não dar o seu depoimento. Mesmo explicando a intenção de nossa pesquisa, em valorizar as suas experiências docentes, houve algumas negativas. Interpretamos isso como um temor de que suas práticas de ensino fossem “julgadas” pelo pesquisador, sendo vistas como negativas, não estando de acordo com as discussões teórico-metodológicas mais recentes.

Durante as entrevistas, várias questões do cotidiano da sala de aula, que influenciavam diretamente na prática docente da disciplina Estudos Amazônicos e os usos do livro didático, foram sendo postas, como a formação dos professores; a carga horária; as práticas de ensino dos professores na disciplina de Estudos Amazônicos etc. Dessa maneira, nosso grande dilema se deu sobre a seguinte questão: devemos ou não revelar a identidade dos professores na pesquisa? O dilema ocorreu porque vários deles relataram situações incômodas, como: os problemas de indisciplina dos alunos; as pressões exercidas pela coordenação da escola e pelos pais dos alunos; a falta de estrutura das escolas, mesmo as escolas privadas; problemas de saúde, como o estresse; casos de assédio por parte de alunos e pais etc. Acerca dessa questão de se optar pelo anonimato na História oral, Meihy e Holanda observam que:

Há uma forma de história oral que exige cuidados especiais. Em determinados projetos trabalha-se com o pressuposto da história oral de pessoas anônimas. Isso ocorre quando, para evitar a identificação pública de entrevistados célebres ou para se evitar constrangimentos envolvendo terceiros, muda-se o nome da pessoa e alteram-se as situações da história ou da versão de algum fato capaz de possibilitar a precisão dos casos. O mesmo acontece em relação à proteção de indivíduos que precisam do anonimato para não expor a si ou a família. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 62).

As situações relatadas pelos professores da educação básica envolvem constrangimentos em relação às escolas onde atuam. Tais casos, se revelados a partir da publicação da pesquisa na *internet*, poderiam afetar negativamente os professores, principalmente aqueles da rede privada, que poderiam, inclusive, serem demitidos pelas escolas por divulgar situações que poderiam ser vistas como uma crítica às escolas ou aos seus superiores hierárquicos. Assim, levando em conta esses problemas que poderiam prejudicá-los, decidimos não revelar suas identidades, nem as escolas que trabalham. Seguimos o que nos diz Alessandro Portelli, acerca da ética em História oral, o qual afirma que “tenho um compromisso *comigo mesmo* de não usar o material da entrevista de formas que possam prejudicar a pessoa de quem o obtive, nem de a ela desagradar.”

(PORTELLI, 1997, p. 14). Outras pesquisas que problematizam a atuação dos professores da educação básica e a utilização dos livros didáticos de História também não revelaram as identidades dos professores. (MONTEIRO, 2009; ROCHA, 2009; CIAMPI, 2013; COELHO, 2013; FRANCO; ZAMBONI, 2013).

Dessa maneira, todo o cuidado é necessário com o uso que será feito das entrevistas, conforme nos indica Janaína Amado:

Dependendo do assunto da pesquisa e do uso que o historiador fizer das informações obtidas nas entrevistas, entretanto, as consequências da divulgação da pesquisa, para os informantes, assim como para pessoas a eles ligadas, podem ser devastadoras, alterando dramaticamente suas rotinas de vida e seus destinos. Exemplos clássicos são as descobertas e revelações de historiadores acerca de infrações legais dos entrevistados, as quais podem gerar, para estes, perdas de crédito ou de emprego, rejeições pessoais ou sociais, perseguições e até condenações judiciais, o mesmo acontecendo com a divulgação de atividades políticas clandestinas, as quais, dependendo da época da divulgação, podem provocar prisões (quando o regime político continua o mesmo) ou grandes constrangimentos e perdas (quando, por exemplo, o entrevistado mudou radicalmente de convicção política, sentindo-se constrangido e afetado por revelações de seu distante passado). Origem diferente de transtorno para os informantes reside nas revelações a respeito de práticas sexuais ou amorosas, que podem provocar sérias crises familiares, muitas das quais terminam em tragédias ou em instauração de processos de divórcio, reconhecimento de paternidade, partilha de herança, etc. Seres vivos não são papéis. (AMADO, 1997, pp. 146-147).

O alerta que Janaína Amado faz aos historiadores que trabalham com a História oral é extremamente relevante, pois estamos lidando com seres vivos, que podem ter problemas caso não tenhamos responsabilidade com os seus depoimentos. As consequências do uso inadequado das entrevistas podem se voltar para o próprio historiador, pois os entrevistados “reagem aos dados e interpretações publicadas, com manifestações de agrado, descontentamento ou fúria”. (AMADO, 1997, p. 148).

Optamos então em citar os professores por uma letra, como “Professor A”, “Professor B”, “Professor C” etc., e as escolas na qual lecionam de forma genérica, simplesmente como escola pública e escola privada. Nossa questão principal, repetimos, não é o de julgar práticas de ensino ou determinada instituição de ensino, mas compreender como os livros didáticos, e conteúdos de Estudos Amazônicos, chegam aos alunos da educação básica de Belém e Ananindeua.

Sobre a escolha dos professores a serem entrevistados, vale pontuarmos que alguns professores já conhecíamos da época em que fizemos a graduação em História, na UFPA ou por terem sido nossos alunos de graduação e pós-graduação, na FIBRA. Outros foram ou são colegas de trabalho, na SEDUC. O contato com eles se efetivou via rede

social e telefone. Outros docentes conhecemos indo diretamente em algumas escolas, nas quais conversamos diretamente sobre os objetivos de nossa pesquisa, ou a partir da indicação de outros colegas. Após o contato inicial com eles, marcamos as entrevistas, que foram realizadas na residência dos entrevistados, na FIBRA, na UFPA, na Fundação Cultural do Pará – CENTUR, nas escolas e por meio de áudio e mensagens no aplicativo *whatsapp*.

Na pesquisa, não fazemos distinção de importância entre os entrevistados. Não nos prendemos em hierarquias acadêmicas. Todos os professores da educação básica são importantes, pois possuem experiências válidas para um maior entendimento acerca do processo de produção e usos dos livros didáticos e das práticas de ensino de Estudos Amazônicos. Nesse ponto, nos inspiramos em Portell sobre as lições de ética na experiência com o trabalho de campo na História oral:

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. Não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos – ou as vítimas, os transgressores, os artistas – que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de *histórias em potencial*, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. (...) Cada entrevista é importante, por ser *diferente* de todas as outras. (PORTELLI, 1997, p. 17).

Essa passagem de Portelli é relevante porque nos indica que como historiadores que trabalham com fontes orais, não devemos fazer distinções sociais na forma de tratar os entrevistados. Todas as entrevistas são importantes, o fato de serem diferentes traz uma riqueza ímpar ao historiador, não só à pesquisa que realiza, mas também com as experiências que obtém ao entrar em contato com diversas histórias de vida, com perspectivas igualmente diversas. Nesse sentido, o pesquisador dessa área também aprende com o entrevistado.

Cabe também uma reflexão sobre as motivações que levam os indivíduos a conceder uma entrevista. Para Amado, a maioria concorda em conceder entrevistas pela “oportunidade de ter a própria história registrada, podendo transmiti-la, por meio da fita e da tese/livro do historiador, a outras pessoas, contemporâneas e futuras, em especial às pertencentes a círculos diversos dos alcançados pelo próprio informante.” (AMADO, 1997, pp. 152-153).

### a) A relação de professores entrevistados: idade e rede de ensino

Segue abaixo a relação dos professores entrevistados, preservando o seu anonimato, destacando a sua idade, a rede de ensino que leciona e a data da entrevista

**Relação de entrevistas com professores de Estudos Amazônicos**

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>REDE DE ENSINO/LOCAL</b>	<b>DATA DA ENTREVISTA</b>
Professor A	32 anos	Pública/ Ananindeua (SEMED-Ananindeua)	13/09/2016
Professor B	37 anos	Privada/ Belém	08/11/2016
Professora C	30 anos	Privada/ Belém	21/02/2017
Professor D	32 anos	Privada/ Ananindeua	23/03/2017
Professora E	25 anos	Privada/ Belém	04/07/1017
Professor F	30 anos	Privada/Belém	06/06/2017
Professora G	33 anos	Privada/ Belém	07/07/2017
Professor H	42 anos	Pública/Belém e Ananindeua (SEMED-Ananindeua, SEDUC)	11/08/2017
Professora I	36 anos	Pública/Belém e Ananindeua (SEDUC)	17/12/2019
Professor J	30 anos	Pública/Belém (SEDUC)	22/03/2020
Professora K	34 anos	Pública/Belém e Ananindeua (SEMED-Ananindeua, SEDUC)	26/03/2020
Professor L	37 anos	Pública/Belém e Ananindeua (SEMED-Ananindeua, SEDUC)	26/03/2020
Professora M	55 anos	Pública/Belém (SEDUC)	27/03/2020
Professora N	57 anos	Pública/Belém (SEDUC)	30/03/2020
Professora O	47 anos	Pública/Belém (SEDUC)	01/04/2020

Do total de entrevistados, sete são homens e oito são mulheres. A maior parte possui entre 30 e 40 anos de idade. Em relação à rede de ensino em que atuam, temos nove professores na rede pública: cinco na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), um na Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, e três tanto na SEDUC quanto na SEMED. Todos os professores que trabalham na rede pública são professores concursados, com exceção do Professor A, o qual, no momento da entrevista, era professor contratado, conhecido como “prestador” ou “temporário”, na SEMED. Os outros seis docentes atuam na rede privada de ensino, em Belém e Ananindeua.

É importante esclarecermos, inicialmente, algumas diferenças na carga horária da disciplina de Estudos Amazônicos, nestas várias redes de ensino. O que é comum, tanto na rede pública quanto na rede privada, é que é uma disciplina ofertada no ensino fundamental II, pois não encontramos casos em que ela tenha sido ofertada no ensino médio.

Na rede estadual do Pará, a disciplina de Estudos Amazônicos possui 10 horas, ou seja, duas aulas semanais de 45 minutos, no 6º e 7º anos. Já no 8º e 9º anos são três aulas semanais de 45 minutos. Já na rede municipal de Ananindeua, são duas aulas semanais de 45 minutos, do 6º ao 9º ano, como podemos ver na tabela comparativa abaixo:

**Carga horária de Estudos Amazônicos na SEDUC e na SEMED-Ananindeua**

<b>Ano-Ensino fundamental</b>	<b>SEDUC-PA</b>	<b>SEMED-Ananindeua</b>
6º ano	10hs semanais (duas aulas)	10hs semanais (duas aulas)
7º ano	10hs semanais (duas aulas)	10hs semanais (duas aulas)
8º ano	15hs semanais (três aulas)	10hs semanais (duas aulas)
9º ano	15hs semanais (três aulas)	10hs semanais (duas aulas)

A partir dos depoimentos dos professores que lecionam na rede privada, podemos perceber que a carga horária de Estudos Amazônicos varia de acordo com a escola, já que nem todas adotam a disciplina na sua grade curricular. Tal situação nos leva a compreender que a portaria da SEDUC que criou a disciplina, em 1999, vale apenas para as escolas públicas do Estado, não houve uma obrigatoriedade de todas as escolas do Pará, inclusive as da rede privada, de adotar a disciplina em seus currículos.

É importante chamarmos atenção para essa questão porque pesquisas anteriores que abordaram o ensino de Estudos Amazônicos no Pará (ALMEIDA, 2013; MOURÃO, AIROZA, SANTANA, 2013; 2015; ALVES, 2016; BARROS, 2016; BARROS, LANCHETA, 2016; TEIXEIRA JÚNIOR, 2016) não atentaram para essas particularidades da apropriação da disciplina pelas escolas da rede privada de ensino, uma vez que limitaram suas análises pela legislação estadual, como se ela fosse seguida da mesma forma por todas as instituições de ensino que se voltam ao ensino fundamental. Daniel Almeida, por exemplo, comete vários equívocos. O primeiro deles ocorre ao dizer que a disciplina é “componente curricular obrigatório, desde o sexto ao nono ano do ensino fundamental, tanto da rede pública como da rede privada, segundo a Secretaria do Estado do Pará” (ALMEIDA, 2013, p. 1); o segundo equívoco acontece ao afirmar que “é disciplina obrigatória da grade curricular de toda e qualquer escola do ensino fundamental da região Norte do país.” (ALMEIDA, 2013, p. 4).

Cabe esclarecer ainda que os entrevistados da rede privada não pertencem às escolas das grandes redes de Belém, ou seja, escolas mais “elitizadas”, com mais estrutura e com alto valor de mensalidade. São escolas que, em sua maioria, ofertam apenas o ensino fundamental, voltadas para alunos com perfil econômico e social com menor poder aquisitivo e de classe média, com mensalidades, segundo informações dos professores,

entre R\$ 250,00 e R\$600,00, portanto, sendo escolas com menor capacidade de investimento.

Na instituição localizada no bairro do Satélite, o professor B relata que a carga horária lá é de duas aulas por semana, de 45 minutos cada uma. (PROFESSOR B, 2016). A professora C informa que na escola em que trabalha, no bairro de Batista Campos, a disciplina de Estudos Amazônicos só faz parte da grade curricular do 6º e 7º anos, com uma aula de 50 minutos por semana. Segundo o seu depoimento, como havia três aulas semanais de História do 6º ao 9º ano, a direção da escola resolveu tirar uma aula de História para a disciplina de Estudos Amazônicos, contudo, apenas no 6º e no 7º ano. (PROFESSORA C, 2017).

O professor D leciona em duas escolas do município de Ananindeua, no Conjunto Guajará. Nas duas escolas, a carga horária de Estudos Amazônicos é de uma aula por semana, do 6º ao 9º ano. (PROFESSOR D, 2017). A professora E, por sua vez, ministra a disciplina de Estudos Amazônicos em uma escola no bairro da Pedreira. Lá, a carga horária da disciplina também é de uma aula por semana, do 6º ao 9º ano. (PROFESSORA E, 2017). O professor F trabalha em três escolas: uma fica no bairro da Marambaia, outra no Tapanã e a última em Icoaraci, distrito de Belém. Nas três escolas há a oferta de Estudos Amazônicos, nas turmas de 6º ao 9º ano. Mas, há diferenças: na escola da Marambaia, a carga horária é de duas aulas semanais, de 45 minutos; já nas outras duas, é de uma aula por semana, sendo em uma escola a aula de 50 minutos e na outra de 45 minutos. (PROFESSOR F, 2017).

A professora G trabalha em três escolas: uma está localizada no bairro de Val-de-Cans, a outra no bairro do Guamá, e a última no bairro do Marco. Das três escolas, a única que possui a disciplina de estudos Amazônicos em sua grade curricular é a escola do Guamá. Nesta escola, a carga horária da disciplina é de duas aulas por semana, do 6º ano ao 9º ano. (PROFESSORA G, 2017).

## **b) A formação acadêmica e o tempo de atuação docente**

Consideramos importante também, nas entrevistas com os professores da disciplina de Estudos Amazônicos, investigar a sua formação acadêmica e o tempo de atuação profissional como professores, ou seja, há quanto tempo trabalhavam como professores no momento da entrevista. Segue abaixo a relação de entrevistados, sua formação acadêmica e o tempo de atuação docente:

**Formação acadêmica e tempo de atuação profissional dos entrevistados**

<b>NOME</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE</b>
Professor A	Licenciatura em História – UFPA (2009-2013).	6 anos
Professor B	Licenciatura em História – FIBRA (2013-2015); cursando Especialização em História Moderna – FIBRA.	1 ano
Professora C	Bacharelado e Licenciatura em História – UFPA (2005-2012). Especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais – UFPA (2013-2017).	10 anos
Professor D	Licenciatura em História – FIBRA (2011-2013); Especialização em Educação Especial e Inclusão – FIBRA (2014-2015).	3 anos
Professora E	Licenciatura em História – FIBRA (2010-2013); cursando especialização em História Contemporânea – FIBRA.	6 anos
Professor F	Licenciatura e Bacharelado em História – UFPA (2007-2014); cursando especialização em História Contemporânea – FIBRA.	2 anos
Professora G	Licenciatura e Bacharelado em História – UFPA (2005-2009).	4 anos
Professor H	Licenciatura e Bacharelado em Geografia – UFPA (1994-1999); Especialização em Educação Ambiental e suas Metodologias - FACINTER.	22 anos
Professora I	Licenciatura e Bacharelado em História – UFPA (2003-2007); Especialização em História do Brasil – Ipiranga.	11 anos
Professor J	Licenciatura e Bacharelado em História – UFPA (2010-2013); Especialização em História Contemporânea – FIBRA (2017); Mestrado em História Social da Amazônia – UFPA (2015-2017); Cursando Doutorado em História Social da Amazônia - UFPA.	1 ano
Professora K	Licenciatura e Bacharelado em História – UFPA (2003-2009); Especialização em Patrimônio Histórico e Educação Patrimonial – FIBRA (2009-2010); Cursando Mestrado Profissional em Ensino de História - UFPA.	10 anos
Professor L	Licenciatura e Bacharelado em História – UFPA (2003-2009); Mestrado em História Social da Amazônia – UFPA (2009-2011).	7 anos

Professora M	Licenciatura e Bacharelado em Geografia – UFPA (1990-1995); Aperfeiçoamento em Gestão Ambiental - UFPA (1994); Especialização em Educação Ambiental – UFPA (2003-2004).	24 anos
Professora N	Licenciatura e Bacharelado em Geografia – UFPA (1985-1990); Especialização em Docência no Ensino Superior – UEPA.	24 anos
Professora O	Licenciatura e Bacharelado em Geografia - UFPA (1992-1996); Aperfeiçoamento em Básico de Educação Ambiental a Distância - UNB (2000 – 2001). Especialização em História da Amazônia - UNAMA (2003-2004); Especialização em Gestão Ambiental - UFPA (2008-2009).	22 anos

Em relação à formação acadêmica, onze professores possuem formação na graduação, na área de História. Já quatro professores possuem formação na graduação na área de Geografia.<sup>3</sup> A maioria tem graduação em uma universidade pública, pela UFPA, e apenas três possuem graduação na rede privada, pela FIBRA. Os professores de História realizaram os estudos de sua graduação a partir da primeira década do século XXI. Os professores de Geografia (H, M, N e O) realizaram a graduação nas décadas de 1980 e 1990.

Dos professores formados em História na UFPA, sete tiveram formação tanto em licenciatura quanto em bacharelado. Apenas o professor A teve formação somente em licenciatura, no *campus* da cidade de Bragança. Os três professores formados pela FIBRA tiveram formação em licenciatura. Os quatro professores entrevistados com formação em Geografia fizeram sua graduação tanto no bacharelado quanto em licenciatura, pela UFPA.

A diferença na quantidade de entrevistados da área de História para a de Geografia se deve ao fato de que, como somos da área da História, foi mais fácil encontrar os docentes com formação nessa área por meio de contatos pessoais, de indicações e de ex-

---

<sup>3</sup> Em pesquisa realizada com professores de Estudos Amazônicos da rede municipal de Marabá-PA, Gabriel Barros aponta que no ano de 2015, 73% dos professores que ministravam aulas na disciplina de Estudos Amazônicos possuíam licenciatura em Geografia. Enquanto 18% possuíam Licenciatura em História e, os 9% restantes possuíam Licenciatura em Letras, Licenciatura em Pedagogia ou graduação em Ciências Naturais. (BARROS, 2016, p. 64). Não temos dados sobre essa quantidade exata nem na SEDUC, nem na SEMED-Ananindeua.



alunos, como mencionamos anteriormente. Já em relação aos professores com formação na área da Geografia tivemos mais dificuldades de entrevistá-los, uma vez que não se dispuseram. Além disso, não encontramos, no contexto pesquisado, nenhum educador com formação na graduação em Sociologia, outra área que inicialmente a legislação estadual previa como apta para lecionar a disciplina de Estudos Amazônicos.

De acordo com os depoimentos dos professores, quando interrogados sobre a sua graduação, se a sua formação os preparou para o exercício da docência na educação básica, houve uma unanimidade nas respostas de que a graduação não proporcionou uma formação adequada. Estas devolutivas são distintas, por exemplo, das que foram dadas pelos professores da disciplina, em Marabá, entrevistados por Gabriel Barros, durante pesquisa para dissertação de mestrado de 2016. O autor afirma que “todos os professores foram coesos em falar que a sua formação contribuiu para o exercício da profissão e, inclusive que, as disciplinas da graduação contribuíram neste processo.” (BARROS, 2016, p. 71).

Os sete professores de História, formados pela UFPA, que tiveram formação tanto em licenciatura quanto em bacharelado, comentam que o curso de História, daquela instituição, em suas épocas, era mais voltado ao bacharelado, ou seja, o foco era mais na parte da pesquisa, na formação do historiador do que uma formação para a docência em sala de aula. Vejamos alguns relatos dos professores:

A minha graduação foi licenciatura e bacharelado, então foi muito privilegiada a questão do bacharelado mesmo, a questão da historiografia, então teve alguns professores que trabalharam a questão da sala de aula, mas assim, foi bastante deficiente. (PROFESSOR F, 2017).

(...) eu percebi que faltou assim mais essa questão pedagógica, porque a gente vê muito essa parte da pesquisa, mas não tem realmente aquela preparação para enfrentar a sala de aula. (PROFESSORA G, 2017).

Ainda era junto licenciatura e bacharelado, mas infelizmente não foi suficiente para que eu pudesse sair preparado para a sala de aula. Praticamente, não... quer dizer, teve uma ou outra matéria que foi abordado, a prática docente, “Ensino e aprendizagem”, “Didática”, etc. Mas foi muito pouco em relação ao todo que era o curso. (PROFESSOR J, 2020).

Não preparou para a sala de aula não. Entrei no ano de 2003, com a grade curricular de 1999. Poucas disciplinas pedagógicas e as práticas de ensino foram inexpressivas. Tivemos disciplinas como História da Amazônia I e II, mas em geral as disciplinas eram voltadas para o bacharelado e não para a docência. (PROFESSORA K, 2020).

A formação no que diz respeito a historiografia, discussão historiográfica, historiografia atualizada, eu achei muito bom. Agora no que diz respeito a metodologias de ensino para a prática docente na área de Estudos Amazônicos muito aquém do que deveria ser. Nesse quesito da prática docente, foi bem

mais raso, bem mais superficial. Eu achei muito bom no que diz respeito a discussão historiográfica, mas quanto a prática docente foi bem assim fraquinho. (PROFESSOR L, 2020).

Como podemos perceber, os depoimentos dos professores ressaltam que o curso de História da UFPA priorizava mais as discussões historiográficas do que as discussões pedagógicas. Essa percepção de que o curso era assim, ao que parece, manteve-se ao longo dos anos no início do século XXI, desde a Professora K e o Professor L, que fizeram a sua graduação entre 2003 e 2009, até o Professor J, que fez entre 2010 e 2013, ou o Professor F, que fez a graduação entre 2007 e 2014.

Apesar dessa unanimidade acerca da desvalorização das discussões da licenciatura, em relação ao bacharelado, temos também um relato de experiências positivas, que pelo menos reduziram essa lacuna na preparação para a docência. O Professor F, por exemplo, relata que foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup> durante a sua graduação entre 2007 e 2014. Neste projeto, o professor afirma que teve experiências durante dois anos em sala de aula, na educação básica, na escola estadual Deodoro de Mendonça, em Belém, participando de reuniões, ministrando aulas e elaborando projetos para a escola:

(...) e o que me ajudou muito foi o PIBID que é um Programa de Iniciação à Docência (...) eu fui bolsista. Eu fiquei dois anos no PIBID. Então assim foi muito bom, porque supriu essa deficiência, então a gente tinha várias reuniões para trabalhar temáticas gerais, em geral didática em sala de aula, então a gente teve oportunidade de além das disciplinas do estágio (...) tinha esses encontros, podia ir em sala de aula, então foi na Escola Deodoro de Mendonça (...), foi muito bom essa experiência, a experiência com a professora, com os colegas e com a turma, então a gente teve a oportunidade de dar aula, de preparar o material, isso foi muito enriquecedor nesse sentido. Assim, o PIBID fez total diferença. (PROFESSOR F, 2017).

O Professor A, que se formou em licenciatura em História pela UFPA, no campus da cidade de Bragança, também ressalta que, mesmo o seu curso sendo somente de

---

<sup>4</sup> Segundo Diana Carvalho e Jucirema Quinteiro, o PIBID teve seu primeiro edital lançado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2007. Desde o início, o Programa apresentou-se com um duplo objetivo: por um lado, integrar-se a um conjunto de ações que visam à formação inicial e a permanência na docência, junto aos estudantes de licenciaturas e, por outro, contribuir para a elevação dos processos de aprendizagem de alunos, em especial de escolas que apresentam baixo Ideb, localizando-se, assim, no âmbito do PDE. Dentre os objetivos do PIBID, destacam-se aqueles voltados para a formação de professores, qualificando do seguinte modo as ações acadêmicas a ela destinadas: fortalecer a escola pública como espaço de formação, e promover a necessária articulação das universidades com as redes públicas de ensino. É, assim, um Programa que tem como finalidade a formação inicial dos licenciandos, proporcionando a estes experiências pedagógico-formativas, articulando seu percurso formativo na universidade com a realidade local das escolas. (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013).

licenciatura, acabou por priorizar a discussão historiográfica e a pesquisa. O professor faz críticas às disciplinas pedagógicas e aos estágios supervisionados que teve: “de sala de aula, a gente teve umas aulas pedagógicas, mas, eu falo por mim, não achei muito válidos, não, não aprendi muita coisa, não.” (PROFESSOR A, 2016). O professor relata uma situação curiosa: a pouca importância que foi dada, na graduação, às questões do cotidiano docente, embora estivesse fazendo um curso de licenciatura. Ele comenta que aprendeu a preencher a caderneta, com os registros dos alunos, um material básico de trabalho de todo professor, somente com a professora que teve contato na escola, já que na universidade não teve esse aprendizado:

(...) na primeira vez que eu fui dar aula, eu já dava aula no cursinho, eu fui dar aula na escola lá, de Estudos Amazônicos, eu falei para a professora, ela disse assim: “tu sabe dar aula?” Eu disse: “não, aula eu sei dar, mas eu não sei como faz a caderneta. Ela: “não, não te preocupa”, eu não sabia, eu não tinha noção de como era uma caderneta, de como anotar, eu não sabia. Nada, nada. Eu não sabia nada, ela disse: “não, eu vou te ensinar... olha, anota o nome, as datas, faltas, isso, o processo, pesquisa, em cima, embaixo”. Eu não sabia, eu cheguei lá, eu disse: “olha eu sei dar aula, mas caderneta eu nunca nem peguei numa”, não sabia nem como funcionava. Eu não aprendi na caderneta, eu não aprendi mesmo, aprendi na sala de aula com o professor que já estava na sala de aula, que me ensinou como é que funciona uma caderneta. (PROFESSOR A, 2016).

Essa situação, relatada pelos professores com formação em História, vai ao encontro do que observa Flávia Caimi, em artigo de 2006, sobre ensino, aprendizagem e formação de professores dessa área. Segundo a autora, historicamente, têm-se manifestado “tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação”, constituindo-se, “de um lado, os que defendem a soberania do conhecimento histórico” e, de outro, “os que advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História, definindo hierarquias de valor e importância entre os conhecimentos ditos ‘específicos’ e os ditos ‘pedagógicos’.” Caimi nota que no início do século XXI “persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica”, ocorrendo, dessa forma, uma negligência sobre a preocupação “com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem.” (CAIMI, 2006, p. 21).

Os relatos dos professores com formação em Geografia, na UFPA, são bastante semelhantes aos dos docentes com formação em História, embora tenham realizado a sua graduação em um período anterior, nos anos 1980 e 1990. Os educadores apontam que,

no período de suas formações, a graduação também era mais voltada ao bacharelado do que para a licenciatura, considerando as disciplinas pedagógicas como não suficientes para o preparo para a docência. Dessa forma, apontam que, assim como os professores de História, aprenderam a ser professor mais na prática docente, na educação básica, do que no curso da graduação. Seguem alguns relatos:

A minha graduação, que foram os anos que eu fiquei na UFPA, foi uma graduação nos anos [19]90, foi uma graduação muito conturbada, muito complicada, (...) então eu acho que nós tivemos muitos problemas com relação a essa questão didática, com essa questão didática e metodológica, as disciplinas voltadas para a educação, realmente elas deixaram muito a desejar. Agora as disciplinas físicas, geopolíticas, regionais, até certo ponto foram boas, mas quando chegou no aspecto didático mesmo que foi de sala de aula, que foi “Psicologia da Educação”, “Metodologia”, “Prática de ensino”, elas realmente foram fracas. (PROFESSOR H, 2017).

Não preparou. Porque eu vejo que o nosso curso ele... Eu me formei em [19]95. Ele tinha uma identidade muito do bacharelado, e apesar de nós estarmos em 2020, eu vejo que ainda tem... Muito voltada para o bacharelado. (PROFESSORA M, 2020).

Não saí preparada. Fui aprendendo, acho que nunca estamos preparados, eu estudo até hoje, gosto sempre de associar os conteúdos com atualidade. (PROFESSORA N, 2020).

Não, e acredito que ainda não prepara. Pois vejo muitos estagiários que chegam na escola sem nenhum conhecimento e nem comportamento de professor. (PROFESSORA O, 2020).

Interessante observar no depoimento da Professora O que há uma percepção de que essa preparação para a docência continua sendo deficiente, pois ela recebe estagiários da graduação para acompanhá-la nas aulas e aponta que eles chegam com muitas dificuldades. Essas deficiências na formação são constatadas por Rosa Martins, em pesquisa com alunos do curso de Geografia, da Universidade de Passo Fundo–RS, que estavam fazendo estágio em escolas públicas, no ano de 2009. Em sua pesquisa, a autora identifica que os alunos questionaram o fato de professores da graduação, os quais trabalham com disciplinas de formação específica, “desenvolvem-nas sem relacionar a geografia acadêmica à Geografia escolar, dificultando, muitas vezes, o entendimento de como os conceitos/conteúdos podem ser abordados numa sala de aula da educação básica.” (MARTINS, 2015, p. 262).

Assim como na área de História, alguns estudos na área de Geografia apontam no mesmo sentido de que há uma tensão na formação da graduação em Geografia, entre os conhecimentos da disciplina e os conhecimentos pedagógicos. Conforme Menezes e Kaercher, “em geral, a ênfase está na formação de um especialista em determinada

subárea da Geografia ou então o curso orienta-se pela ideia de que ao professor é necessário apenas o domínio do conteúdo que deve ensinar.” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 55).

Os professores formados pela FIBRA, que cursaram História entre 2010 e 2015, dizem que, na sua formação, a preparação para a docência deu-se mais por parte das disciplinas pedagógicas, ministradas por professores da área da Educação, no início do curso.<sup>5</sup> Já nas disciplinas com os professores de História, não houve o foco na preparação para a docência. O professor D tem a seguinte opinião sobre o assunto:

Tivemos assim legislação, tive um ano de formação pedagógica, lendo Piaget, lendo Gardner, vários autores que trabalharam ali com a nova forma de ensinar. Mas na verdade assim ainda não temos assim, autores historiadores (...) mas assim na faculdade não tivemos, foi muita discussão em cima de teoria, teoria e mais teoria e a prática acabou ficando muito para o campo pedagógico. (PROFESSOR D, 2017).

A Professora E também ressalta que teve bastante discussões pedagógicas no curso de História, da FIBRA. No entanto, faz uma crítica de que a preparação docente foi para uma “escola ideal”, ou seja, que teria todos os recursos didáticos à disposição, e que teria um modelo de “aluno ideal” também, fugindo da realidade das escolas. A professora relata que só quando começou a trabalhar de fato em sala de aula entrou em contato com essa realidade que não foi abordada durante o curso:

Muitas aulas de Pedagogia, por exemplo, eles diziam porque olhar o aluno, a avaliação do aluno, o aluno...isso a sala de aula é assim, mostrar como se cada escola fosse igual, essa é uma forma tão superficial da realidade da escola, da diferenciação da escola, da periferia, de uma escola particular de classe alta, entendeu. Então a faculdade em si ela começou a montar uma ideia na nossa cabeça de uma escola vamos dizer, que vai ter todos os recursos, com *data-show* para todos os professores, aquela história de trabalhar de uma forma igualitária e tal, só que quando você vai para realidade você vê que é uma realidade totalmente diferente, então eu acredito que nesse ponto deixou assim uma situação meio ruim. (PROFESSOR E, 2017).

Outro questionamento que fizemos aos professores foi se os cursos de História e Geografia proporcionaram discussões voltadas à História e à Geografia regional, que poderiam ser uma base importante para a disciplina de Estudos Amazônicos. Transcrevemos abaixo alguns relatos dos professores de História sobre essa questão:

---

<sup>5</sup> Na Faculdade FIBRA, o primeiro ano do curso de História é feito de forma integrada com outras licenciaturas, tais como Geografia, Letras e Pedagogia, nas turmas chamadas de “Licenciaturas Integradas”. Neste período, os alunos cursam disciplinas como “Ética, diversidade e direitos humanos”, “Metodologia Científica”, “Currículo no contexto escolar”, “Libras”, “Didática”, “Globalização e meio ambiente” etc. As disciplinas específicas de História só são ofertadas a partir do 3º semestre do curso.

Teve professores que trabalharam com História da Amazônia. Mas para ensino, para utilizar para elaboração de material, não. Só mesmo o próprio conhecimento, para a gente referendar, mas utilizar o material mesmo em si, não utilizei, não fiz uso, também para questão da gente ter base para ajudar a usar isso em sala de aula. (PROFESSOR B, 2016).

A gente teve um pouco, eu reconheço que teve uma boa, uma fundamentação teórica muito boa, em relação à disciplina Estudos Amazônicos, a forma como a gente poderia utilizar os conteúdos, mas não como a gente poderia transformar esses conteúdos para sala de aula, isso aí a gente teve quase que nada, eu acho, de material didático, como prática mesmo docente, eu não recordo da gente ter. Pois é, assim, por essa fundamentação teórica ela foi muito boa, eu considero excelente, mas a questão do ensino mesmo, do “ser professor”, do trabalhar essa questão, a gente não teve. (PROFESSORA C, 2017).

Então, as discussões foram mais historiográficas, (...) mas assim discussão sobre como trabalhar Estudos Amazônicos não teve, na graduação não. (PROFESSORA E, 2017).

(...) até na minha turma que era licenciatura e bacharelado a deficiência era grande com relação à sala de aula, especialmente História da Amazônia, embora tivesse essas disciplinas de educação, mas que trabalhasse diretamente a Amazônia, como trabalhar esse conteúdo em sala para mim não foi suficiente. (PROFESSOR F, 2017).

(...) sobre História da Amazônia, Estudos regionais, até existe uma discussão dentro do curso de História da UFPA, só que é uma discussão muito mais voltada para a pesquisa. Essa discussão, ela não é integrada, não. Não é conectada com ensino e aprendizagem em sala de aula do ensino básico. Então nesse ponto existe essa deficiência. (PROFESSOR J, 2020).

Sobre História regional, bem pouco mesmo. Se não me falha a memória teve muito pouco... alguns seminários envolvendo História regional, Estudos Amazônicos se não me engana a memória. (...) Resumindo de uma maneira geral, foi bem falho na academia. (...) Foi bem ruim mesmo. Não houve uma preparação adequada para a gente, não. E tampouco houve maiores discussões acerca de Estudos Amazônicos, de História regional para ensino fundamental e ensino médio. Praticamente zero, ou seja, não foi uma preparação a contento, não. (PROFESSOR L, 2020).

Os professores de História relatam que tiveram uma discussão voltada para a História regional em seus cursos de graduação, expressas sobretudo nas disciplinas denominadas de “História da Amazônia”. Contudo, fazem a mesma observação que comentamos anteriormente, de que essas discussões eram mais voltadas para a parte da pesquisa, resumindo-se à discussão historiográfica, tanto na UFPA, quanto na FIBRA. Na percepção dos professores com o olhar de hoje, não havia uma preocupação nos cursos em se discutir como abordar a temática regional em sala de aula, seja na disciplina de História, seja na disciplina de Estudos Amazônicos.

Os docentes de Geografia abordam que tiveram discussões voltadas para o regional, mas igualmente ao apontado pelos professores de História, não tiveram articulação com o ensino. A Professora N diz que teve no curso disciplinas sobre “Estudos Amazônicos e Geografia regional e do Pará”. (PROFESSORA N, 2020). A Professora O diz que teve aula de Geografia regional, mas que ela “foi deficiente”. (PROFESSORA O, 2020). A Professora M relata que teve disciplinas como “Geografia do Pará” e “Geografia da Amazônia”, mas “não tinha essa preocupação com esse componente curricular do ensino básico. Nós trabalhamos assim do ponto de vista acadêmico”. (PROFESSORA M, 2020).

Os depoimentos dos docentes de História, formados nas duas primeiras décadas do século XXI, sugerem uma continuidade de longo prazo da existência de lacunas e deficiências na formação do professor de História, no Estado do Pará, especialmente na UFPA, a instituição mais antiga na formação de professores da disciplina no Estado. Stela Pojuci Moraes, em pesquisa realizada com professores do Ensino Médio, que lecionavam em escolas de Belém na década de 1990, e que tinham feito sua graduação na UFPA, na década de 1980 e início da década de 1990, aponta que os professores afirmam, na sua maioria, que a prática que eles tinham foi “construção de cada um”, através de leituras, trocas de experiências com outros colegas, reflexões no dia a dia, e não fruto de uma orientação recebida na universidade. (MORAIS, 2006, p. 288).

Ademais, semelhante constatação foi feita por Márcio Couto Henrique, o qual em entrevistas com professores formados pela UFPA, entre 1980 e 2005, aponta que a maioria respondeu que a formação recebida na graduação “não os preparou suficientemente para a sala de aula”, indicando que a graduação “é mais voltada para o bacharelado” ou ocorre “falta de práticas pedagógicas”. (HENRIQUE, 2012, p. 123). Geraldo Menezes Neto e Lívia Maia, em pesquisa com professores formados em História na primeira década dos anos 2000 e que trabalham com a História Medieval no ensino fundamental, também identificam que os professores entrevistados apontam que a sua formação não foi suficiente para as atividades práticas em sala de aula. Especificamente sobre a temática medieval, mas que é válida para todas as temáticas vistas ao longo do curso, “também acusam que não houve uma discussão sobre História Medieval e ensino, era uma discussão mais historiográfica, servindo mais para quem fosse se dedicar à pesquisa”. (MENEZES NETO; MAIA, 2017, p. 57).

Nesse sentido, pelo que podemos observar, a partir de Ricci e Nascimento, em texto sobre a trajetória do curso de História, da UFPA, entre 1954 e 2014, é que um

investimento mais forte em pesquisa passou a predominar no referido curso desta universidade, a partir dos anos 1990, com “uma agressiva política de incentivo à pesquisa junto aos alunos de graduação, que foi apoiada pela política do CNPq e da UFPA do período”, além de receber “novos docentes com característica de serem professores-pesquisadores em começo de carreira.” (RICCI; NASCIMENTO, 2019, p. 99).

Assim como Caimi, que citamos anteriormente, Ricci e Nascimento também atribuem os problemas na formação do professor de História aos apontamentos dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. Os autores entendem que as proposições expostas no documento das DCN de História “demarcam a formação docente como complementar na formação do historiador, e, nesse sentido, não amplia as perspectivas para a formação do professor de história e tampouco parece se distanciar dos modelos tradicionalmente praticados nestes cursos.” (RICCI; NASCIMENTO, 2019, p. 105).

No entanto, talvez pelo fato da primeira autora pertencer ao quadro docente do curso de História, da UFPA, o texto não atenta para os problemas internos do curso em relação à licenciatura, como a pouca valorização e disposição dos próprios docentes do curso para o diálogo com a educação básica, algo expresso nos depoimentos dos professores de Estudos Amazônicos formados em História.

Além do mais, o que os depoimentos revelam é que os professores têm a percepção de que não tiveram a preparação adequada na graduação para o exercício da docência. Seus aprendizados foram considerados por eles mais “na prática como professor”, ou seja, no dia a dia das aulas, do convívio com os alunos e demais sujeitos presentes nas escolas. Podemos fazer uma relação com o que dizem as pesquisas de Tardif, Lessard e Lahaye, os quais apontam que, para os professores, “os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos da sua competência. É a partir deles que o(a)s professore(a)s julgam a sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227). Ainda sobre essa questão, Tardif e Raymond chamam a atenção de que a formação teórica acaba por ter de ser completada com as experiências práticas do trabalho:

Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto



é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Desta feita, não podemos dizer que a graduação não teve influência nas práticas dos professores de Estudos Amazônicos, mas que, para eles, o cotidiano docente e os saberes docentes produzidos na experiência acabam tendo uma primazia no direcionamento dos docentes no momento de escolha de conteúdos, usos dos materiais didáticos, formas de abordagem dos temas regionais.

Assim, é de se notar que desde os professores formados há mais tempo, com mais tempo de experiência profissional, até os que foram formados mais recentemente, com menos tempo de atuação docente, possuam um olhar bastante crítico sobre suas formações na graduação, no que diz respeito à preparação para o trabalho de sala de aula. Diante disso, decorre também uma procura, pelos professores, por cursos de pós-graduação, para se aperfeiçoar em suas práticas. Paulo Freire chama a atenção que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

A maioria dos educadores entrevistados possui titulação de pós-graduação, sendo apenas o Professor A e a Professora G que possuem somente a graduação. As professoras M e O relataram terem feito um curso de Aperfeiçoamento, uma em Gestão Ambiental e a outra em Básico de Educação Ambiental. Três professores (B, E e F), no momento da entrevista, estavam cursando a especialização, todos em História, pela FIBRA. Nove professores possuem especialização, sendo que dois fizeram-na em suas áreas de atuação, como História do Brasil (Professora I) e História Contemporânea (PROFESSOR J). A Professora O é um caso à parte, pois possui graduação em Geografia e fez uma de suas especializações em História da Amazônia, na UNAMA.

Outros professores possuem especialização em temáticas interdisciplinares, como: Educação para as Relações Étnico Raciais (Professora C); Educação Especial e Inclusão (Professor D); Educação Ambiental e suas Metodologias (Professor H); Patrimônio Histórico e Educação Patrimonial (Professora K), Educação Ambiental (Professora M), Docência no Ensino Superior (Professora N), Gestão Ambiental (Professoras M e O). Isso, em nossa opinião, é um dado relevante, pois mostra a preocupação dos docentes em expandir seus horizontes profissionais de ensino e pesquisa, e, também, que estão atentos às demandas advindas do cotidiano docente.

No momento da entrevista, apenas a Professora K estava cursando o mestrado, sendo um Mestrado Profissional, em Ensino de História, pela UFPA, um mestrado que se diferencia do acadêmico por ser voltado aos professores que atuam na educação básica e pelo fato de o professor ter de apresentar uma pesquisa voltada ao ensino de História. Dois professores já possuem o mestrado, ambos em História Social da Amazônia, na UFPA. Apenas o Professor J, no momento da entrevista, estava cursando doutorado, também em História Social da Amazônia, na UFPA. Dessa forma, podemos dizer que o corpo docente entrevistado, que ministra a disciplina Estudos Amazônicos, buscou uma qualificação acadêmica paralela a sua atuação profissional.

Em relação ao tempo de atuação profissional como docente, temos um equilíbrio entre a quantidade dos que possuem mais e os que possuem menos tempo de trabalho como professor: cinco deles com experiência entre 1 e 5 anos de atuação; outros cinco com experiência entre 6 e 10 anos de atuação; e cinco com experiência de mais de 11 anos de atuação docente. Entendemos a ideia de tempo de atuação profissional não meramente pela questão temporal, mas que contribui para a construção da identidade profissional do professor, conforme observam Tardif e Raymond:

O tempo não é, definitivamente, somente um meio – no sentido de um “meio marinho” ou “aéreo” – no qual estão imersos o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Podemos perceber, no relato dos professores entrevistados, que nenhum deles é professor com dedicação exclusiva para a disciplina Estudos Amazônicos, já que todos atuam também como professores nas disciplinas de suas áreas de formação, como História e Geografia. Além disso, é importante citarmos alguns casos que ocorrem em escolas na rede privada, na qual há professores que, devido à necessidade da escola, assumem disciplinas que estão fora de sua área de formação: por exemplo, o Professor D, que trabalha em uma escola de Ananindeua, leciona cinco disciplinas: História, Estudos Amazônicos, Educação Ambiental, Geografia e Sociologia (PROFESSOR D, 2017); já a

Professora E, que trabalha em uma escola da Pedreira, leciona História, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso. (PROFESSORA E, 2017). Isso é um sinal também do excesso de trabalho aos quais estão submetidos os docentes de Estudos Amazônicos, da educação básica.

Entendemos que as lacunas da formação na graduação, a realização de cursos de pós-graduação e o tempo de experiência docente influenciam no momento de os professores utilizarem os livros didáticos, desde o seu processo de escolha, até os seus usos e apropriações. Como observam Aléxia Franco e Ernesta Zamboni, os professores apropriam-se com relativa autonomia dos materiais didáticos “por meio de seus múltiplos saberes acumulados durante sua vida pessoal, escolar e profissional, na prática de sala de aula, em cursos de formação pré-profissional e profissional, em leituras diversas.” (FRANCO; ZAMBONI, 2013, pp. 121-122).

A partir desse olhar inicial sobre o corpo docente entrevistado para a nossa pesquisa, passamos agora para uma outra questão importante, que diz respeito ao cotidiano escolar, mais especificamente aos problemas enfrentados pelos professores da rede privada e da rede pública de ensino.

## **6.2 – A influência do cotidiano escolar na prática docente**

Para analisar a prática dos professores de Estudos Amazônicos não podemos deixar de lado as suas vivências em sala de aula, o cotidiano escolar, como criam, relacionam e resistem com as situações enfrentadas no seu trabalho. Sobre esse processo de socialização na carreira docente, que envolve o saber viver na escola, Tardif e Raymond comentam:

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Não podemos falar de suas práticas como professores de Estudos Amazônicos e os usos dos livros didáticos sem levarmos em conta também os desafios e as limitações os quais vivenciam. Conforme observa Danielle Espíndola:

Nem sempre a realidade encontrada na sala de aula ou na instituição escolar favorece o trabalho do professor no sentido de poder colocar em prática seus planejamentos. Muitas vezes, a falta de recursos (financeiros e didáticos); as imposições e as restrições da direção, da supervisão e de pais; o desinteresse dos alunos; o tempo disponível; as greves, etc. acabam por alterar as pretensões iniciais dos docentes quanto ao uso do livro didático. (ESPÍNDOLA, 2003, pp. 120-121).

Consideramos importante dar visibilidade a essas situações porque elas também influenciam na forma como os professores se apropriam e utilizam os livros didáticos. Segundo Helenice Ciampi, o conjunto de saberes escolares que constituem as disciplinas “é resultante de uma série de relações e embates, no âmbito da instituição e mesmo da sociedade.” A autora chama a atenção de que “precisamos entendê-los na sua articulação com as funções sociais atribuídas à escola, com as vivências e com as experiências dos docentes.” (CIAMPI, 2013, p. 160). Vejamos, então, quais os problemas enfrentados pelos professores das redes privada e pública de ensino segundo seus relatos.

#### **a) Problemas enfrentados pelos professores da rede privada**

Os seis professores da rede privada de ensino relataram situações importantes que ocorrem no cotidiano escolar que de alguma forma afetam seu exercício profissional como docentes.

Uma primeira questão que vamos comentar, a partir dos depoimentos dos professores, diz respeito à estrutura das escolas privadas. Como mencionamos anteriormente, essas instituições não são das chamadas grandes redes ou empresas educacionais, mas escolas menores, com ofertas de turmas que vão até o final do ensino fundamental, com perfil de alunos de classe média e mais humilde. Percebemos, em seus relatos, que estes estabelecimentos também enfrentam algumas limitações estruturais as quais afetam o trabalho dos professores. Segue abaixo a relação dos bairros em que os professores lecionam:

#### **Bairros das escolas privadas**

<b>Professor</b>	<b>Bairro(s) da(s) escola(s)</b>
Professor B	Satélite/Belém
Professora C	Batista Campos/Belém
Professor D	Conjunto Guajará/Ananindeua
Professora E	Pedreira/Belém
Professor F	Marambaia, Tapanã e Icoaraci/ Belém
Professora G	Val-de-Cans, Guamá e Marco/Belém

O professor B diz que, na escola em que trabalha, no bairro do Satélite, há dificuldades no acesso ao *data-show*, instrumento que poderia auxiliar na exibição de filmes e imagens. Essa situação, segundo seu relato, “acaba que engessando para trabalhar outros métodos.” (PROFESSOR B, 2016). A Professora E também relata as dificuldades que enfrenta na escola do bairro da Pedreira em relação à estrutura:

(...) tem uma dificuldade grande de trabalhar por conta dos materiais que são limitados, a gente tem que levar nosso computador, geralmente eu fico até... uma vez quase fui assaltada (...) então tu chegar, tu tem que levar teu *notebook* para sala de aula, carregar peso, eu não tenho carro, por exemplo, então eu já carrego peso para pegar ônibus, ir com o notebook para sala de aula, aí cadê o cabo de som para colocar uma música? “Ah, não sei onde está o cabo de som”. Tudo tu tens que levar, só não tem como levar a caixa de som porque não tem como levar na minha cabeça, mas o resto tem que levar. E assim é difícil tu trabalhar numa escola que não tem recursos para trabalhar, então muitas vezes quando tu projeta uma aula para trabalhar com o *data-show* para trabalhar com imagens uma coisa vem na tua cabeça: “Eras eu vou ter que levar meu notebook para lá, eu vou levar meu notebook, olha o peso que eu vou carregar”. Segundo, correr o risco de ser assaltada a qualquer momento. Terceira, será que vai estar disponível o *data-show* para mim naquela aula ou alguém vai utilizar? Outra situação, a caixa de som será que já quebrou? Quebraram ontem na festinha da escola, ou será que está funcionando? Porque já aconteceu isso, chegar e levar tudo, e cadê a caixa de som? “Ah, não presta mais, o cabo falhou” (...) a gente fica muito limitado, a gente fica desestimulado. (PROFESSORA E, 2017).

Este relato da Professora E aborda várias dificuldades que ocorrem no dia a dia de um professor, mesmo em escolas da rede privada, como aquelas com menor capacidade de investimento, por conta de ser direcionada a alunos mais humildes, com mensalidades mais acessíveis. Por mais que faça planejamentos e pense em atividades diferenciadas para trabalhar com seus alunos, muitas vezes esbarra em dificuldades estruturais. Como vimos em seu depoimento, isso ocorre também em escolas da rede privada, desestimulando o professor, que por conta dessas situações, e falta de alternativas, acaba por fazer uma aula dita “tradicional”, utilizando apenas o quadro ou o livro didático para explicar o assunto aos alunos.

Outra situação mencionada em relação à estrutura das escolas privadas é a questão do tamanho das salas de aula e o excesso de alunos. O professor F, embora elogie a escola em que trabalha, no bairro do Tapanã, queixa-se das dificuldades enfrentadas com turmas do 8º e 9º ano, que possuem muitos alunos, mas a escola disponibiliza salas pequenas para suportar essa grande quantidade, além de não ter mesa para o professor:

A escola é uma escola boa, tem uma boa equipe e tudo mais, mas o problema da escola é que ela é super lotada, as salas são pequenas e tem muitos alunos...

Por exemplo, as turmas de 8º ano e 9º ano são em torno de 40 alunos numa sala minúscula, então os alunos ficam todos amontoados, para você ter uma ideia não cabe nenhuma mesa ali, eu não tenho mesa, o professor não tem mesa...É praticamente [sentam] em dupla, fazer uma prova ali é terrível. (PROFESSOR F, 2017).

Podemos considerar que os docentes até aqui citados, como o Professor B e o Professor F, estão em início de carreira: o primeiro com um ano de docência e o segundo com dois anos de docência. Já a Professora E possui mais experiência, pois tem seis anos como educadora. No entanto, todos têm em comum as dificuldades encontradas nas escolas em que trabalham, tendo que se adaptar a situações que não viram na sua formação, tendo que aprender na prática. Acerca desta questão, Tardif e Raymond observam que:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Há, por parte de alguns professores entrevistados, uma sensação de desvalorização das escolas e dos alunos, e pais de alunos, em relação à disciplina de Estudos Amazônicos, como se esta fosse uma disciplina menos importante do que as outras que fazem parte da grade curricular do ensino fundamental. Isso acontece mesmo sendo uma disciplina que, igualmente às outras, pode causar a reprovação do aluno, caso ele não alcance a nota média ao final dos processos avaliativos. Os docentes relatam várias situações que vivenciaram no ambiente escolar em que sentiram esse menosprezo pela disciplina. As Professoras C e G comentam casos que ocorreram em duas escolas que trabalharam, nas quais a direção retirou os Estudos Amazônicos da grade curricular.

A Professora C relata que na antiga escola em que ministrava a disciplina foi excluída com o argumento de que ela era optativa, então a escola poderia reformular a grade curricular de acordo com a sua necessidade. (PROFESSORA C, 2017). Já na instituição em que trabalhava no momento da entrevista, no bairro de Batista Campos, na qual a disciplina está presente apenas no 6º e no 7º ano, a professora chegou a questionar a diretora sobre a possibilidade de estendê-la para o 8º e o 9º ano. A resposta da gestora

foi que não poderia inseri-la nestas séries devido já colocar outras disciplinas: “que aí ela já coloca como uma questão inovadora na escola, enquanto o aluno das outras escolas vai estudar Literatura, Química, só quando ele estiver no 1º ano, aquele aluno desta escola vê desde o 8º ano.” (PROFESSORA C, 2017).

Deste modo, percebemos, além da valorização de outras disciplinas em detrimento dos Estudos Amazônicos, um discurso já voltado para a questão do vestibular, do ENEM, de se preparar os alunos já desde o ensino fundamental com disciplinas que serão cobradas no ensino médio. Como Estudos Amazônicos é uma disciplina apenas do ensino fundamental no Pará, e seus temas não são cobrados diretamente no ENEM, que é uma prova nacional, algumas escolas compreendem que ela não tem o mesmo peso das outras disciplinas.

Discurso semelhante foi adotado pelo diretor da escola em que a Professora G trabalha, no bairro de Val de Cans. Segundo ela, o diretor do estabelecimento retirou a disciplina “porque ele disse que não era uma matéria que ia trazer resultados, já que o que vale realmente é a questão da entrada no vestibular, na universidade.” (PROFESSORA G, 2017).

Esse discurso, que relaciona o desprezo pela disciplina devido ela não ser matéria de vestibular, também já foi presenciado pela Professora G diretamente com os alunos. Segundo relato da professora, alunos do 9º ano, de duas escolas, questionaram qual a necessidade de se estudar os temas regionais se estes não iriam cair na prova do ENEM. Esse é um exemplo de como os alunos também absorvem a mentalidade de que o processo educacional serve mais como uma preparação para o vestibular do que para uma preparação para a vida:

(...) no 9º ano (...) a gente sentia que lá eles não gostavam tanto [dos Estudos Amazônicos] e tinha essa ideia de que era uma matéria optativa, não é tão importante então não tem porque estudar. Tanto que teve uma aluna que perguntou: “por que saber a história do Pará?”, o que isso ia mudar na vida dela? Saber da fundação de Belém, saber da Cabanagem o que isso ia contribuir para a vida dela? Por que isso não caiu nem no ENEM! (...) Um aluno também do 9º ano da escola (...) me perguntou assim: “Tia, qual dessas matérias, a não ser os Grandes projetos que cai no ENEM?”, porque o aluno hoje em dia ele já estuda pensando na questão do vestibular. (PROFESSORA G, 2017).

Conforme observam Julia Barbosa et al, que analisam o impacto do ENEM no ensino de História regional no Amapá, desde 2009, o exame também pode ser visto como um esforço do Estado brasileiro, como uma entidade política independente, em “forjar uma homogeneização da sociedade a partir da escrita da História”, em “construir uma

única História em nível nacional”. Nesse contexto, as particularidades regionais e/ou locais, as quais o Estado considera desnecessárias para a construção de uma Nação, “são suprimidas, fazendo com que haja uma predominância da História do Brasil sobre a História Regional e/ou Local.” (BARBOSA et al, 2017, p. 181). Como podemos perceber no depoimento da Professora G, esse discurso acaba sendo incorporado pelas escolas e pelos alunos desde o ensino fundamental.

Outra forma de desvalorização da disciplina, identificada pelos professores, dá-se pelas atitudes dos alunos. Alguns professores da rede privada entrevistados disseram que os alunos não mostram a mesma dedicação em estudar os conteúdos de Estudos Amazônicos, assim como de outras disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Os professores observam que há uma percepção por parte dos discentes de que estas seriam matérias hierarquicamente mais importantes do que Estudos Amazônicos, daí mais atenção e estudo para elas do que para a disciplina regional, que, por ter menos carga horária, seria de mais fácil entendimento, sem a necessidade de estudá-la para as avaliações:

(...) tem sim, essa visão, primeiro é a visão da matéria decorativa, que infelizmente a gente ainda não conseguiu tirar essa visão. E a outra é que é uma disciplina fácil, então nem sempre tem aquela preocupação em fazer as atividades, prestar atenção na aula, então tem um pouco ainda esse estigma negativo sobre a disciplina. (PROFESSORA C, 2017).

(...) os alunos eles veem Estudos Amazônicos como algo assim como Educação Física, mesmo valor, Educação Física e Artes que eles dão. (...) Pela quantidade de aula, vamos dizer que para eles, eles estão “estudando por estudar” Estudos Amazônicos, eles não veem necessidade, eu acredito que as aulas de Ciências Humanas, Geografia e História muitas vezes são desvalorizadas. (PROFESSORA E, 2017).

E com relação a carga horária, sim há uma desvalorização com certeza. De um modo geral, por parte dos alunos, por parte dos pais, a gente sabe que existe uma tendência para se hierarquizar as disciplinas, então disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, sempre são mais requeridas, e outras como História, também História e Estudos Amazônicos são disciplinas mais desvalorizadas. Então se percebe isso, essa desvalorização e também tem outra questão que é interessante e sempre acontece, quando vai fazer uma prova os alunos saem de lá e dizem “Ah, professor porque essa prova estava muito fácil”, sempre tem isso. “Ah, essa prova estava muito fácil!” Aí na hora de corrigir, muita nota vermelha! [nota abaixo da média]. Então o aluno por entender na sala de aula o conteúdo, não estuda, priorizando Matemática, Português, isso quando prioriza, então há sim uma desvalorização. (PROFESSOR F, 2017).

Não podemos dissociar a identificação do desprezo, de boa parte dos alunos, pela disciplina Estudos Amazônicos, percebido pelos educadores também com a questão da



indisciplina escolar.<sup>6</sup> Situações que ocorrem nas instituições, como o mal comportamento dos estudantes e a falta de interesse durante as aulas, afetam o trabalho do professor, dificultando o processo de ensino e aprendizagem dos temas regionais. Torna-se importante comentarmos esse assunto porque ele faz parte do cotidiano docente de vários docentes, e que é esquecido em artigos acadêmicos que abordam a questão do ensino de História, por exemplo. Nenhum dos estudos já realizados sobre a disciplina de Estudos Amazônicos aborda essa questão da indisciplina escolar, que entendemos ser fundamental para verificarmos como a disciplina vem sendo ministrada e como ela é afetada pelo que ocorre no cotidiano docente. Segundo Joe Garcia:

As situações de indisciplina falam-nos sobre diversas questões da escola, e não somente sobre os reveses nas relações entre professores e alunos. As indisciplinas na escola representam rupturas, tensões e formas de resistências que lançam indagações relativas a questões tais como o desenho do currículo, os processos de avaliação, a formação de professores e o próprio projeto pedagógico da escola. (GARCIA, 2009, p. 312).

Somada a queixa da indisciplina escolar, os professores relatam que os pais de alunos, muitas vezes, tomam posição contrária ao educador quando recebem reclamação de seus filhos, preferindo dar razão a estes. Alguns desses profissionais relatam que já tiveram problemas com pais de educandos. Os responsáveis deles atribuem aos professores a culpa pelo “mau comportamento” das turmas, como se o professor não fosse capaz de “controlá-las”, ou seja, impor a sua autoridade, não exercendo o seu papel como “agente normativo”.<sup>7</sup> Os educadores observam que alguns pais de alunos das escolas particulares têm a visão de que, como investem financeiramente no pagamento de mensalidades, cabe à instituição e aos professores lidarem com os alunos, como se não

---

<sup>6</sup> Segundo Joe Garcia, há na literatura educacional uma pluralidade de sentidos atreladas ao conceito de *indisciplina*. Essa noção tem sido associada, por exemplo, aos sentidos de: inadaptação escolar e conjunto de comportamentos que perturbam o processo da aula; uma forma de desordem na sala de aula que exterioriza a organização do trabalho de ensino; um problema de autoridade moral nas escolas; ausência ou negação de um comportamento desejável; ruptura relacionada às esferas pedagógica e normativa da escola; perturbação que abrange as situações e os comportamentos que incomodam os processos de ensino-aprendizagem; conduta inadequada às normas estabelecidas, envolvendo atitudes de rebeldia ou recusa, que quebram regras e orientações da escola. (GARCIA, 2009, p. 314, grifo do autor).

<sup>7</sup> Garcia, tomando como referência os estudos de Estrela, aponta duas expectativas relacionadas ao papel dos professores. Uma delas associa aos professores o papel de *agente normativo*, e a outra relaciona a eles a função de *organização da aula*. Dessas suas representações derivam papéis e sugerem direções e práticas pedagógicas. Cada uma delas se atrela a um conjunto distinto de posições e formas de intervenção pedagógica, que refletem entendimentos sobre o que seja indisciplina e o que seria necessário fazer, segundo aquilo que se espera dos professores e dos alunos. Assim, através do modo como lidam com a indisciplina, os professores comunicam uma mensagem sobre o que para eles é ser professor, bem como um entendimento sobre o que é ser aluno. (GARCIA, 2009, p. 320, grifos do autor).

houvesse a necessidade de se ter também uma educação em casa. Vejamos alguns relatos nesse sentido:

(...) tem uns alunos lá (...) muito problemáticos fazem muita bagunça em sala, esse ano eles até estão melhores, estão melhores, mas a mãe deles sempre dá razão para eles, eles desrespeitam o professor, a gente pede para fazer silêncio e não fazem, aí a mãe vem reclamar, os filhos sempre tem razão! Então a turma atual do 9º ano de lá tem esse problema, o ano passado era pior, de pedir para fazerem silêncio e não fazem, isso até fica desestimulante de fazer um trabalho legal com a turma, porque você já chega querendo sair! (PROFESSOR F, 2017).

(...) os pais acham que porque eles pagam uma escola cara o professor tem que ensinar tudo de educação, a comportamento, a tudo! Por exemplo, tem alunos ali que tem uma dificuldade enorme e a gente chama o pai para conversar e eles acham assim que “Ah! Mas dá um jeito!” Mas não é assim, dá um jeito! O pai também tem que chegar e cobrar do aluno... (PROFESSORA G, 2017).

Nesse contexto, os docentes sofrem uma dupla pressão: de um lado, alguns pais de alunos, que julgam o trabalho do professor por não conseguir “controlar” os educandos e por isso fazem reclamações; e do outro, a escola, que tem medo de perder os alunos, porque isso significa um prejuízo na sua fonte de renda, que são as mensalidades. Assim, os educadores relatam que as instituições de ensino, na figura de seus gestores, na maioria das vezes, tomam o partido dos discentes quando há uma divergência entre estes, seus responsáveis e os seus professores.

Essa dupla pressão é vivenciada, por exemplo, pelos Professores F e G. Em uma das escolas em que o professor F trabalha, direcionada a alunos de classe média, há a presença de câmeras dentro das salas de aula. Segundo ele relatou, a diretora fica observando por elas o que ocorre durante as aulas. Essa prática é identificada por ele como uma forma de intimidação: “já teve vários episódios em que ela chegou na sala para brigar com os alunos, aí ela disse ‘eu só estou observando pelas câmeras’. Então é um recado indireto para gente, sabe.” (PROFESSOR F, 2017). Já a Professora G relata uma situação em que os próprios pais dos alunos “criaram um grupo no [aplicativo] *whatsapp* pra falar mal da escola e dos professores, dizendo que o rendimento da turma estava baixo por conta dos professores, não por conta dos filhos deles.” (PROFESSORA G, 2017).

Também percebemos, no cotidiano dos docentes da rede privada, situações mais graves que envolvem casos de violência e assédio.<sup>8</sup> Um relato impactante é o de uma das

---

<sup>8</sup> De acordo com dados de uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre violência em escolas com mais de 100 mil professores, o Brasil lidera o ranking de agressões contra docentes. Dentre os professores ouvidos, 12,5% afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou intimidações de alunos. Em São Paulo, segundo levantamento feito pela Globo News, o número

professoras entrevistadas, a qual conhece alunos que são filhos de pais envolvidos com a criminalidade, como traficantes de drogas, então é uma situação que causa intimidação no trabalho desses profissionais, pois cria um ambiente em que se procura evitar qualquer contrariedade em relação àquele aluno porque pode ocorrer alguma espécie de ameaça daquele pai que está envolvido com a criminalidade.

A professora E também vivenciou situações de assédio, uma questão que sofrem, particularmente, as mulheres, caracterizando-se uma violência de gênero. Esses assédios ocorreram por parte dos próprios alunos. Embora impactantes, achamos importante trazermos à baila esses relatos para darmos visibilidade à situações enfrentadas por algumas docentes da rede privada, haja vista que, de alguma forma, também afetam o ensino em geral, e especificamente, o de Estudos Amazônicos:

Ah, teve uma situação que eu estava dando aula até de Estudos Amazônicos e o aluno chegou e abriu a porta e entrar e me beijar à força. Já aconteceu isso. De querer me beijar a força...Um aluno da escola... Na frente de todo mundo, “Ah, professora, eu descobri que eu te amo!” E me segurava assim e eu ficava assustada, então são coisas assim do tipo, infelizmente a gente sofre isso. (...) E o problema maior que eu tive foi com um aluno, ele até hoje estuda lá, só que na época ele estudava na 6ª série, 7º ano e ele na época entrou em contato com o meu irmão pelo [aplicativo] *whatsapp*, (...) e falou coisas horríveis sobre mim e que iria fazer comigo, coisas horríveis, obscenas, até hoje eu tenho um *print* no meu celular (...), porque na época eu até pensei em entrar com um processo mesmo em relação a isso, é uma criança... Todo mundo soube, inclusive que eu iria tomar medidas cabíveis, porque o que ele falou de mim foi muito sério, coisas assim obscenas mesmo (...) e na época ele tinha o quê? 12 anos! Entendeu? (PROFESSORA E, 2017).

Mesmo com essas situações graves, de claro assédio em relação à professora, segundo seu depoimento, a escola em que ocorreu o fato não tomou providências em relação aos alunos. No segundo caso, da mensagem de *whatsapp*, a instituição agiu de forma a desestimular qualquer ação judicial da professora e “abafar o caso”, temendo talvez algum prejuízo na imagem do estabelecimento de ensino ou até um prejuízo financeiro com a saída de alunos. Ainda sobre o segundo caso de assédio:

E aí de chamar os pais, e a mãe entrou em contato e o pai falou que era impossível ele [o aluno] fazer isso e eu ali com todos os *prints* do celular e

---

de agressões a professores cresceu 73% em 2018 em relação ao ano anterior. Já dados divulgados sobre uma pesquisa feita pelo Sindicato dos Professores de São Paulo apontam que mais da metade dos docentes da rede estadual de ensino afirmam já ter sofrido algum tipo de agressão, sendo a mais comum a agressão verbal (44%), seguida por discriminação (9%), bullying (8%), furto/roubo (6%), e agressão física (5%). Ver: D’AGOSTINI, Ana Carolina C. Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer? *Nova Escola*, 05 jun. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contraprofessores-o-que-podemos-fazer> Acesso em: 09 mai. 2020.

tudo. “Ah! porque o coleguinha dele, o primo dele pegou o celular dele em casa e tudo, não foi ele, porque o meu filho jamais faria isso”. E eu de ficar transtornada e tal e a direção da escola conversar comigo, para tentar me fazer mudar de ideia [de processar o aluno] de uma forma até não muito legal, mas fizeram e eu preferi abafar o caso, entendeu? Abafei. [O aluno não sofreu] nenhuma punição. Nada! Não aconteceu nada com ele! Foi chamado, chamaram os pais e pronto! Foi só isso! (PROFESSORA E, 2017).

Neste relato, que retrata uma situação mais grave, mais uma vez percebemos o professor sofrendo uma dupla pressão: dos pais do aluno, os quais duvidaram do que fora dito pela educadora, pois o filho “jamais faria isso”, e da escola, que não deu o apoio devido à profissional. Certamente, ela ficou abalada psicologicamente com essa situação, mas como depende do salário para a sua sobrevivência, e por não ter o apoio dos diretores da instituição, acabou por deixar o caso passar. Infelizmente, há docentes que passam por situações como essas de assédio, mas que não encontram apoio para lutar contra esse tipo de violência. O caráter mercadológico da educação acaba por prevalecer, pois, como já comentamos anteriormente, as escolas temem perder alunos, pois isto representa um prejuízo financeiro, com isso, muitas vezes, o professor ficar limitado em seu trabalho.

Por fim, vamos comentar também uma situação bastante comum reclamada pelos professores da rede privada: o excesso de trabalho e os baixos salários.<sup>9</sup> Eles se queixam de que o volume de trabalho exercido não é recompensado financeiramente, sendo necessário exercer seu ofício em várias escolas ou até realizar outras atividades para complementar a renda. Alegam que levam tarefas para casa, sacrificam vários finais de semana corrigindo atividades e provas, além do nível de cobrança, pela escola, elevado, o que gera bastante estresse, mas não uma satisfação financeira.

(...) agora assim, essas questões de estar em cinco disciplinas como eu né, que é quase desumano isso. (PROFESSOR D, 2017).

(...) a questão do salário acho que é muito baixo, especialmente uma das escolas eles exigem muito, mas pagam assim com o piso, se pudesse pagar

---

<sup>9</sup> Embora se referindo à rede pública de ensino, é importante mencionarmos o estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado em setembro de 2016. Segundo a OCDE, os professores brasileiros do ensino público fundamental e médio ganham menos da metade da média salarial dos professores de países analisados e abaixo de professores de outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e México. Além disso, são os que trabalham o maior número de semanas por ano entre todos os países do estudo que disponibilizaram dados a respeito. Por outro lado, o estudo, Um Olhar sobre a Educação 2016, também revela que os salários de professores universitários de instituições federais públicas no Brasil - entre US\$ 40 mil e cerca de US\$ 76 mil por ano (de R\$ 133,7 mil a R\$ 254 mil) – “são bem mais elevados do que em muitos países da OCDE e comparáveis aos dos países nórdicos, como Finlândia, Noruega e Suécia”. Ver FERNANDES, Daniela. Professor primário no Brasil ganha pouco, mas universitário tem 'salário de país nórdico', diz OCDE. *Portal G1 Educação*. 15 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/09/professor-primario-no-brasil-ganha-pouco-mas-universitariotem-salario-de-pais-nordico-diz-ocde.html>. Acesso em: 04 mai. 2020.

menos eles pagavam, então tem que fazer, planejar aula semanal, entregar para eles, simulado, tem todas as avaliações, tem simulado com 10 questões e tem a prova com 10 questões é muita coisa que você tem que fazer! (...) É a desvalorização, é muita exigência para pouco dinheiro [risos] isso me obriga trabalhar em três escolas e não é suficiente, eu tenho que procurar mais escolas esse ano, esperando chegar final do ano para procurar em outras escolas, então preciso de mais escolas para suprir essa questão financeira. (...) Isso é uma loucura, porque no período de prova assim é terrível não faço mais nada, você elabora prova para três escolas, depois você tem que corrigir essas provas, depois tem atividades, tem um monte de coisa para entregar, então nesses períodos dificilmente dá para fazer alguma coisa. (PROFESSOR F, 2017).

(...) Tanto que eu estava até comentando sobre isso, que eu estava pensando em sair de uma escola porque ano que vem eu vou querer voltar a estudar, porque a gente começa a querer trabalhar e tu não encontra tempo, a escola particular ela acaba te exigindo demais, então, por exemplo, apesar de eu trabalhar só de manhã, então tu tem tempo a tarde, mas o tempo a tarde você utiliza para fazer caderneta, aí você tem que fazer relatório de aluno, perfil de aluno, então isso exige muito tempo, então essas formalidades que tem que ter. (...) É, eu acho que exigem muito tempo! (...) Então não é aquele trabalho que você faz ali em sala de aula e acabou, período de prova é uma loucura a escola, então por conta disso eu parei assim a minha vida, eu já passei sábado, domingo fazendo trabalho de escola, material de aluno. Não tenho tempo mais para ler, eu comprei livros que estão lá sem ler. (...) porque acaba não recompensando, eu acho que existe muito trabalho e a gente não é recompensado financeiramente, tanto que eu estou tentando mudar, por conta disso (...) e por fim essa questão do tempo que você acaba não ganhando bem e é exigido muita coisa e não te dão tempo para você se especializar, por exemplo, eu comprei livros, ganhei livros de presente e não consigo ler, porque eu fico ali só naquele “mundo de escola”, vendo só aquilo mesmo para dar aula na sala de aula, e a questão do tempo Geraldo, ainda tem isso, a correria, porque você sai de uma escola aí vai para outra, tem o cansaço físico também, além do estresse. (PROFESSORA G, 2017).

Os relatos são bastante significativos porque expressam uma reflexão dos professores sobre o seu cotidiano de trabalho. Conforme Paulo Freire, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p. 38). A reflexão acerca do excesso de trabalho é pensada não como algo exclusivo de cada um, mas como uma realidade dos professores no Brasil.

Os depoimentos sobre este assunto, que demonstram sentimentos de emoção, revelam que a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética, sendo algo que faz parte da atividade docente. (FREIRE, 1996, p. 66). Nesse sentido, os docentes entrevistados têm consciência da importância de seu trabalho, de forma a se preocuparem, como demonstra o relato da Professora G, com a “falta de tempo para ler”, ou seja, de ter condições de se atualizar nas discussões historiográficas e pedagógicas para se aperfeiçoar e assim construir aulas mais significativas para os alunos, visto como

essencial na prática docente e, também, como uma forma de educação continuada, uma vez que a atividade do professor da educação básica é uma atividade intelectual, que necessita de tempo para estudo.

É importante ressaltar, ainda, que, conforme os depoimentos dos docentes, na rede privada, não há qualquer incentivo financeiro para os que possuem uma titulação de pós-graduação. Ao contrário da rede pública, na qual os professores ganham um percentual a mais em seu salário, a depender se possui especialização, mestrado ou doutorado. Nas instituições da rede privada, nas quais os professores entrevistados lecionam, não se tem nenhum retorno financeiro a mais como incentivo para eles.<sup>10</sup> A pós-graduação serve mais para o próprio professor se aperfeiçoar profissionalmente.

### **b) Problemas enfrentados pelos professores da rede pública**

Ao questionarmos os professores da rede pública sobre os problemas que enfrentam em seu cotidiano docente, percebemos em seus relatos algumas semelhanças, mas também algumas diferenças em relação aos da rede privada. Em relação às semelhanças, podemos apontar o excesso de trabalho, problemas de indisciplina nas turmas, a desvalorização do professor.

De acordo com os depoimentos, percebemos que as dificuldades principais apontadas pelos da rede pública são duas: a falta de estrutura das escolas e a ausência de material didático para trabalhar. O relato da Professora M é particularmente revelador das condições precárias de várias instituições da rede pública do Estado do Pará e que impõem sérios desafios aos professores de Estudos Amazônicos para elaborar e ministrar suas aulas:

(...) eu trabalho em uma escola que não tem água, não tem água nem para beber suficiente, nem para fazer higiene. Os alunos, eles fazem as necessidades fisiológica deles... Não tem água! E assim fica. E eu fui falar para os gestores da escola, sabe o que eles me disseram? “Ah, professora, é assim... olha, não tem”. (...) Que é a escola com muito mato, a escola não tem água. (...) Eu trabalho numa escola, essa escola de ribeirão que eu trabalho... se eu te convidado a ir lá... É um lugar sub-humano, mas tu não tens noção. É um lugar assim... que não tem a mínima condição. Para tu ter uma ideia tem até goteira na hora que o professor tá dando aula, o professor diz: “(...)”, hoje eu dei aula com uma goteira em cima”. As carteiras, são carteiras para séries iniciais, bebê, carteira para menino de 6 anos, que senta o aluno do 9º de 1,80m, 1,70m. Eles reclamam de dores nas costas, mas fica nisso. (PROFESSORA M, 2020).

---

<sup>10</sup> Na rede estadual de ensino do Pará, por exemplo, o professor com título de especialização ganha uma gratificação de titularidade de 10%; o professor com título de mestrado ganha uma gratificação de titularidade de 20%; e o professor com título de doutorado ganha uma gratificação de titularidade de 30%.

Nesse sentido, ficou claro, neste relato da Professora M, que os problemas enfrentados na questão estrutural, em escolas da rede pública, são bem mais graves do que aqueles relatados pelos educadores da iniciativa privada, visto que envolve questões básicas, como dificuldades de acesso à água. Além disso, há os problemas que são comuns em escolas públicas, como goteiras dentro da sala de aula e, também, com as carteiras utilizadas pelos alunos, que na escola em que a educadora supramencionada atua, não são condizentes com a idade dos estudantes.

A Professora I também aponta como problema a questão estrutural das escolas da SEDUC, ressaltando que o poder público não dá o suporte adequado aos docentes da rede estadual, seja de poder levar os alunos para uma atividade externa, seja de disponibilizar materiais e profissionais para as bibliotecas das escolas:

O Estado ele não te dá essa estrutura, de você levar para um passeio. Você não tem o ônibus, você não tem (...) de passar um vídeo. Essas coisas a gente tem uma certa dificuldade. [As escolas têm] poucos materiais. Não tem uma quantidade... uma variedade muito grande. Tem poucos materiais. A outra dificuldade é que a gente não tem uma pessoa que fique na biblioteca para se trabalhar com eles. Então assim, as escolas que eu dou aula, apenas uma tem uma pessoa específica na biblioteca. E só uma tem, as outras você não tem o bibliotecário que possa te ajudar a trabalhar com esse material com os alunos na biblioteca, então é outra dificuldade que a gente tem. (PROFESSORA I, 2019).

Outras dificuldades relatadas referem-se ao acesso aos materiais didáticos da disciplina de Estudos Amazônicos, já que os governos do Pará e de Ananindeua não fornecem livros didáticos para os alunos. Isso torna a tarefa de ensinar a disciplina mais difícil, haja vista que o que resta, na maioria das vezes, é apenas o uso do quadro, o que torna a aula mais limitada. Uma alternativa seria o uso de cópias de páginas dos livros, conhecidas popularmente como *xerox*. Contudo, também nisso há limitações, pois devido à condição socioeconômica de boa parte dos alunos da rede pública, eles não têm condição de comprar as cópias. Com isso, alguns professores acabam pagando eles mesmos, “tirando do próprio bolso” para distribuir aos estudantes para proporcionar um mínimo de qualidade nas aulas.

A Professora I, da SEDUC, dá um exemplo de uma situação em que precisou trabalhar com imagens de mapas da Amazônia Legal, com alunos 6º ano. Para isso, ela teve que recorrer a cópias para que pudesse ministrar a aula. No entanto, teve que pagar

para poder distribuir o material aos alunos, porque eles não tinham condições de pagar a *xerox*:

Aí quer trabalhar uma imagem, você bate na dificuldade da impressão. Aí você bate, porque você quer trabalhar aquelas imagens ali com os alunos e você não tem. E eu não sei desenhar [risos]. (...) às vezes eu tento desenhar ali no quadro, mas sai horrível. [risos]. Mapa, por exemplo, esse ano agora, o 6º ano, eu tive que imprimir os mapas. Por exemplo, da Amazônia Legal e tudo, eu tive que imprimir o mapa e dar para eles. Ou seja, eu gastei do meu dinheiro para dar, para trabalhar imagem com eles. Então algumas atividades a gente acaba gastando para poder trabalhar com os alunos. (...) Então você tem uma dificuldade de trabalhar com o material impresso, porque eles dizem que não têm dinheiro para pagar [a *xerox*]. (PROFESSORA I, 2019).

Outro professor que relata situação semelhante é o professor L, que trabalha tanto na SEDUC, quanto na SEMED de Ananindeua. O próprio professor elabora um material chamado por ele de “apostila” para entregar aos alunos, mas diz que tenta sintetizar ao máximo o conteúdo para que não atinja mais de uma folha no momento da impressão e da cópia, porque mais folhas representaria mais gasto para, que também paga o material com o seu dinheiro:

No ensino público, tu tens um monte de problema (...) Por exemplo, comprarem, pagarem a *xerox*. Alguma das vezes eu tiro do meu próprio bolso... e nem todo mundo paga. Eu tento sintetizar bem, para ficar uma folhinha, às vezes eu faço folhinhas, às vezes só uma folha frente e costa para reduzir o gasto do aluno, e complemento com as minhas falas e com as minhas anotações no quadro. (PROFESSOR L, 2020).

Além da falta de material, também apontam que o perfil socioeconômico de boa parte dos alunos da rede pública acaba dificultando no processo de ensino e aprendizagem. Relatam que há estudantes que vão à escola por causa da merenda, que é a sua principal refeição durante o dia; outros que não têm apoio para os estudos no ambiente familiar, tendo que trabalhar ainda na fase de criança ou adolescente para ajudar no sustento de casa; alunos que têm dificuldade de acesso a livros e à *internet*. O Professor H, que trabalha, além da SEDUC e da SEMED, na rede privada, observa essas dificuldades e faz uma comparação entre as redes de ensino:

(...) mas a gente percebe hoje que o aspecto socioeconômico ele pesa muito, ele pesa demais, os alunos têm dificuldades de ter acesso a bons livros, não há uma *internet* de qualidade, não há computadores, e isso favoreceu, eu sou professor de escola particular, e a gente percebe que existe um abismo, uma diferença muito grande! As instalações físicas de um modo geral são precárias, (...) muitas escolas por aí ou o aluno se abana [por causa do calor] ou o aluno estuda! Tem aluno que vai para a escola por causa da merenda escolar, quando



tem! Então é um aspecto socioeconômico e do sucateamento e da desvalorização do profissional da área de educação, que faz com que cada vez mais a nossa educação esteja em xeque, se fala muito da valorização da educação, mas na prática isso não acontece e indiretamente os nossos alunos são um reflexo disso. (PROFESSOR H, 2017).

Se na rede pública de ensino a falta de estrutura é apontada como o grande problema, deficiência ainda maior do que a apontada pelos professores da rede privada, por outro lado, percebemos que na rede pública os docentes não sofrem das mesmas pressões que os da iniciativa privada. Nos relatos dos entrevistados não houve nenhuma queixa mais explícita sobre direção da escola, coordenação ou pais de alunos, algo enfatizado pelos educadores da rede privada. Esse silêncio não significa que não haja esses problemas nas instituições públicas, contudo, a percepção que notamos, a partir dos profissionais, é que a sua importância é menor que a questão da estrutura e da falta de condições adequadas para ensinar. A reclamação maior é em relação ao “governo”, seja do Estado, seja do município, que não valoriza os professores e a educação pública, seja por causa das condições de trabalho, seja pela questão do salário, haja vista a grande quantidade de greves que ocorrem na rede pública de ensino.<sup>11</sup>

Esse sentimento de desvalorização do professor, no Brasil, é mencionado em várias pesquisas internacionais, nas quais o país aparece como um dos últimos em fatores como valorização e atratividade da carreira para os jovens.<sup>12</sup> Os saberes deles, nesse contexto, são vistos como algo menor, menos importante do que, por exemplo, os

---

<sup>11</sup> Em maio de 2018, por exemplo, ocorreu uma greve dos professores da SEDUC, que tinha como reivindicações principais: o pagamento do piso do magistério, a reforma das escolas, o fim da violência nas unidades de ensino e a unificação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR). Ver: G1 PA. Professores da rede estadual de ensino iniciam greve nesta quarta. Portal *G1 PA*. 02 mai. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/professores-da-rede-estadual-de-ensino-iniciam-greve-nesta-quarta.ghtml> Acesso em: 04 mai. 2020.

<sup>12</sup> Segundo relatório da *Varkey Foundation*, entidade que atua na melhoria da profissão docente, que expõe como os cidadãos enxergam o professor de seu país – se o valorizam ou não, em pesquisa realizada em 35 países, aponta que o Brasil é o país que mais desvaloriza o professor. Em uma escala de zero a 100, em que quanto mais alto o número, maior é o prestígio do professor, o Brasil fez dois pontos, o que o levou à última posição do ranking. A pesquisa *Global Teacher Status Index 2018* foi feita em 35 países e abrangeu entrevistas com mil pessoas de 16 a 64 anos. Na última vez em que ao levantamento foi realizado, em 2013, o Brasil ficou na penúltima posição. Também vale ressaltar que nesta edição o país foi um dos únicos que não evoluiu em relação à valorização do educador. Além do baixo prestígio, os educadores brasileiros foram considerados pouco respeitados pelos alunos. Entre os entrevistados, 91% concordam com essa afirmação. A China ficou em primeiro lugar no ranking dos países que mais conferem status social aos educadores. 81% dos chineses também afirmam que os docentes são respeitados pelos estudantes. Ver: RACHID, Laura. Brasil é o país que mais desvaloriza o professor. *Revista Ensino Superior*. 09 nov. 2018. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/brasil-desvaloriza-professor/> Acesso em: 05 mai. 2020.

conhecimentos produzidos na universidade, cabendo apenas ao docente da educação básica “transmitir conteúdos”, conforme observam Tardif, Lessard e Lahaye:

De modo geral, pode-se dizer que o(a)s professore(a)s ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, no interior dos diferentes grupos que intervêm, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares do(a)s professore(a)s parecem ser sempre, mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação do(a)s professore(a)s com os saberes é a de “agente da transmissão”, de “depositário” ou de “objeto” de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática. Dito de outra forma, a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221).

É essencial levarmos em conta todas essas questões vivenciadas pelos professores em seus ambientes de trabalho, as escolas, porque elas definem também a construção da sua identidade, suas estratégias e seus hábitos que vão fazendo parte do “ser professor” na prática. Esses problemas que surgem nas instituições de ensino com os quais os docentes têm de lidar são incorporados em suas experiências profissionais e os levam a promoverem ações e tomar decisões para que consigam realizar a sua tarefa de lecionar, no caso aqui analisado, a disciplina regional de Estudos Amazônicos. Conforme apontam Tardif e Raymond:

Finalmente, são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. A cognição do professor é condicionada, portanto, por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (Durand, 1996). Esses saberes também são interativos, mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais. Eles possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho: estão, por exemplo, impregnados de normatividade e de afetividade e fazem uso de procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, pp. 236-237).

Dessa maneira, após considerarmos os problemas enfrentados no cotidiano escolar, no próximo capítulo passamos para questões mais específicas das práticas dos professores da disciplina de Estudos Amazônicos, no que se refere aos usos e apropriações dos livros didáticos.

## **Capítulo 7: Os professores de Estudos Amazônicos e os usos e apropriações dos livros didáticos regionais**

Após analisar o perfil dos professores de Estudos Amazônicos entrevistados, chegamos neste último capítulo a um ponto essencial, que são os usos e práticas dos livros didáticos e paradidáticos regionais pelos professores, que os manuseiam de diversas formas para fins pedagógicos, servindo como material didático para os alunos. Em artigo no início do século XXI sobre o “estado da arte” das pesquisas sobre os livros didáticos, Alain Choppin chama atenção que “de uns vinte anos para cá” um interesse particular vem sendo dado “às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático”, a partir de questões como: que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? (CHOPPIN, 2004, p. 565).

Nesse sentido, nosso objetivo neste capítulo é analisar as práticas dos professores que ministram a disciplina Estudos Amazônicos, no Pará, destacando os usos que eles fazem dos livros didáticos e paradidáticos regionais para a sua prática docente, a partir de entrevistas com os docentes apresentados no capítulo anterior.

Em relação aos livros didáticos regionais, nosso objetivo é entender os seus usos e apropriações realizados pelos professores, considerando a capacidade criativa e inventiva daqueles que os manuseiam, e que não corresponde ao que é indicado nos impressos. Dialogamos com a História cultural, do livro e da leitura (CHARTIER, 1990, 2009; DARNTON, 2008, 2010), valendo-nos aqui da ideia de “apropriação” de Roger Chartier, que tem por objetivo “uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. A ideia de apropriação atenta para “as condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido.” (CHARTIER, 1990, pp. 26-27).

Consideramos os professores também como leitores, conforme o “circuito de comunicação” dos livros propostos por Robert Darnton, o qual aponta que os leitores são a última etapa do processo de produção dos livros, ele “encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quando depois do ato de composição”. (DARNTON, 2010, p. 125). Eles fazem a mediação dos livros com os alunos, adotando metodologias específicas para cada turma na qual trabalha.

Tomando essas contribuições sobre os usos e apropriações dos livros, concordamos com as críticas realizadas por Ana Maria Monteiro, em relação aos estudos e análises de livros didáticos, “que se resumem a verificar os conteúdos selecionados e os possíveis erros em relação aos resultados mais atualizados das pesquisas históricas, ou científicas de modo geral”. Tais estudos, segundo a autora, “não têm muito a contribuir do ponto de vista pedagógico”. (MONTEIRO, 2009, p. 193).

Os usos do livro variam de acordo com o docente, a escola, os alunos, e até mesmo de pais de alunos que pressionam pela sua utilização, e o que deve ser considerado em sua análise. Entendemos que a formação do professor não se esgota na universidade, com a instrução acadêmica, mas que ele está em constante formação, ou seja, não é um profissional que com um diploma ou uma pós-graduação se pode dizer completo, terminado.

Nesse sentido, a prática cotidiana da docência vai exercer uma influência grande no momento do uso do livro didático. A reflexão sobre a melhor forma de utilizá-lo vai sendo formada de acordo com as condições de seu exercício profissional. Levar em conta as relações sociais e coerções as quais os professores estão submetidos são importantes para identificarmos quais as influências mais decisivas, o porquê da escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros, a forma de realização de atividades que seguem ou são criadas a partir dos conteúdos do livro.

Assim, também nos valemos da ideia de “saber docente” (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000). Segundo Tardif, Lessard e Lahaye, essa concepção se compõe de vários conhecimentos, provenientes de diferentes fontes. “Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216).

Desta forma, ao analisar os usos dos livros didáticos, também pretendemos valorizar as experiências dos professores da educação básica, que são vistos, por vezes, não como intelectuais ou pesquisadores, mas como receptores das pesquisas produzidas na universidade, cuja função seria “levar” esse conhecimento às escolas de forma didática. Em nossa visão, os professores da educação básica também são intelectuais produtores de conhecimento, que constroem junto com os alunos, dialogando com o currículo e o material didático aliado a seus saberes de experiência. Conforme Tardif, Lessard e Lahaye:

Essa dimensão confere ao ofício docente o estatuto de prática intelectual que se articula, simultaneamente, a vários saberes: os saberes sociais transformados em saberes escolares através dos saberes das disciplinas e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes da prática. Em suma, o(a) professor(a) padrão e alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221).

Desta feita, entendemos também que as práticas docentes na disciplina de Estudos Amazônicos não se tratam de uma simples “transposição didática” de conhecimentos acadêmicos para o saber escolar, nem que este seja uma “vulgarização” ou uma “simplificação” do conhecimento científico.<sup>1</sup> Criticando essa abordagem que expressa uma hierarquia dos saberes, André Chervel, aponta que a disciplina escolar<sup>2</sup> é uma entidade específica, autônoma, formando-se no interior de uma cultura escolar, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis ao conhecimento “científico”, “acadêmico”. (CHERVEL, 1990; BITTENCOURT, 2004, p. 38).

Nessa direção, concordamos com Paulo Freire, o qual afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47). Nossa perspectiva, ao trabalhar com as entrevistas dos professores de Estudos Amazônicos é o de analisar a construção de conhecimentos que produzem com seus alunos, a partir do olhar regional da Amazônia. Esse “preenchimento da lacuna do regional” não se dá apenas com os livros regionais em si,

---

<sup>1</sup> Circe Bittencourt aponta duas posições referentes à concepção de disciplina escolar: os defensores da ideia de disciplina como “transposição didática” e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo. A abordagem do primeiro grupo, representado pelas ideias do pesquisador francês Yves Chevallard, considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Esse ideário consolida a existência de uma hierarquia de conhecimentos, encontrando-se a disciplina escolar em uma escala inferior, como saber de segunda classe. (BITTENCOURT, 2004, p. 36). Chevallard, conforme Geraldo Almeida, diz que a transposição didática é composta por três partes distintas e interligadas: o “saber do sábio”, que é o saber elaborado pelos cientistas; o “saber a ensinar”, que é a parte específica aos professores e que está diretamente relacionada à didática e à prática de condução de sala de aula; e por último o “saber ensinado”, aquele que foi absorvido pelo aluno, mediante às adaptações e às transposições feitas pelos cientistas e pelos professores. (ALMEIDA, 2007, p. 10).

<sup>2</sup> De acordo com Chervel, além da instrução das crianças, a função real da escola na sociedade é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. A sociedade entrega às jovens gerações uma linguagem de acesso, cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo, infiltrar-se na cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 200). Circe Bittencourt aponta as diferenças entre as disciplinas acadêmicas e as disciplinas escolares, no que se refere aos seus objetivos. Enquanto a disciplina acadêmica visa formar um profissional, a disciplina ou matéria escolar visa “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive.” (BITTENCOURT, 2004, p. 47).

mas, como veremos, com os usos e estratégias que os professores fazem, partindo de suas experiências em sala de aula e limitações encontradas nas escolas.

Este capítulo será dividido da seguinte forma: primeiramente, analisamos mais diretamente a questão dos livros didáticos e paradidáticos e as diversas formas de usos e apropriações pelos professores de Estudos Amazônicos; depois, nosso foco será as escolhas de conteúdos pelos professores da disciplina, diferenciando-as dos que possuem formação em História e os que têm graduação em Geografia.

### **7.1 – Os diversos usos e apropriações dos livros didáticos e paradidáticos regionais pelos professores de Estudos Amazônicos**

Um questionamento que buscamos fazer aos professores entrevistados foi em relação aos usos e apropriações dos livros didáticos e paradidáticos que eles utilizam para as suas aulas na disciplina de Estudos Amazônicos.

Esses questionamentos também são uma forma de dialogarmos com os livros regionais analisados nos capítulos anteriores, procurando investigar quais desses livros de fato chegam às mãos dos professores e à sala de aula e quais editoras dispõem de uma estrutura de divulgação e de venda mais efetiva no espaço do mercado regional, em Belém e no Pará. Podemos dizer que as pesquisas sobre a disciplina de Estudos Amazônicos não abordaram os livros didáticos regionais utilizados pelos professores. Elas acabam por reproduzir a ideia corrente de que “não há livros didáticos de Estudos Amazônicos”.

Em relação a isso, Gabriel Barros chega a mencionar que a coleção da editora Estudos Amazônicos, comprada pela SEMED, em Marabá, “e distribuída nas escolas do Ensino Fundamental”, mas que “os professores da disciplina não foram consultados a respeito da qualidade do material, assim como é feito com os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (BARROS, 2016, p. 79), sem, contudo, explicar mais detalhadamente como são feitos os usos dessa coleção pelos docentes. Já Rocha Alves, ao analisar os livros de Gerard Prost e Violeta Loureiro, produzidos com o patrocínio da SEDUC, no final dos anos 1990, limita-se à análise de conteúdo, não aborda os usos e apropriações desses livros pelos professores. (ALVES, 2016).

Ressaltamos que consideramos os livros utilizados pelos professores não apenas aqueles que são utilizados diretamente em sala de aula junto com os alunos. Mas, também, aqueles que são tomados como suporte para elaboração de materiais didáticos, como “apostilas”, a escrita de textos na lousa, a elaboração de exercícios etc., ou seja, consideramos os seus múltiplos usos e apropriações. Assim, na relação de livros

utilizados, destacamos também livros que não foram analisados anteriormente e que foram produzidos fora do mercado regional, os quais, apesar de não serem o nosso foco de pesquisa, também foram citados pelos professores, embora em menor número.

Nesta análise, vamos dialogar com alguns trabalhos que abordaram os usos dos livros didáticos pelos professores. Segundo Ana Maria Monteiro, os livros didáticos são utilizados pelos docentes em diferentes situações: “como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização.” (MONTEIRO, 2009, p. 175).

#### a) Livros didáticos e paradidáticos utilizados pelos professores para as aulas de Estudos Amazônicos

Nos depoimentos, os professores de Estudos Amazônicos mencionaram a seguinte relação de livros didáticos e paradidáticos já utilizados em/para suas aulas:

##### Livros didáticos e paradidáticos utilizados pelos professores para as aulas de Estudos Amazônicos

NOME	LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS CITADOS
Professor A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>História do Pará</i>, de Benedicto Monteiro;</li> <li>• <i>Pará: história</i>, de Bianca Amaral;</li> <li>• <i>Pontos de História da Amazônia (2 volumes)</i>, de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>
Professor B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pará: história</i>, de Bianca Amaral;</li> <li>• <i>História do Pará</i>, de Benedicto Monteiro;</li> <li>• <i>Pontos de História da Amazônia (2 volumes)</i>, de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto.</li> </ul>
Professora C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>História do Pará</i>, de Benedicto Monteiro;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>
Professor D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>História do Pará</i>, de Benedicto Monteiro;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>
Professora E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradidáticos da editora Estudos Amazônicos: <i>Povos Indígenas na Amazônia</i>, de Jane Felipe Beltrão e <i>A Fundação de Belém</i>, de Mauro Cezar Coelho.</li> </ul>
Professor F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>
Professora G	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>

Professor H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pará: história</i>, de Bianca Amaral.</li> </ul>
Professora I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pontos de História da Amazônia (2 volumes)</i>, de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i>, de Tiese Júnior;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> <li>• <i>Amazônia: espaço e tempo</i>, de Orlando Castro.</li> </ul>
Professor J	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i> de Tiese Júnior;</li> <li>• <i>Pontos de História da Amazônia (2 volumes)</i>, de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto.</li> </ul>
Professora K	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>
Professor L	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pontos de História da Amazônia (2 volumes)</i>, de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto.</li> <li>• <i>História do Pará</i>, de Benedicto Monteiro.</li> </ul>
Professora M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i>, de Tiese Júnior;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>
Professora N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel;</li> <li>• <i>Amazônia: espaço e tempo</i>, de Orlando Castro;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos: o Pará em questão</i>, de Marlene de Deus Tavares da Silva e Ademar da Silva Campos;</li> <li>• <i>Estudos Amazônicos: ensino fundamental</i>, de Tiese Júnior.</li> </ul>
Professora O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos Amazônicos (4 volumes)</i>, de Amélia Bemerguy; Luana Guedes e Márcia Pimentel.</li> </ul>

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas com professores entre 2016 e 2020

Ao analisarmos esses dados, em primeiro lugar, o que nos chama a atenção é a ausência de referências de uso pelos professores da coleção “Estudos Amazônicos”, da editora Samauma, analisada no capítulo 5. Ao que parece, essa coleção ainda não obteve uma inserção suficiente no mercado regional da região metropolitana de Belém. Conforme vimos no capítulo anterior, as ações de divulgação do autor Luis Airoza como agente revendedor eram mais direcionadas aos municípios do interior do Pará. Os depoimentos dos professores nos mostram também que as ações de divulgação também não chegaram de forma satisfatória às escolas da rede privada de Belém e Ananindeua, pois nenhum dos professores dessa rede de ensino sequer mencionou que conhecia os livros da Samauma. Isso representa também as limitações e as dificuldades de uma editora regional. Além disso, uma hipótese para a não adoção da coleção da Samauma, nas



escolas privadas, pode ser devido a coleção ainda não estar pronta, pois falta o volume 4, que seria destinado ao 9º ano, talvez isso represente mais uma dificuldade para as escolas adotarem uma coleção que está incompleta.

Por outro lado, a concorrente da Samauma, a editora Estudos Amazônicos, recebeu várias citações por parte dos professores entrevistados. A coletânea de livros didáticos, de 4 volumes, é utilizada por dez professores. Além dessa coleção, a Professora E também citou livros paradidáticos da editora. Ela afirmou que utiliza os livros *Povos Indígenas na Amazônia*, de Jane Felipe Beltrão e *A Fundação de Belém*, de Mauro Cezar Coelho. Isso demonstra que a editora Estudos Amazônicos possui uma estratégia editorial de divulgação e venda de livros mais eficiente no mercado regional, haja vista que seus livros estão sendo utilizados tanto por professores da rede pública quanto da rede privada.

Outro livro citado foi *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior, da editora Paka-Tatu, utilizado por quatro professores.

Percebemos também nas entrevistas a permanência de livros produzidos no início do século XXI, mas que remetem à segunda metade do século XX, e que possuem uma narrativa mais ligada à História regional, seja da Amazônia ou do Pará: *Pontos de História da Amazônia* (2 volumes), de Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior e José Maia Bezerra Neto, da editora Paka-Tatu; e *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, da editora Amazônia. O *Pontos de História da Amazônia* foi utilizado por cinco professores, enquanto *História do Pará* foi utilizado por cinco docentes. Cabe ressaltar que os professores que citaram estes dois livros têm formação em História.

Outros livros regionais também foram citados pelos professores, como *Amazônia: espaço e tempo*<sup>3</sup>, de Orlando Castro<sup>4</sup>, da editora Vitória, utilizado por dois professores;

---

<sup>3</sup> Este livro possui 16 capítulos: “As Amazônias”; “O domínio natural amazônico”; “Os impactos ambientais na Amazônia”; “Cultura amazônica”; Pará: espaço & tempo”; “A natureza paraense”; “As mesorregiões do espaço paraense”; “A fragmentação paraense”; “Os povos amazônicos”; “A regionalização da Amazônia”; “O espaço agrário na Amazônia”; “O espaço urbano na Amazônia”; “O espaço das drogas do sertão e o tempo dos fortes e das missões”; “O espaço da borracha e o tempo da ‘Belle époque’”; “O espaço dos Grandes Projetos e o tempo dos enclaves”; “Globalização e a questão ecológica na Amazônia”. (CASTRO, 2013).

<sup>4</sup> Orlando Castro é bacharel e licenciado em Geografia pela UFPA, com pós-graduação em Educação Ambiental Escolar, pela UEPA. Professor da SEDUC e da rede privada de ensino. (CASTRO, 2013). Possui um blog intitulado *Vivendo a Geografia: Espaço & Política*. Disponível em: <http://professororlandocastro.blogspot.com/> Acesso em: 31 mar. 2020.

e *Estudos Amazônicos: o Pará em questão*<sup>5</sup>, de Marlene de Deus Tavares da Silva<sup>6</sup> e Ademar da Silva Campos<sup>7</sup>, impresso na gráfica União Norte Brasileira, utilizado por um educador. Estes livros, que podem ser considerados paradidáticos, resultam de iniciativas individuais de seus autores, não estando ligados a uma editora voltada ao mercado regional ou a um projeto editorial maior que vise atender as necessidades da disciplina, de Estudos Amazônicos, para cada série do ensino fundamental. Por isso, não podemos colocá-los no mesmo grupo das coleções das editoras Estudos Amazônicos e Samauma, e nem do livro de Tiese Junior, *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, que, embora seja um paradidático, traz uma proposta para cada série escolar e está ligado a uma editora voltada para o mercado regional, que é a Paka-Tatu.

Nenhum dos professores entrevistados citou ter utilizado os dois livros didáticos regionais patrocinados pela SEDUC, do final dos anos 1990, *História do Pará*, de Gerard Prost e *Amazônia: meio ambiente*, de Violeta Loureiro, mesmo os que possuem mais tempo de docência, o que demonstra que as políticas e materiais didáticos estabelecidos pelo poder público não necessariamente são seguidos pelos professores em sala de aula. Daí a importância de se ouvir os agentes sociais que estão na ponta do processo educacional, os professores da educação básica, algo não realizado por Rocha Alves, que supervalorizou a importância das obras de Prost e Loureiro, não levando em consideração os possíveis usos destes livros em sala de aula. (ALVES, 2016).

---

<sup>5</sup> Este livro, cuja segunda edição revisada e atualizada é de 2000, é dividido em quatro partes, com várias unidades: “O espaço paraense no Brasil”; “Nossas paisagens naturais”; “Da Colônia para o Império”; “O Pará no período Imperial”; “O Pará no período Republicano”; “Nosso Estado”; “Nossa gente”; “Estudo do município – Belém – A Capital”; “O Pará produz”; “O Pará se desenvolve”; “O Pará se identifica”. (SILVA; CAMPOS, 2000).

<sup>6</sup> Marlene de Deus Tavares da Silva é licenciada em Geografia, pela UFPA, com pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, pela UNAMA. Professora dos antigos 1º e 2º graus nas redes privada, estadual e federal, lecionando as disciplinas de Geografia, Estudos Amazônicos, Estudos Paraenses, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais e Didática dos Estudos Sociais para o Magistério. (SILVA; CAMPOS, 2000).

<sup>7</sup> Ademar da Silva Campos é licenciado em Geografia e Engenheiro, pela UFPA. Professor atuante por vários anos nas redes privada e estadual, lecionando Geografia, Estudos Amazônicos e Estudos Paraenses, nos antigos 1º e 2º graus. (SILVA; CAMPOS, 2000).

Um último livro citado foi *Pará: história*<sup>8</sup>, de Bianca Amaral<sup>9</sup>, utilizado por três professores (Professores A, B e H). Este livro foi produzido pela editora FTD, uma das grandes editoras nacionais que produzem livros didáticos, e aprovado pelo *Guia de Livros Didáticos*, de 2013, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o 4º e o 5º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).<sup>10</sup> Então, não se trata de um livro voltado para a disciplina de Estudos Amazônicos, nem para o ensino fundamental II, mas que também foi objeto de apropriação por alguns professores da disciplina. O que explica a utilização deste livro é a dificuldade de alguns docentes de terem acesso aos livros didáticos regionais ou até mesmo o desconhecimento da existência deles. Como *Pará: história* foi uma obra distribuída para as escolas por meio do PNLD, era mais fácil para os professores adquirirem este livro na escola quando de sua distribuição, sem necessidade de comprá-lo.

#### **b) O acesso aos livros didáticos e paradidáticos regionais**

Após verificarmos os livros didáticos e paradidáticos regionais que já foram utilizados pelos professores de Estudos Amazônicos na sua trajetória docente, torna-se importante entender como eles tiveram acesso aos livros. Conforme observa Chartier, a posse privada do livro não constitui o único acesso possível ao impresso, que pode ser “consultado em biblioteca ou em um gabinete de leitura, alugado em uma livraria, emprestado de um amigo, decifrado em comum na rua ou em um ateliê, lido em voz alta em público ou em reunião.” (CHARTIER, 2009, p. 77).

Alguns professores chegaram a dizer como tiveram acesso aos livros didáticos e paradidáticos regionais. O livro *Pontos de História da Amazônia* (2 volumes) foi

---

<sup>8</sup> Este livro possui 16 capítulos: “Uma história novinha com mais de 10 mil anos”; “Índios, muitos índios”; “Programa de índio?”; “Enfim, chegam os portugueses”; “Afim, o Pará é de Portugal, da Espanha ou de nenhum dos dois?”; “Quando o Pará não fazia parte do Brasil, mesmo sendo colônia portuguesa”; “Pau pra toda obra”; “‘‘Todo camburão tem um pouco de navio negreiro’’”; “Quando o Pará começa a fazer parte do Brasil”; “E depois da independência?”; “Histórias que a borracha não apaga”; “Borracha tem soldado?”; “Nestas longas estradas da história”; “A terra, sempre a terra”; “Um estado cheio de histórias para contar, cantar, pintar, dançar, dramatizar...”; “Ser criança no Pará hoje”. (AMARAL, 2013).

<sup>9</sup> Miriam Bianca do Amaral Ribeiro é Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Faculdade de Educação da UFG. (AMARAL, 2013).

<sup>10</sup> Segundo o *Guia de Livros Didáticos* de 2013, o livro didático *Pará: história*, de Bianca Amaral, no tratamento da proposta de História, a obra contribui para desenvolver no aluno um posicionamento crítico em relação à realidade do Pará, abordando temas importantes da atualidade, como a questão da terra e a violência correlata, saneamento básico, poluição e preservação da natureza, direitos das crianças e trabalho infantil, dentre outros. Estabelece adequadas articulações as escalas local/regional e nacional/global, ainda que não faça forte investimento na área de Ciências Humanas, como anunciado no Manual. Já no que diz respeito à proposta de ensino-aprendizagem, são disponibilizados na obra recursos variados, mas que nem sempre recebem tratamento metodológico para sua exploração como fontes, com a devida contextualização e problematização. (BRASIL, 2012, p. 307).

comprado pelo Professor A na Livraria Fox, em Belém. (PROFESSOR A, 2016); o Professor B, por sua vez, tomou conhecimento desse livro por meio de indicação de outros professores da escola em que trabalha. (PROFESSOR B, 2016). O livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, foi comprado pelos professores A e G com vendedores de livros usados, os chamados “sebos”, o primeiro na Praça da República e o outro na Avenida Nazaré, ambos em Belém. (PROFESSOR A, 2016; PROFESSORA G, 2017). Já a Professora C tirou cópia do livro de outra pessoa que o possuía. (PROFESSORA C, 2017).

Os educadores entrevistados tiveram acesso à coleção de quatro volumes da editora Estudos Amazônicos, de diversas formas. O Professor A comprou os dois primeiros volumes na Livraria Fox, em Belém. (PROFESSOR A, 2016). A Professora K adquiriu as unidades 1 e 2 no lançamento da coleção, no CENTUR, em Belém, em 2012, depois adquiriu os volumes 3 e 4. (PROFESSORA K, 2020). A Professora O comprou na Feira Pan-Amazônica do Livro de 2012, dizendo que, inclusive, a sua filha, que estuda no ensino fundamental em escola da rede privada em Belém, utiliza-o. (PROFESSORA O, 2020). Os professores D e G tiveram acesso às obras por meio de indicação de outros professores de suas escolas. (PROFESSOR D, 2017; PROFESSORA G, 2017). O Professor F relata que a escola em que trabalha, da rede privada, já utilizava a coleção quando iniciou suas atividades na instituição de ensino. (PROFESSOR F, 2017). E a Professora C afirma que os representantes da editora Estudos Amazônicos foram até a escola, da rede privada, oferecer a coleção, que foi aceita pelo corpo docente e técnico-pedagógico da escola, o qual adotou a coleção. (PROFESSORA C, 2017).

Também é importante citarmos o depoimento da Professora E, a qual relata que os representantes da editora Estudos Amazônicos foram à sua instituição de ensino, no bairro da Pedreira, oferecer livros. Contudo, a escola não adotou a coleção de quatro volumes, mas alguns livros paradidáticos, como *Povos Indígenas na Amazônia*, de Jane Felipe Beltrão e *A Fundação de Belém*, de Mauro Cezar Coelho, que estão na lista de materiais dos alunos. (PROFESSORA E, 2017).

Os depoimentos dos docentes mostram diversas formas de acesso às obras locais, que são adquiridas em virtude das necessidades pedagógicas em se trabalhar com uma disciplina regional. Nesse contexto, observamos, como comentamos anteriormente, uma maior inserção da editora Estudos Amazônicos neste mercado, com seus livros sendo mais visíveis nos espaços livreiros e escolares, e, logo, sendo mais consumidos pelos educadores. Além disso, é importante ressaltar que a coleção de 4 volumes se tornou

relativamente conhecida no meio dos docentes de Estudos Amazônicos, haja vista que, segundo o que disseram alguns dos entrevistados, eles tomaram conhecimento da coleção da editora a partir do contato com outros professores que já a conheciam.

Os depoimentos mostraram também como os livros chegam aos professores por diferentes meios, que não são os da divulgação das editoras e dos autores. Por exemplo, por meio da venda de livros usados em “sebos” e da prática da cópia, a popular *xerox*. Poderíamos chamar os vendedores dos sebos e os responsáveis pela impressão das *xerox* de “intermediários esquecidos”, conforme denominação de Darnton, aos personagens importantes, no circuito de comunicação que faziam o livro chegar até o leitor.<sup>11</sup> Contudo, para este autor, “a maioria das pessoas que fizeram funcionar esse sistema desapareceu da história literária.” (DARNTON, 2010, p. 150). Esses intermediários também têm papel importante para que os livros didáticos e paradidáticos regionais cheguem aos professores e às salas de aula.

### **c) Os usos e apropriações pelos professores em sala de aula: entre livros e *xerox*<sup>12</sup>**

Após apresentarmos os dados acerca dos livros regionais que os professores já utilizaram em sala de aula e as formas como tiveram acesso a eles, torna-se importante analisarmos os usos e apropriações desses materiais didáticos na prática em sala de aula.

---

<sup>11</sup> Robert Darnton chama a atenção de que “o historiador de hoje precisa trabalhar com uma concepção mais ampla de literatura, que leve em conta os homens e as mulheres em todas as atividades que tenham contato com a palavra.” Assim, os historiadores “poderiam ampliar sua concepção, de modo a incluir algumas figuras pouco familiares – trapeiros, fabricantes de papel, tipógrafos, carroceiros, livreiros, e até leitores.” (DARNTON, 2010, p. 150).

<sup>12</sup> O termo *xerox* é comumente utilizado no Brasil para a reprodução de impressos (livros, revistas etc.) por meio de fotocópias. A prática da *xerox* é comum no meio escolar e universitário, principalmente pela dificuldade de acesso a livros e pelo valor baixo comparado aos originais, com suas páginas sendo comercializada em centavos. O nome é derivado da empresa que criou o processo de fotocópias em larga escala. A história da *Xerox* teve início em 1906, nos Estados Unidos, com uma empresa chamada *The Haloid Photographic Company*. A companhia, especializada na fabricação de filmes e equipamentos fotográficos, foi a responsável por investir na invenção de Chester Carlson, o criador da primeira imagem xerográfica do mundo, em 1938. A técnica criada por Carlson permitia a cópia de fotos, documentos e ilustrações, despertando o interesse de Joseph C. Wilson, que comprou a ideia. A partir da criação de Carlson e o investimento da *Haloid*, em 1949 foi lançada a primeira *XeroX Copier*. Poucos anos depois, a empresa disponibilizou no mercado a *Copyflo*, uma copiadora de microfilme que otimizou a cópia de documentos e livros. Com o sucesso das máquinas, que se tornaram cada vez mais compactas e melhores, a companhia passou a investir em pesquisa e na expansão de seus negócios. Hoje, a *Xerox* atua não só no ramo das copiadoras, mas também em impressão, multifuncionais, scanners, softwares para escritório, gestão de documentos, entre outros. De acordo com a companhia, a missão da *Xerox* é inovar “a forma como o mundo se comunica, se conecta e trabalha”. Para alcançar esse objetivo, a empresa conta com mais de 5 mil cientistas e engenheiros e está presente em mais de 160 países. Além disso, a *Xerox* possui nada menos que 12 mil patentes ativas. A *Xerox* chegou ao Brasil em 1965, com sua sede no Rio de Janeiro. No país, a companhia atua na distribuição dos produtos e serviços da empresa em território nacional. Ver: *Xerox. Canaltech*. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/xerox/> Acesso em: 03 jul. 2020.

Para tanto, nos baseamos nas formulações propostas por Roger Chartier, quando diz que as práticas que se apoderam dos textos são sempre “criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas”. (CHARTIER, 1990, p. 136). A partir das entrevistas, podemos ter contato com práticas diversas de usos dos livros que não foram previstos pelos seus produtores, seja editores ou autores ou outros sujeitos envolvidos no processo de produção dos livros regionais. Consideramos e valorizamos, nesta pesquisa, o professor como um sujeito autônomo, que, mesmo diante de várias situações com as quais se depara no cotidiano docente, produz conhecimento a partir das formas com que se utiliza dos livros didáticos e paradidáticos.

Segundo Helenice Rocha, os usos e apropriações dos livros didáticos pelos educadores são conformados por condições que se interligam de modo complexo. A autora enumera cinco condições, referindo-se aos livros de História, para esses usos e apropriações: a primeira diz respeito a posse do livro; a segunda, a percepção dos professores sobre o nível de letramento de seus alunos; a terceira, acerca do tempo de aula e a presença do docente; a quarta, ao que concerne a compreensão docente da leitura como um ato de produção ou reprodução de sentidos; a última, sobre as concepções que os professores têm de história e de ensino-aprendizagem. (ROCHA, 2009, pp. 223-224). É importante levarmos em consideração essas ideias da autora, porque os livros didáticos e paradidáticos são utilizados pelos educadores de Estudos Amazônicos das mais diversas formas, de acordo com o contexto de cada escola em que eles atuam.

Em primeiro lugar, devemos ressaltar que apenas o Professor F e a Professora E relataram o uso direto das obras junto com os alunos em escolas da rede privada. Na escola do primeiro, no bairro da Marambaia, em Belém, os alunos adquirem o livro da coleção Estudos Amazônicos correspondente à sua série (6º ao 9º ano). Ele aponta, ainda, que um representante da editora Estudos Amazônicos vai até a escola e deixa um certo número de livros, “e o aluno vai até a secretaria, aí tem uma data limite para o aluno ir lá comprar, se o aluno não for comprar a editora recolhe e o aluno tem que ir na editora comprar, logo no início do ano. É obrigatório.” (PROFESSOR F, 2017). Já a Professora E cita o uso dos paradidáticos da editora Estudos Amazônicos, como *Povos Indígenas na Amazônia* e *A Fundação de Belém*, contudo, nem todos os estudantes compram, “numa sala de 40 alunos, apenas 25 tem o livro, o resto não tem.” Assim, tem que realizar algumas adaptações em seus usos em sala de aula, como o de realizar leituras e atividades em duplas. (PROFESSORA E, 2017).

Nas escolas em que há o uso dos livros, os pais de alunos cobram os professores para que trabalhem todos os conteúdos dos volumes. Como há um investimento financeiro na compra deles, os docentes sofrem certa intimidação para que utilize todo o material, como uma forma de “valer a pena” tal investimento.

O professor F dá um exemplo dessa imposição, apontando o fato de ter que trabalhar toda a parte de Geografia da coleção Estudos Amazônicos, o que gera algumas dificuldades, haja vista que a sua formação é em História. Dessa forma, o professor é pressionado a seguir toda a sequência de conteúdos trazidos pelo livro didático:

Na escola que eu trabalho com livro diretamente (...) tenho que trabalhar todo o livro [da coleção da editora Estudos Amazônicos], até mesmo que é uma coisa que a escola pede, porque se o pai ver que alguma coisa do livro não foi trabalhada então para eles o professor não presta. [risos]. Então, tem que ter, trabalhar todo o livro, inclusive a parte de Geografia com assuntos que eu não domino tanto. (PROFESSOR F, 2017).

Conforme alerta Robert Darnton, a história da leitura deve “levar em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto. A tensão entre essas tendências existe sempre que as pessoas estão diante de livros.” (DARNTON, 2010, p. 146). No caso relatado pelo Professor F acrescentaríamos mais uma coerção: a da escola e dos pais dos alunos sobre o professor, coerção esta que influencia na forma de ler e utilizar o livro didático em sala de aula. O professor trabalha num ambiente em que interage com outras pessoas, e “onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas, na maior parte do tempo, a uma certa urgência.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228). Dentre esses valores e sentimentos, está o dos pais sobre a obrigatoriedade do uso do livro didático, o que leva o professor a agir, exigindo dele “uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

O docente deve, então, negociar e se adaptar a estas coerções que, carregadas de valores e discursos, tenta influenciá-lo e moldá-lo a como trabalhar com os livros didáticos regionais. No entanto, mesmo obrigado a trabalhar todo o material, entendemos que o professor, também em suas práticas, demonstra estratégias e práticas pedagógicas para, na medida do possível, fugir das imposições do ambiente em que trabalha.

Dessa maneira, apenas o livro em si não faz o “preenchimento da lacuna do regional”, como encontramos nos discursos presentes em vários materiais didáticos e

paradidáticos regionais, os quais entendemos como propaganda. A atuação do professor, sujeito a várias pressões do ambiente escolar, mas de acordo com sua capacidade criativa, é quem faz na prática com que os conteúdos regionais sejam trabalhados em sala de aula. Apesar de ser obrigado a usar os livros, como no caso do Professor F, ele é quem constrói a abordagem dos conteúdos regionais, a partir dos usos e apropriações que faz, usos que não seguem simplesmente o que determinam os livros, mas que, mesmo sujeito a pressões e coerções, são usos criativos dos temas de Estudos Amazônicos.

Em todos os demais casos relatados pelos entrevistados, tanto da rede privada, quanto da rede pública, não há o uso por meio da posse dos livros pelos alunos. Esse dado demonstra a dificuldade das editoras regionais em ter uma inserção nas escolas. Na rede pública, as dificuldades existem porque os livros são distribuídos para as escolas pelo governo federal, por meio do PNLD, no qual as editoras regionais não tem capacidade para concorrer com as editoras de estados como São Paulo e Rio de Janeiro, que possuem maior capacidade financeira, e também pelo fato da disciplina Estudos Amazônicos não estar contemplada nos editais. Quando os livros estão presentes nas bibliotecas das escolas, não estão em quantidade suficiente para atender uma turma.

Assim, os depoimentos indicam, mais uma vez, que os professores têm conhecimento da existência de livros didáticos regionais. Contudo, não chegam de forma satisfatória às escolas por questões de ordem mercadológica, sendo o argumento do “preenchimento da lacuna do regional” mais uma estratégia de *marketing* das editoras regionais do que de fato uma inexistência de livros didáticos voltados para a Amazônia.

Nas escolas da rede privada, ocorre o fato de em algumas delas já se ter um acordo com uma editora de livros ou que elabora apostilas para se adotar exclusivamente os materiais daquela editora, que já fecha um pacote para todas as disciplinas. O livro de Estudos Amazônicos entraria como um material adicional, o que acarreta num aumento dos custos, aos pais dos alunos, com material escolar no início do ano letivo, gerando resistências em adquirir mais um livro didático, mesmo que seja para uma disciplina regional. Vejamos um caso relatado pela Professora G:

A gente que levou, por exemplo, esse livro [os quatro volumes da coleção da editora Estudos Amazônicos] eu tive acesso pela (...) [outra professora] que ela me mostrou, aí foi que eu achei bem interessante e levei para a dona da escola, ela foi numa reunião ofereceu para os pais e falou o preço, como é que estava, se estava acessível e os pais falaram que não, que não teriam condições de comprar dois livros, no caso a coleção de livros normais [das demais disciplinas] e mais esse de Estudos Amazônicos. Por exemplo, o livro [material escolar] lá na escola (...) tá saindo um preço de R\$ 572,00 se eu não me engano,



com mais Estudos Amazônicos ia sair quase R\$ 600,00, por aí. (PROFESSORA G, 2017).

Esse depoimento é um exemplo das dificuldades que os professores de Estudos Amazônicos, de algumas escolas da rede privada com um perfil voltado para alunos de famílias com menor poder aquisitivo, encontram para trabalhar com livros didáticos e paradidáticos junto com os alunos, devido principalmente a questões financeiras. Nesse contexto, os professores acabam recorrendo a duas formas de apropriação impressa dos livros da disciplina, que, como dissemos anteriormente, não chegam às escolas por questões de ordem mercadológica: uma por meio das cópias de páginas e capítulos dos livros, conhecidas popularmente como *xerox*; a outra por apostilas elaboradas a partir dos livros regionais.

Pelo que percebemos nos depoimentos dos professores, tanto da rede privada quanto da rede pública de ensino, o uso de *xerox* é comum nas aulas de Estudos Amazônicos. O Professor A, da SEMED de Ananindeua, relata que utilizava partes de capítulos fotocopiados do livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro: “como a escola tem *xerox*, eu tirava *xerox* e distribuía. Por meio de *xerox* para eles [os alunos] acompanharem o texto.” (PROFESSOR A, 2016). O Professor D, da rede privada, aponta que leva “três ou quatro *xerox*”. E acrescenta: mando “reunir [os alunos] em grupo e vamos fazendo debates.” (PROFESSOR D, 2017). O Professor J, da SEDUC, afirma que “algumas vezes eu já reproduzi esses materiais em *xerox* pra que eles pudessem ter acesso e tirar, para que eles pudessem usar.” (PROFESSOR J, 2020).

No entanto, mesmo o uso dessa reprodução sendo justificado, pelo fato de ser bem mais barato do que os livros, a utilização dela gera determinados questionamentos pelos pais de alunos de algumas escolas, também pela questão financeira. O Professor A, por exemplo, relata que teve dificuldades em usar as cópias de capítulos dos volumes da coleção da editora Estudos Amazônicos em uma escola pública da periferia de Ananindeua. A *xerox* de quatro páginas, a ser paga pelos estudantes, custava o valor de R\$ 0,60. No entanto, esse custo gerou reclamação por parte dos pais e responsáveis dos alunos:

O que foi que aconteceu: vieram reclamar e tudo mais. Liguei para os pais, aí fiz um vínculo, eu fui pesquisar quantos alunos de lá recebiam o [pagamento de valor do programa social do governo federal] Bolsa Família. 90% dos alunos recebiam o Bolsa Família. Eu disse “não, eles vão ter que tirar *xerox*, porque o dinheiro é destinado à educação, para o crescimento”, só que teve muita resistência, não sei porquê. A gente entrou em acordo: um capítulo eu

apresento no quadro, o outro é *xerox*. Um no quadro, *xerox*, a gente alterna, um capítulo, um módulo, alterno no quadro, copiado, e o outro é *xerox*, fico alternando, nem eu, nem eles, a gente chegou nesse bom senso. Essa próxima aula agora [na semana da entrevista] já é da *xerox*, na outra já vai ser no quadro. (PROFESSOR A, 2016).

Neste relato, é interessante observarmos as estratégias que os docentes têm de fazer para se adaptar a cada realidade de ensino. No caso do Professor A, a tentativa de convencimento se deu pela questão de as famílias estarem incluídas no programa social Bolsa Família. Tal valor para a *xerox* poderia ser difícil de ser pago por famílias de baixa renda que vivem na periferia, dessa forma, foi preciso realizar um acordo com os pais dos alunos para, se de um lado amenizar os custos, de outro não dar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, já que sem os livros didáticos, a *xerox* teria um papel muito importante nas aulas. Assim, a alternativa encontrada pelo Professor A foi a de usar menos quantidade de *xerox* copiando também os conteúdos no quadro.

De forma semelhante, a Professora K, da SEDUC e da SEMED-Ananindeua afirma que utilizava em suas aulas fotocópias de páginas da coleção da editora Estudos Amazônicos. Contudo, “na maioria das vezes fazia pequenos resumos e escrevia no quadro porque nem toda semana eles [os alunos] podiam tirar *xerox*” (PROFESSORA K, 2020), ou seja, os alunos também tinham dificuldades financeiras de adquirir o material fotocopiado.<sup>13</sup>

Observamos que a *xerox* das páginas dos livros são uma espécie de “sobrevivência” dos livros didáticos regionais. Robert Darnton cita o diagrama proposto por Adams e Barker, que alarga o seu circuito de comunicação dos livros, cuja última etapa do processo de produção deles seria o da sua “sobrevivência”. Desta feita, Darnton reconhece o avanço da ideia de “sobrevivência”, posto que ele havia deixado de considerar “a revisão de textos em novas edições ou a reedição de textos, traduções e a mudança de contextos tanto da leitura quanto da literatura em geral.” (DARNTON, 2008, p. 165). Consideramos que o uso das *xerox* pelos professores faz com que os livros atinjam um espaço de circulação e recepção maior e uma forma de eles sobreviverem,

---

<sup>13</sup> Essas dificuldades são comuns em escolas públicas no Brasil. Em entrevista com uma professora da rede pública estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais, Danielle Espíndola aponta que a professora “ressaltou que outro fator que influenciou nas práticas de suas aulas foi a disponibilidade de se fazerem cópias de textos, apostilas, exercícios... na escola. A professora destacou que um dos motivos pelos quais deixou de utilizar textos complementares em suas aulas foi a dificuldade de reproduzi-los para os alunos. Como o papel e o toner eram restritos a uma cota mensal, os alunos teriam que comprar o material. Considerando-se que qualquer gasto extra acarreta reclamações e objeções por parte de alunos e pais, a utilização desse recurso metodológico ficou restrita. (ESPÍNDOLA, 2003, p. 119).

mesmo que lido em outro suporte e de forma fragmentada, como por capítulos escolhidos pelos professores. A mensagem produzida nesses impressos acaba chegando à sala de aula, mesmo que em condições e formas não previstas por editores e autores.

A prática da *xerox* pode ser vista também como uma forma de “apropriação”, no sentido proposto por Chartier (CHARTIER, 1990), dos livros regionais pelos professores, pois trata-se de um processo criativo de escolha de quais capítulos seriam mais importantes pedagogicamente para as aulas e, assim, para chegarem aos alunos. Além disso, não podemos esquecer que essa escolha, por parte dos professores, também está condicionada a questões materiais, como pela quantidade de páginas, que não pode ser em grande número, uma vez que ficaria um valor inviável a ser pago pelos alunos, como demonstraram alguns depoimentos.

#### **d) Os livros didáticos e paradidáticos regionais como fontes para a elaboração de “apostilas”**

Outra forma de utilização dos livros didáticos e paradidáticos regionais pelos professores para a disciplina de Estudos Amazônicos é tomá-los como fontes para a elaboração de “apostilas”. Uma das definições para este termo, segundo os dicionários, é o “conjunto impresso de aulas, capítulos ou temas para uso de alunos”.<sup>14</sup> Tomando como base esta definição, mas também os depoimentos dos entrevistados, pois entendemos as apostilas como um material didático elaborado pelos professores, a partir de suas leituras, com vistas a atender a demanda das turmas nas quais ministram aulas. Não há um tamanho específico para as apostilas, podendo ser de uma página a várias, desde que cumpram o seu papel pedagógico relacionado a determinado conteúdo.

Referindo-se ao ensino de História, concordamos com Helenice Rocha, quando diz que os professores “tornam-se autores dos textos escolares que têm diante de si, reestruturando-os na prática do ensino de História.” (ROCHA, 2009, p. 201). Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores de Estudos Amazônicos reestruturam os textos dos livros didáticos para as suas aulas na disciplina. Isso se dá por meio da prática de pesquisa, afinal, como diz Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 29).

---

<sup>14</sup> As outras definições para “apostila” são: Anotação feita nas margens de um texto, com o intuito de complementá-lo; Adendo a um documento oficial; Acréscimo ao final de uma carta; PÓS-ESCRITO; Livro que reúne anotações e observações feitas em obras impressas. Ver: *Dicionário Caldas Aulete digital*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/apostila> Acesso em: 03 jul. 2020.

O Professor F utiliza apostilas em duas das três escolas que leciona, as quais não possuem livros didáticos. Em seu depoimento percebemos que, embora a elaboração da apostila atribua mais carga de trabalho para o docente que tem de elaborar esse material em sua casa, por outro lado ela traz uma vantagem de dar uma certa liberdade na escolha de conteúdos. Ele faz uma comparação entre a escola que atua com os livros da coleção da editora Estudos Amazônicos, na qual precisa seguir todos os assuntos do livro, com as duas instituições que trabalha com apostilas que ele mesmo elabora:

Mas nas outras que eu trabalho com apostilado, não tem essa obrigatoriedade [de seguir todos os capítulos do livro], então trabalho com parte de História e pego algumas coisas assim da parte de Geografia que eu acho que é interessante, por exemplo, a questão “o que é Amazônia?”. Então lá tem coisas bem interessantes, sobre a natureza e algumas coisas desse tipo, aspectos naturais eu pego algumas coisas, não aprofundo também. (...) nas escolas que eu trabalho com apostilado que tenho maior liberdade sobre o conteúdo até mesmo porque a escola não tem um conteúdo programático da escola, eu que monto meu conteúdo, então tenho maior liberdade. (PROFESSOR F, 2017).

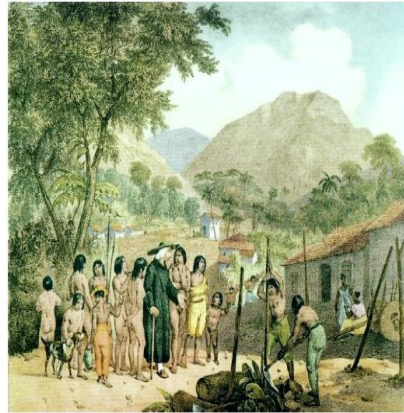
Conforme vimos em capítulos anteriores, a coleção de quatro volumes da editora Estudos Amazônicos é dividida em duas partes, a primeira História, e a segunda, Geografia. Para elaborar suas apostilas, o professor elabora a sequência dos conteúdos que deseja trabalhar, não seguindo necessariamente o encadeamento proposto pela editora.

O Professor F nos disponibilizou algumas das apostilas que elaborou para suas aulas. Elas contêm de 2 a 4 páginas. Percebemos nelas uma grande influência da coleção da editora Estudos Amazônicos, que são, inclusive, citadas nas referências pelo professor. Vários trechos dos capítulos e imagens da coleção são utilizados pelo professor para trabalhar os conteúdos. Um exemplo disso é a apostila “As Ordens Religiosas na Amazônia”, voltada para o 7º ano, que tem como uma de suas referências o segundo volume da coleção, *Formação da sociedade amazônica*, mais especificamente o capítulo 6, “Capuchos, Carmelitas, Mercedários e Jesuítas: as ordens religiosas na Amazônia”. Este capítulo é citado nas referências, junto com textos de Nírvea Ravena e José Alves de Souza Júnior.

## Imagem 77: Apostila “As ordens religiosas na Amazônia”, elaborada pelo Professor F, para o 7º ano

### As Ordens Religiosas na Amazônia

Ocupar e colonizar uma área tão grande como a região amazônica não foi uma tarefa fácil para os portugueses. Eles tiveram que enfrentar muitos desafios como conflitos com grupos indígenas, a ameaça de invasão estrangeira e a dificuldade em trazer para a região um número suficiente de colonos portugueses. Além disso tinham que desenvolver atividades econômicas que gerassem riquezas para a Coroa portuguesa, que embasou-se na Amazônia, principalmente, no extrativismo e na Agricultura – como vimos em Unidades anteriores. Para ajudar nessa tarefa, Portugal recorreu à ajuda das Ordens Religiosas.

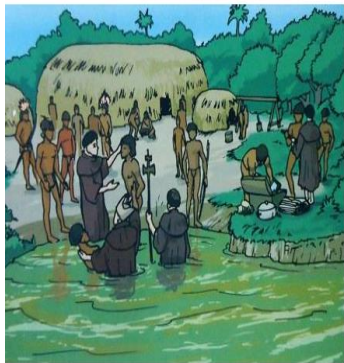


“Aldeia de Tapuios”, de J. Rugendas, Século XIX.

#### As Ordens Religiosas

As Ordens Religiosas são organizações missionárias católicas, cujo objetivo no período colonial era o de expandir a fé católica pelo mundo, sendo muito utilizadas por Portugal na conquista de seus territórios, atuando em vários de seus domínios na África, Ásia e América e foram fundamentais para manter e expandir a ocupação portuguesa sobre o território amazônico, recebendo grandes extensões de terras da Coroa. Os **Capuchos (Franciscanos/Religiosos de Santo Antônio)**, foram os primeiros a chegarem em Belém, no ano de 1617 – cerca de um ano após a fundação da cidade, também vieram os **Carmelitas**, os **Mercedários** e os **Jesuítas**, sendo estes últimos os que mais atuaram no território.

Segundo o Historiador José Alves de Souza Jr., no ano de “1720 os índios aldeados por missionários na Capitania do Grão-Pará somavam 54.216, distribuídos em 63 missões, sendo que 19 estavam sob o controle dos jesuítas e o restante divididos entre Carmelitas (15), Capuchos da Piedade (10), religiosos de Santo Antônio (9), Capuchos da Conceição da Beira do Minho (7) e frades Mercenários (3), dados estes que apontam para a eficiência jesuítica no trabalho de catequese.” O historiador acrescenta: “Conscientes de que os recursos do Padroado chegavam irregularmente ou, como foi mais frequente, não chegavam, os jesuítas buscaram o **autofinanciamento** de suas atividades religiosas, pois tinham clareza que o êxito das mesmas dependia do sucesso de suas atividades econômicas. Nesse sentido, acumularam na Amazônia um expressivo patrimônio, constituído por fazendas de criação de gado, imóveis para aluguel, olarias etc. Além disso, desenvolveram um rentável comércio de exportação de “drogas do sertão” (produtos silvestres da floresta amazônica, como cacau, salsa, cravo).” (Entrevista concedida a Revista IHU, Ver fonte Bibliográfica ao final deste material).



Índios sendo Batizados antes de irem para o aldeamento.

#### Descimentos, Aldeamentos e Catequese

Uma das estratégias utilizadas pelos Missionários era a formação de **Aldeamentos**, que eram áreas administradas pelas Ordens religiosas (podendo ser por colonos<sup>1</sup> também) para receber grupos indígenas. Nesse local os religiosos buscaram ensinar aos índios a doutrina Católica e outros costumes e habilidades importantes, essas “aulas” são chamadas de **Catequese**. Esses índios eram ensinados a rezar, cantar músicas sacras, aprendiam sobre a vida e a importância dos santos e também a realizar trabalhos como esculpir imagens. Para o pensamento europeu da época, a maior parte dos costumes e crenças indígenas eram errados, por isso era necessário ensinar-lhes tais princípios. A conversão desse grupo, além de agregar mais fiéis para a Igreja e empregá-los em atividades econômicas, foi uma maneira de assegurar que eles iriam defender o território em favor de Portugal, ou no mínimo não atacarem os colonos portugueses.

<sup>1</sup> Colonos: eram indivíduos possuidores de terras e desenvolviam atividades econômicas possuindo para isso mão e obra (escrava ou não) e meios de produção, não sendo ligados diretamente ao Clero.

(PROFESSOR F, s/db, p. 1)

Os Jesuítas, por exemplo, buscaram primeiramente conhecer um pouco desses povos estudando seus costumes e suas línguas (lembrando que as sociedades indígenas falavam diferentes línguas). Esses estudos resultaram na sistematização da língua Tupi-Guarani, a qual foi chamada de “**Língua Geral**”, que se tornou fundamental para a Catequese e no processo de transmissão informações de trabalho, definindo em muito o sucesso e o fracasso dos **descimentos**, que eram, justamente, esse deslocamento de indígenas de suas aldeias para os aldeamentos.

Para que os índios fossem para os aldeamentos, era necessária sua conversão pelo Batismo, além disso, eles também se preparavam para a viagem reunindo alimentos e preparando o transporte, o que envolvia a coleta, a preparação de roçados, além da construção de canoas, muitas delas feitas com ferramentas oferecidas pelos religiosos que assim ganhavam mais a confiança dos nativos. A introdução de ferramentas de metal alterou significativamente a produção agrícola, a promessa de facões, foices, machados etc era atraente para muitos nativos, muitos dos quais viam os aldeamentos de forma positiva, como local de proteção, principalmente da escravização por parte dos colonos quanto de ataques de tribos inimigas. Os missionários argumentavam que ao irem para os aldeamentos eles seriam livres, donos de suas próprias terras, seriam recompensados por seus trabalhos e iriam estar mais próximos de Deus, entretanto muitas dessas garantias não eram realmente cumpridas. Outras promessas feitas era a garantia de abundância de alimentos e boa moradia.

Uma estratégia muito utilizada para convencimento, era apresentar um índio que já havia sido convertido, que iria falar à tribo sobre os benefícios desses aldeamentos, entretanto esse recurso nem sempre deu certo, houve ocasiões em que esse índio apresentava o aldeamento como sendo um cativeiro, ou seja, um local que os privaria de liberdade e que por vezes seria-lhes aplicado castigos e poderia encaminhar-lhes para serem escravizados por colonos.

#### Mudanças no modo de vida indígena

Com a mudança para os aldeamentos, o modo de vida dessas populações nativas eram grandemente alteradas. Além de mudarem-se de seus locais anteriormente estabelecidos (o que não era uma novidade para muitas tribos, haja vista que muitas mudavam de local de tempos em tempos), definia-se um outro tipo de habitação e uma outra relação de trabalho seja em relação ao tempo dispendido para as tarefas produtivas, seja na divisão de trabalho que diferia da realizada na tribo e também em relação a idade e ao sexo. A rotina se dividia principalmente entre essas atividades produtivas e as religiosas. O chefe tribal, que antes reunia em si o papel de líder daquele grupo, passa a dividir essa atribuição com os líderes religiosos.



*Carmelita*



*Capucho*



*Mercedário*



*Jesuíta*

#### BIBLIOGRAFIA:

BEREGUY, Amélia. Amazônia e formação da Sociedade Amazônica. Coleção de Estudos Amazônicos. Belém, Ed. Estudos Amazônicos, 2012, p.32-39.

RAVENA, Nirvea. A descrição da dominação: Missionários e Colonos na Disputa pela mão de Obra indígena. In: FONTES, Edilza (Org.). Contando a História do Pará – Da Conquista à Sociedade da Borracha (Sec. XVI-XIX), Vol.1. Belém, Ed. Emotion, 2002, p.112-142.

SOUZA JR., José Alves de. As Missões na Amazônia. Entrevista concedida a Patrícia Fatin da IHU On-Line. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3614&secao=348&limitstart=1](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3614&secao=348&limitstart=1)

#### ATIVIDADE

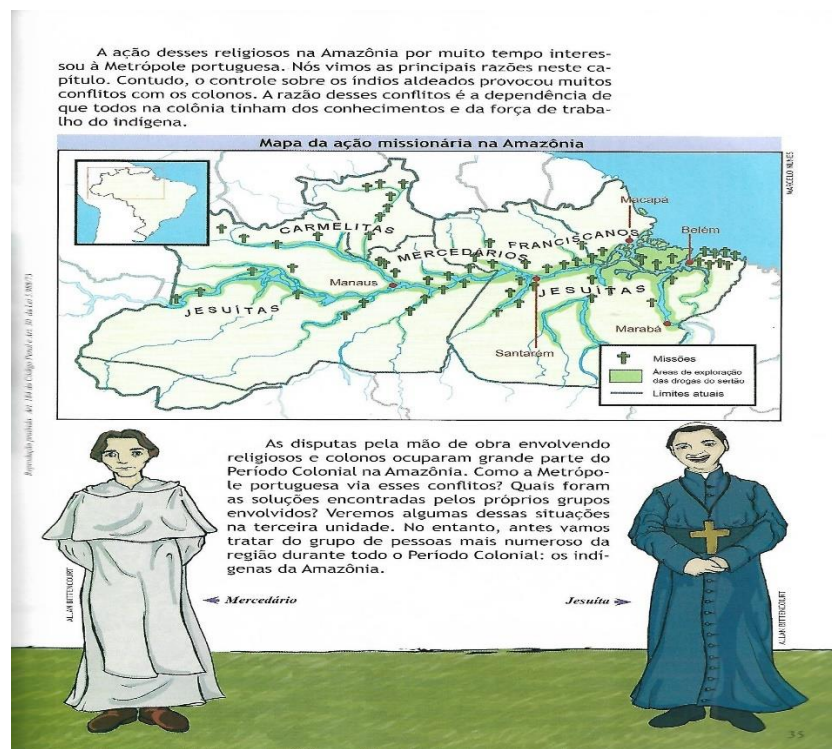
- 1- O que eram as ordens religiosas e quais vieram para a Amazônia brasileira?
- 2- Explique o que eram aldeamentos e cite pelo menos dois de seus objetivos.
- 3- Quais os motivos para os índios irem voluntariamente para os aldeamentos?
- 4- O que os índios aprendiam nos aldeamentos?

(PROFESSOR F, s/db, p. 2)

**Imagem 78:** Páginas do capítulo “Capuchos, Carmelitas, Mercedários e Jesuítas: as ordens religiosas na Amazônia” no livro *Formação da sociedade amazônica*, 2º volume



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 34).



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 35).

A apropriação que o Professor F realiza se dá nos usos do texto e das imagens. Embora não reproduza fielmente o texto do capítulo do livro didático, percebemos que o ele seguiu em sua apostila, basicamente, a mesma estrutura narrativa do capítulo: uma apresentação inicial; citação das ordens religiosas que vieram para a Amazônia; a explicação dos conceitos de “descimentos”, “aldeamentos” e “catequese”; as tentativas de convencimento dos religiosos para os índios saírem de suas aldeias; os trabalhos exercidos pelos indígenas. As maiores alterações na narrativa do texto são: o terceiro parágrafo, com uma citação direta de uma entrevista do historiador José Alves de Souza Júnior, talvez como forma de demonstrar um “argumento de autoridade”, ou seja, a fala de um especialista no assunto; e o último tópico, “mudanças no modo de vida indígena”, talvez baseado no texto de Nírvea Ravena.

Notamos também que o professor realizou uma apropriação mais direta das imagens para ilustrar a sua própria apostila. Desde uma imagem do século XIX, de Rugendas, sobre a catequização dos povos indígenas, utilizada na primeira página da apostila, até ilustrações produzidas para o livro didático da editora Estudos Amazônicos, que representam o batismo dos índios no processo de catequização e as ordens religiosas que atuaram na Amazônia. A ilustração de Rugendas e a das ordens religiosas, de Allan Bittencourt, foram acompanhadas da referência de seus autores na apostila. O acréscimo principal que o professor faz se dá nas atividades propostas, algo que está ausente no capítulo do livro didático, que vem na apostila com quatro questões de forma direta, visando estimular a leitura do texto para encontrar a resposta.

Desta feita, entendemos que a prática da elaboração da apostila pelo professor que toma como fonte o livro didático da editora Estudos Amazônicos leva em conta alguns fatores como: a sua prática docente, suas necessidades de trabalhar o conteúdo e sintetizá-lo em uma “mini-apostila” de duas páginas, e também a necessidade de avaliar os alunos por meio de atividades.

Nesse tipo de material podemos encontrar vestígios de como os “objetos tipográficos encontram inscritos em suas estruturas a representação espontânea, feita por seu editor, das competências de leitura do público ao qual ele os destina” (CHARTIER, 2009, p. 98), no caso, as representações feitas pelo professor da leitura de seus alunos, e dos “protocolos de leitura depositados no objeto lido”, que indica “a justa compreensão do texto lido” e “as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.” (CHARTIER, 2009,



p. 78) Dessa forma, a apostila se constitui como: um texto curto, separado por tópicos (“As ordens religiosas”, “Descimentos, aldeamentos e catequese”, “Mudanças no modo de vida indígena”) com palavras-chave importantes em negrito (capuchos, carmelitas, autofinanciamento, aldeamentos, “língua geral” etc.), e atividades de fixação ao final do texto.

Ao contrário de um texto elaborado por uma docente de uma escola pública do Rio de Janeiro analisado por Helenice Rocha, cuja produção de uma síntese para os alunos “altera profundamente o texto do livro didático” (ROCHA, 2009, p. 207), observamos que no caso da apostila elaborada pelo Professor F não houve alterações profundas nas principais ideias que o livro didático da editora Estudos Amazônicos queria transmitir. Compreendemos que houve adaptações e acréscimos necessários de acordo com a realidade escolar do professor; contudo, a estrutura básica narrativa permaneceu. O professor, como leitor, criou novas possibilidades pedagógicas a partir do capítulo 6, tomando-o como guia norteador. Assim, a partir de outro suporte e de algumas adaptações, a mensagem do capítulo chegou à sala de aula. As apropriações feitas pelas leituras dos alunos também são diversas, o que demandaria já outra pesquisa que foge ao escopo deste trabalho.

Ainda em relação à produção de apostilas a partir dos livros didáticos, uma situação que é importante destacarmos é a prática da “pirataria” dessas obras regionais por algumas escolas. Denominamos a “pirataria”, como a prática de escolas de copiar material impresso sem autorização do editor ou autor, com vistas a obter algum recurso financeiro, mesmo com uma finalidade educacional. Darnton, referindo-se à pirataria de livros, na França, do século XVIII, aponta que os “livros piratas” eram “impressos em papéis relativamente baratos, desprovidos de ilustrações, reduzidos ou adaptados sem preocupação com a integridade do texto, eles visavam a setores mais amplos e pobres do público leitor.” (DARNTON, 2008, p. 161).

Um caso significativo desta prática é o da escola em que trabalha a Professora C, que fornece aos alunos uma apostila voltada para os Estudos Amazônicos, de cerca de 70 páginas, com a cobrança de uma taxa. Essa apostila, na verdade, é uma compilação de várias cópias de páginas de livros didáticos regionais, reunidas pela escola, e serve como material extra, que é incluído como material didático cobrado aos alunos no início do ano letivo. A Professora C assim relata a situação:

A escola ela faz apostilas, material próprio que não foi preparado por mim. Quando eu cheguei à escola esse material já existia. (...). Então no caso de Estudos Amazônicos, existe uma apostila própria que a escola tem e que ela reproduz e vende para os alunos como um material extra.

(...) É um material extra que eles [os alunos] têm, além da disciplina Estudos Amazônicos, eles têm outros materiais que eles utilizam também a apostila fora o livro didático, eles pagam uma taxa de material que é quando eles adquirem esses materiais.

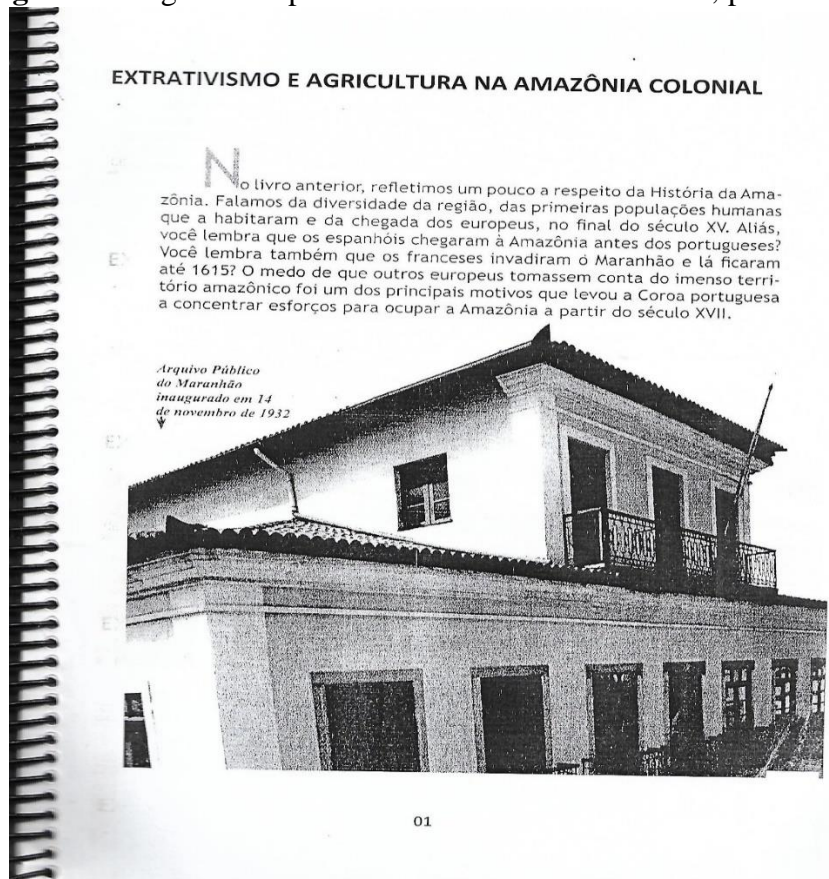
(...) para mim é notório que eles pegam de outros materiais didáticos, não existe uma preocupação em fazer um material próprio. O que é bem complicado. (PROFESSORA C, 2017).

No relato dessa docente não fica claro quem fez a apostila com cópias de páginas de vários livros, nem os critérios para a escolha dessas obras e dos conteúdos. Podemos supor que pode ter sido outro educador ou a coordenação pedagógica, que elaborou a apostila antes da Professora C começar a trabalhar na escola.

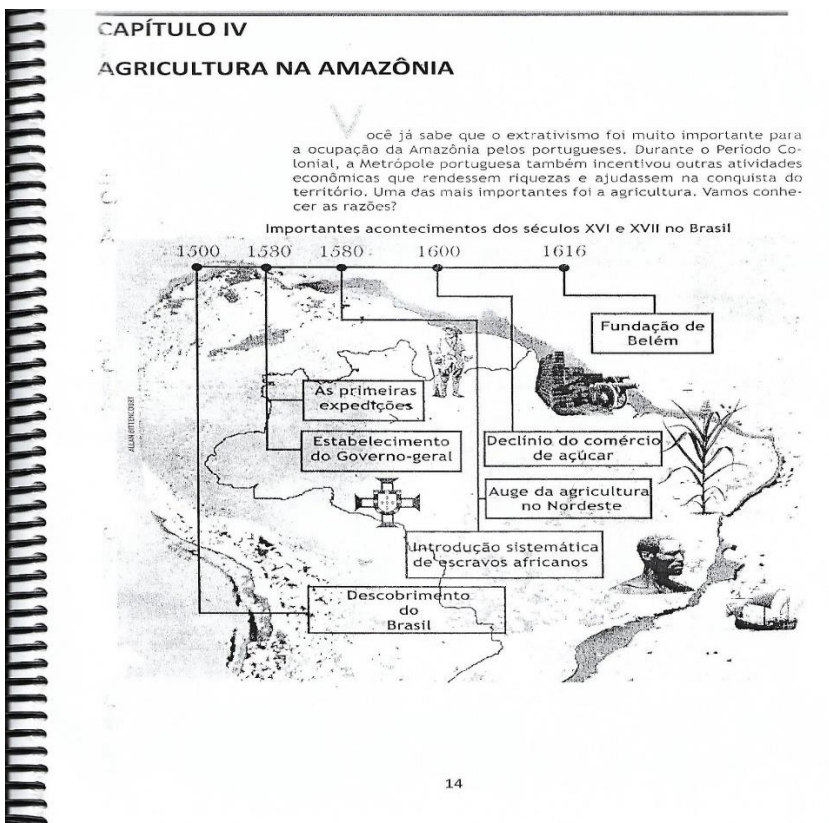
Analisando com atenção as apostilas da escola, disponibilizadas pela professora, entendemos que há uma apropriação de materiais de origens diferentes, com imagens, fontes e exercícios que não possuem ligação nem continuidade, não havendo uma uniformidade. A escola se apropria de textos produzidos por outros autores sem dar o devido crédito. Ironicamente, na última página da apostila, a instituição diz que é “proibido a reprodução parcial ou total dos conteúdos deste objetivo”, algo que ela pratica, ao copiar trechos de outros livros e autores. Essa mensagem talvez seja um recado para os alunos não tirarem cópias da apostila da escola, mas para comprar o material.

Em uma dessas apostilas, voltada para o 7º ano, identificamos cópias do volume 2 da coleção, da editora Estudos Amazônicos, *Formação da sociedade amazônica*, como: o texto da Unidade 1, “Extrativismo e agricultura na Amazônia colonial”; o capítulo 1, “Para que serviam as colônias?”; o capítulo 2, “Para administrar a Amazônia: um novo Estado”; o capítulo 3, “Extrativismo na Amazônia”; e o capítulo 4, “Agricultura na Amazônia” (BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a); além do Texto complementar e das Atividades. Ou seja, há a reprodução em formato de *xerox* em preto e branco de toda a unidade I do livro, das páginas 6 a 25. Os outros capítulos da apostila já são retirados de outros materiais, também sem indicação de origem. Abaixo, seguem algumas imagens comparando a apostila da escola com páginas de *Formação da sociedade amazônica*; contudo, por questões éticas, e para preservar a identidade da professora, não citamos o nome da escola.

Imagem 79: Páginas da apostila da escola da Professora C, para o 7º ano

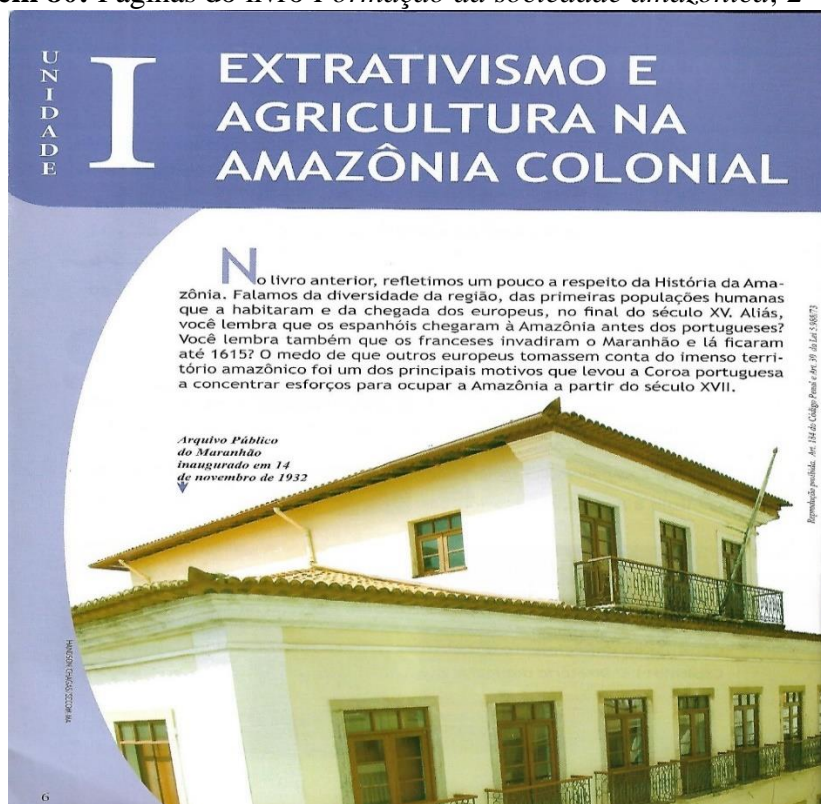


(APOSTILA 7º ANO, s/d, p. 1).



(APOSTILA 7º ANO, s/d, p. 14).

Imagem 80: Páginas do livro *Formação da sociedade amazônica*, 2º volume



(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 6).

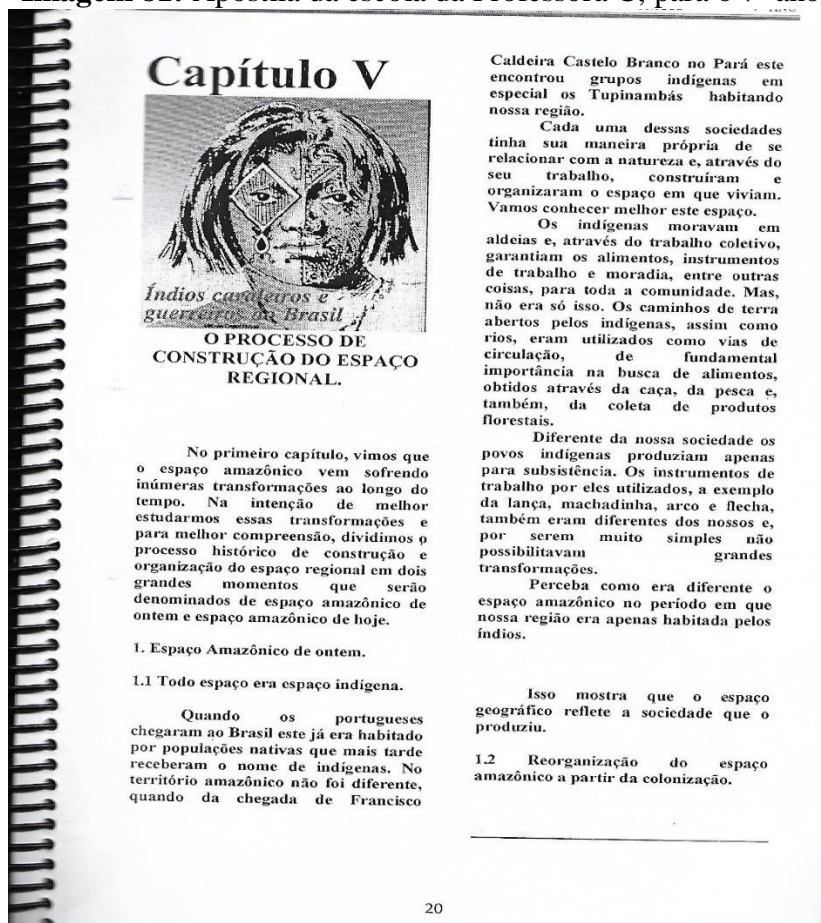


(BEMERGUY; GUEDES; PIMENTEL, 2012a, p. 20).

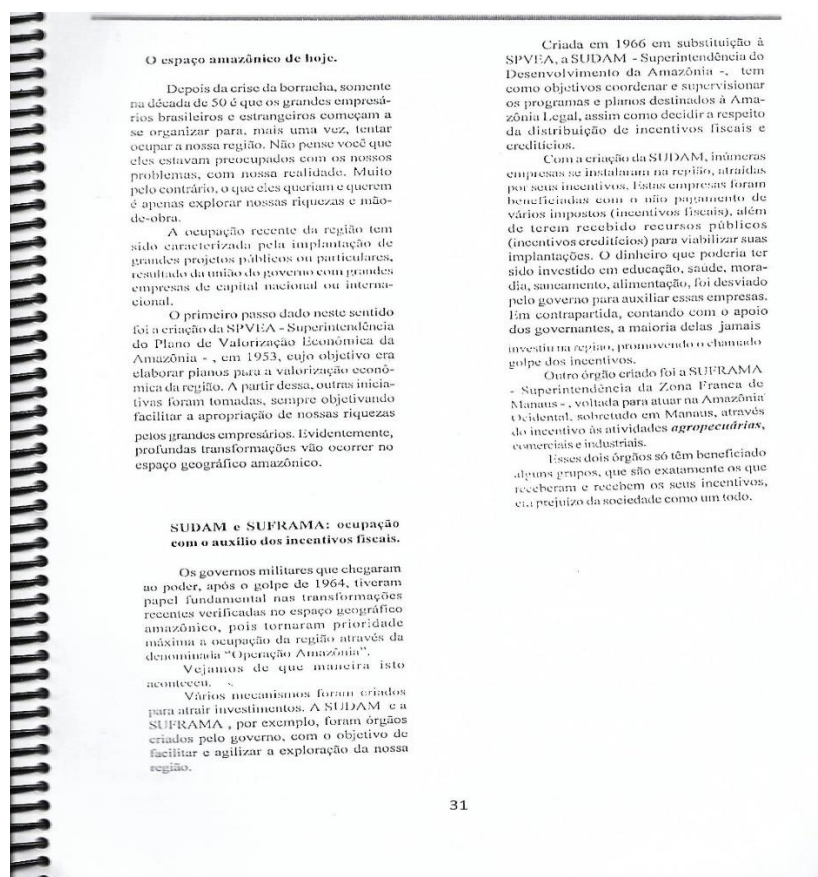
Na apostila da escola observamos que ela preserva inteiramente a integridade do texto; as maiores alterações são de ordem tipográfica, as quais visam eliminar as referências que possam identificar a sua origem de livro didático. Por exemplo, na parte superior das páginas há a identificação do nome da escola, da disciplina “Estudos Amazônicos” e do “7º ano”, a série para a qual está destinada a apostila. Na lateral esquerda das páginas, o material da instituição também eliminou a frase presente em todas as páginas do livro didático da editora Estudos Amazônicos, sobre a lei de direitos autorais: “Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Art. 30 da Lei 5.988/73”.

No caso da escola, observamos que o interesse dessa prática de cópia é promover um material didático para os alunos que auxilie no estudo da disciplina Estudos Amazônicos. No entanto, esse material não é planejado da melhor forma, se reduzindo a uma mera compilação de vários outros materiais de fontes diversas, pois os capítulos que se seguem são de outros tipos de textos e atividades.

**Imagem 81:** Apostila da escola da Professora C, para o 7º ano



(APOSTILA 7º ANO, s/d, p. 20).



(APOSTILA 7º ANO, s/d, p. 31).

Na rede pública também há professores que elaboram materiais e fazem pequenas apostilas. O Professor H diz que prepara “o material em casa” e, acrescenta: “deixo o material na *xerox* [da escola], eu preparo os textos de acordo com as aulas”, sendo esse material “capítulos adaptados, muitas vezes com outros materiais, com outros textos”. (PROFESSOR H, 2017). A Professora O, por outro lado, afirma: “eu tiro cópia dos capítulos [dos livros] e monto as apostilas por bimestre, com textos complementares e exercícios” (PROFESSORA O, 2020).

Desta forma, as apostilas, tanto as que são elaboradas pelos professores, quanto as elaboradas pelas próprias escolas, como vimos no exemplo relatado pela professora C, se apresentam como um material importante para que os alunos das escolas das redes privada e pública tenham acesso aos conteúdos de Estudos Amazônicos. Visto que os valores das obras são considerados caros por boa parte das famílias dos estudantes, a apostila é uma das opções encontradas pelos professores para que possam ter recurso didático que auxilie nas discussões regionais. Ademais, a produção das apostilas também está relacionada aos

“saberes de experiência”, conforme Tardif, pois são frutos principalmente do cotidiano docente, e dos desafios por ele impostos aos professores de Estudos Amazônicos.

#### **e) Os usos dos livros didáticos e paradidáticos regionais como base para a explicação didática dos conteúdos**

Além das apostilas, os livros didáticos e paradidáticos regionais são utilizados pelos professores das redes privada e pública também como base para a explicação dos conteúdos e construção de textos, que são transcritos na lousa da sala de aula e copiados pelos alunos em seus cadernos. Os dois volumes do paradidático *Pontos de História da Amazônia*, da editora Paka-Tatu e o livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, foram citados pelos docentes como materiais utilizados nesse sentido. A Professora C relata que toma como base a questão cronológica expressa no livro de Benedicto Monteiro: “eu acho interessante, essa questão do tempo, da “Amazônia Colonial”, da “Amazônia Imperial”, da “Amazônia Republicana”, para o entendimento do aluno”. Segundo ela, os estudantes “conseguem absorver melhor com essa questão da cronologia, então eu pego muito para me guiar nessa questão, do debate cronológico, temporal. Eu utilizo muito neste sentido.” (PROFESSORA C, 2017).

O Professor A afirma que utiliza o *Pontos de História da Amazônia* para copiar o assunto direto na lousa em sala de aula, porque considera os assuntos dos volumes curtos. Para ele, o livro é “um suporte”, “é um texto complementar.” (PROFESSOR A, 2016). Os Professores B e L também veem o *Pontos* como base, realizando uma síntese, uma adequação didática dos textos do livro para o quadro. Além do *Pontos*, o Professor L faz uma síntese de *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, pois avalia que há uma linguagem rebuscada, que torna a leitura mais difícil para os alunos do ensino fundamental. Já o Professor B faz esse procedimento em relação ao *Pontos de História da Amazônia*, pois considera que esta obra possui uma linguagem rebuscada:

É, a linguagem dele [do *Pontos de História da Amazônia*] é um pouquinho mais elaborada, e eu fiz esse trabalho de, tentar através de sinônimos, os significados das palavras, tentar elucidar umas partes e eu fiz muito nele, foi assim: eu transcrevi, eu transcrevia não, como é que a gente diz, a palavra... transcrever, elaborei dentro do assunto que tinha uma linguagem mais fácil. (PROFESSOR B, 2016).

É, no geral eu sintetizo essas ideias e construo um pequeno texto. Sintetizando bem essas ideias a partir das minhas leituras também, e passo no quadro. (...) A escrita do Benedicto Monteiro [no livro *História do Pará*] ele usa muitas fontes primárias, usa trechos dessas fontes, e é pesado para a meninada, no

meu ponto de vista. Por isso que normalmente eu faço sínteses. (PROFESSOR L, 2020).

Podemos chamar essa estratégia dos docentes de Estudos Amazônicos, de “transcrever para uma linguagem mais fácil” ou de fazer uma “síntese”, de “intervenção” nos textos dos livros didáticos, no sentido de “intervenção editorial” trabalhado por Chartier. Ao analisar as estratégias dos editores de Troyes, que publicavam os chamados “livros azuis” na França do Antigo Regime, Chartier aponta que eles faziam várias intervenções nos textos da chamada “literatura erudita” para os leitores das camadas populares, dentre elas, a multiplicação dos capítulos, aumento do número de parágrafos, uma estratégia de redução e simplificação. (CHARTIER, 2009, p. 103), o que traduz a maneira como os editores “concebiam as capacidades léxicas, limitadas ou particulares, da massa de seus leitores potenciais.” (CHARTIER, 2009, p. 104).

A intervenção dos professores se dá pelo seu importante papel como mediador no processo de leitura. Como conhecem a realidade de alunos que chegam ao ensino fundamental II com dificuldades de leitura e escrita, os docentes tomam a iniciativa de fazer uma intervenção nos conteúdos trazidos nos livros regionais, que, se fossem lidos diretamente pelos alunos, poderiam causar mais dificuldades de compreensão. A elaboração de sínteses dos capítulos é uma das estratégias de intervenção para aproximar os conteúdos de forma mais acessível aos estudantes. Não podemos esquecer que essa intervenção é guiada também pelas representações que os professores fazem das competências de leitura dos alunos.

Algumas pesquisas que analisaram os usos dos livros didáticos por professores de História utilizam outros termos ao invés de “intervenção”, que nos valem neste trabalho, baseado em Chartier. Essa metodologia é chamada de “resumo de texto do livro didático” por Helenice Rocha, ao analisar essa estratégia por uma professora da rede pública do Rio de Janeiro da 6ª série (7º ano). Esta autora observa que a construção do resumo no quadro para os alunos copiarem, que teve como base o livro didático de História, leva em conta “a representação do aluno como alguém mal alfabetizado ou pouco letrado, ou seja, com uma inserção precária no mundo da cultura escrita”. Segundo Rocha, esse pensamento “é compartilhado por muitos professores da escola pública, instigando-os a elaborar estratégias diferenciadas para enfrentar o problema.” (ROCHA, 2009, p. 207). Como podemos perceber, nos depoimentos dos docentes de Estudos Amazônicos, essa representação da leitura dos estudantes ocorre também em algumas escolas da rede privada.



Lana Siman e Luísa Andrade, ao analisarem as práticas de leitura de livro didático, de uma professora de História, do ensino médio, de uma escola da rede pública de Minas Gerais apontam uma prática de “releitura/significação” na tradução do texto do livro didático em linguagem familiar, de duas formas, “uso de linguagem mais simples, até mesmo cotidiana, e uso de analogias.” Essa estratégia seria, segundo as autoras, “um movimento de segunda transposição didática do conhecimento acadêmico científico”, no qual a primeira transposição encontra-se no livro didático e a segunda, “no uso dele em sala de aula onde a linguagem da história escolar sofre, mais uma vez, a referida transposição.” (SIMAN; ANDRADE, 2013, pp. 198-199).

Já Danielle Espíndola chama esse processo de “reescolarização dos conteúdos do livro didático”, quando o docente se apropria do livro “transformando-o no saber ensinado – de fato um saber próprio, diferente daquele que está presente no manual”, de acordo com “seus objetivos, interesses, valores, com a realidade da classe, com as demandas dos alunos, com as possibilidades reais de ensino e com sua experiência docente.” (ESPÍNDOLA, 2003, p. 158). Espíndola indica que a aproximação com o vivido dos alunos, a comparação com uma realidade mais familiar é “um dos mais importantes desse processo que chamamos reescolarização.” (ESPÍNDOLA, 2003, p. 124).

Dadas as dificuldades de leitura dos estudantes, alguns professores utilizam a metodologia de leitura em voz alta, seja do livro, da *xerox* ou da apostila, junto com os alunos para ajudá-los a compreender melhor o texto, chamando a atenção para as ideias mais importantes e explicando alguns termos e expressões que porventura os discentes não entendam. Ou então, os docentes concedem um tempo inicial para os alunos lerem e depois realizam uma explicação do texto. De fato, essa metodologia é necessária porque, conforme aponta Vitória Rodrigues e Silva:

Hoje, os professores que lecionam nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (que correspondem da 5ª à 8ª série) [6º ao 9º ano], e mesmo no Ensino Médio, sabem muito bem que as salas de aula apresentam realidade completamente distinta. Os alunos, pelos mais variados motivos, realizam com muita dificuldade ou precariedade a leitura. Até mesmo a decodificação de palavras e frases é feita com limitações, trazendo sérias repercussões para a compreensão do que se lê. Essa realidade foi uma das consequências mais visíveis do processo de universalização escolar, ou pelo menos da maior cobertura escolar por parte do Estado, verificada nas últimas três décadas. A escola hoje vive o enorme desafio de proporcionar ao conjunto das crianças brasileiras o domínio da linguagem culta – que é uma das tarefas precípuas da escola –, sendo que boa parte das crianças não procede de grupos sociais que a praticam ou mesmo a valorizam. Elas podem conviver com a palavra escrita em seu cotidiano, o que é próprio da vida urbana, mas poucas são as que

convivem com a palavra impressa, especialmente em livros. (SILVA, 2004, p. 70).

Nesse contexto, a professora E afirma que “a gente [professora e alunos] lê, ou geralmente eu dou um tempo para eles [os alunos] lerem, dois capítulos do livro, aí depois a gente trabalha com explicação.” (PROFESSORA E, 2017). O Professor H afirma que busca realizar em suas aulas um momento de leitura no qual os alunos são divididos em equipes, “estabelece uns determinados trechos do texto e eles vão ler e debater, aí eles vão extrair com ajuda do professor o objetivo, o sentido do que eles leram”. Mesmo assim, aponta que os alunos “têm muita dificuldade de leitura e interpretação, é o que chamamos esse novo ‘analfabetismo funcional’”. (PROFESSOR H, 2017).

O Professor F, que utiliza a coleção da editora Estudos Amazônicos, em uma das escolas privadas que trabalha, justifica a metodologia da leitura em voz alta, acompanhada de perguntas, junto com os estudantes também como uma forma de mostrar a eles e seus pais que está utilizando os livros didáticos nas aulas, algo muito cobrado na rede privada, como dissemos anteriormente:

E eu trabalho muito com leitura e interpretação de texto, como tem essa exigência de trabalhar todo o livro a gente faz uma leitura do conteúdo, justamente por causa da questão didática mesmo e para mostrar que o livro, o material está sendo utilizado. Faz uma leitura e geralmente eu faço perguntas, então, às vezes, eu faço dizendo: “Atendem para isso daqui desse parágrafo que depois eu vou perguntar.” Faz a leitura e depois eu faço a pergunta. (PROFESSOR F, 2017).

Percebemos que as ações dos professores em realizar uma intervenção nos capítulos dos livros didáticos, ou fazer uma leitura em voz alta para os alunos, seguido de perguntas sobre o tema são estratégias utilizadas para enfrentar os desafios diários da sala de aula, de acordo com a realidade de cada escola e de cada turma. Conforme Helenice Ciampi, referindo-se aos usos dos livros didáticos de História, por professores da rede pública municipal de São Paulo, a mobilização dos saberes docentes não advém das dificuldades de uma cultura escolar, “mas em resposta a ela e mediante as finalidades educativas do saber histórico escolar, como, por exemplo, no alinhamento entre a construção de conceitos, o letramento e o uso significativo para os alunos do material escolar.” (CIAMPI, 2013, p. 157). Vitória Silva chama a atenção que “o trabalho com a linguagem – oral e escrita – sendo a mais importante, certamente não pode se limitar às aulas de Português.” Assim, os professores especialistas de cada disciplina, precisam “agregar ao rol de variáveis que orientam seu trabalho mais uma: metodologia para o

desenvolvimento da linguagem, particularmente daqueles aspectos que são próprios da sua área, em que predominam textos expositivos/dissertativos.” (SILVA, 2004, pp. 70-71).

#### **f) Os usos dos livros didáticos e paradidáticos regionais para a elaboração de exercícios**

Um último ponto que vamos analisar, em relação aos usos dos livros regionais pelos professores, refere-se à elaboração de exercícios a partir dos conteúdos dos livros didáticos e paradidáticos. Nesse sentido, uma crítica comum que os docentes entrevistados fizeram às obras é que elas, ou não trazem exercícios, ou as atividades são insuficientes. Sobre os exercícios de *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*, de Tiese Júnior, a Professora I diz: “do [livro *Estudos Amazônicos: ensino fundamental*] Tiese [Júnior] você tem uma atividade, mas é muito pequena, é muito resumida, eu acho”. (PROFESSORA I, 2019). Ainda sobre este livro, a Professora M aponta que “os exercícios são meio fraquinhos, mas eu produzo os meus.” (PROFESSORA M, 2020).

Em relação aos quatro volumes da coleção da editora Estudos Amazônicos, quando questionados acerca dos exercícios, estes recebem críticas pelos professores entrevistados, os quais observam que as atividades propostas pelas obras não são suficientes. A Professora I aponta que “então a gente tem que fazer as atividades. Porque ele não te dá essa opção de atividades, ele te dá o texto, só.” (PROFESSORA I, 2019). O Professor F diz que elabora questões a partir dos textos dos capítulos, pois “ele não traz exercícios, ele traz uma ou duas perguntas, que eu prefiro fazer minhas próprias perguntas, minha própria atividade em cima do material.” (PROFESSOR F, 2017). Outros livros, como o *Pontos de História da Amazônia* e *História do Pará*, sequer trazem atividades. O Professor L, que toma estes dois livros como base, trabalha com interpretação de texto, iniciando por perguntas mais simples para verificar o entendimento dos alunos e depois elabora questões mais complexas, que exigem mais análise:

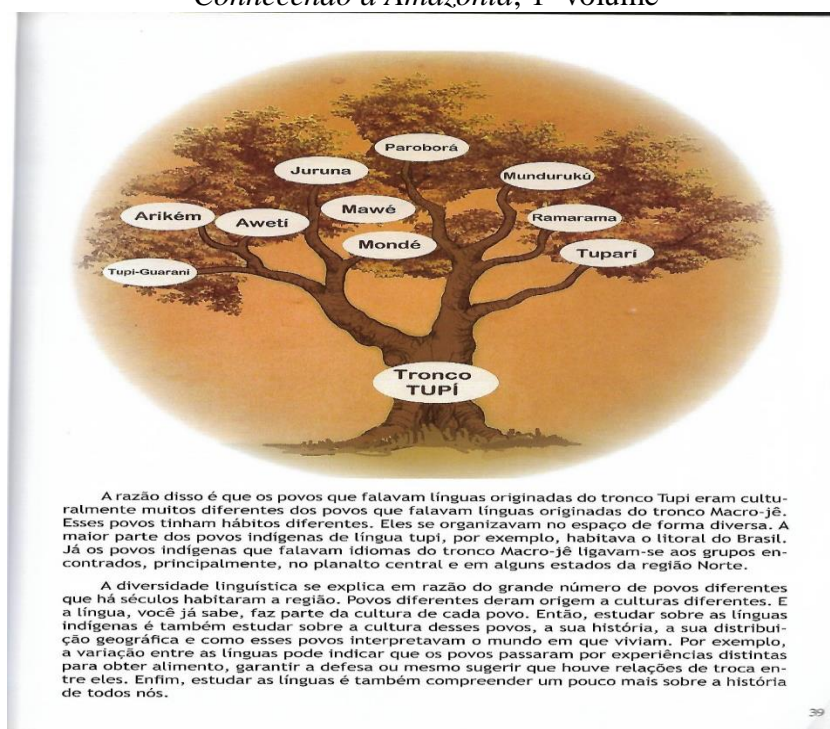
(...) eu pego trechos e aí eu faço uma atividade para eles. Intercalo ali, interpretação, o que é que eles estão compreendendo, perguntas bem simples. E vou escalonando para perguntas um pouco mais complexas, mas do livro mesmo, não tem nenhuma atividade. Eu que organizo as minhas perguntas a partir do que a gente vê, vai conversando em sala de aula. Interpretação de texto etc. É basicamente isso. (PROFESSOR L, 2020).

O Professor A, por sua vez, detalha mais especificamente as atividades que já realizou com o apoio das cópias dos capítulos, do volume 1, da coleção da editora Estudos Amazônicos, *Conhecendo a Amazônia*, em turmas do 6º ano. Ao trabalhar o capítulo 6, “Populações indígenas anteriores à conquista”, o educador explica que aborda a questão das fontes históricas, dando como exemplo as fotografias antigas que estão na página 33. Essas imagens do livro são o ponto de partida para uma atividade proposta por ele, qual seja: que os alunos levem fotografias antigas de suas famílias para realizar uma comparação entre o passado e o presente. (PROFESSOR A, 2016).

Outra atividade é elaborada a partir do capítulo 7, “Diferentes povos indígenas, diferentes línguas”, tomando como ponto de partida duas imagens que representam os troncos linguísticos indígenas do Brasil, nas páginas 38 e 39. O Professor A relata que faz uma atividade de pesquisa “para eles trazerem palavras e todo o nosso linguajar, que tem uma outra cultura, só que eu não me prendo só em indígena. Eles trazem ‘quibe’, [que] é árabe, eles trazem muito a parte de inglês, que [tá] no nosso linguajar”, além de outras palavras como “vatapá, maniçoba, caruru, aí falam, que também está no nosso dialeto.” (PROFESSOR A, 2016). Percebemos que a intenção dessa atividade, a qual se inicia com os troncos linguísticos, é de abordar a diversidade linguística das sociedades brasileira e amazônica.

Como observa Chervel, referindo-se ao fato da história das práticas de motivação e de incitação ao estudo atravessar de lado a lado a história das disciplinas, trata-se não somente de preparar o aluno, “mas de selecionar, aliás com igual peso, os conteúdos, os textos, as narrações mais estimulantes, na verdade de levar-lhe a se engajar espontaneamente no exercícios nos quais ele poderá expressar sua personalidade.” (CHERVEL, 1990, p. 205):

**Imagem 82:** Imagem que representa os troncos linguísticos indígenas do Brasil em *Conhecendo a Amazônia*, 1º volume



(COELHO et al, 2011, p. 39).

Desse modo, constatamos que a leitura que o professor faz do livro didático não segue o que é proposto pelo livro, que não estabelecia a realização de atividades nestas páginas. Como afirma Chartier, “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles.” A leitura, nesse sentido, é uma “prática criadora, inventiva, produtora”. (CHARTIER, 2009, p. 78). O Professor A, conhecendo seus alunos e dialogando com suas necessidades pedagógicas nas aulas de Estudos Amazônicos, se apropriou do livro didático e o utilizou, realizando uma leitura criadora de novas possibilidades em sala de aula.

Consideramos importante dar visibilidade para as atividades propostas pelo Professor A, a partir do livro didático, porque elas rompem com um padrão que ocorre, por exemplo, nas aulas de História. Conforme aponta, de forma crítica, Maria Lima, “na grande maioria das vezes”, as atividades que envolvem a produção escrita do estudante são “extremamente escolarizadas e descontextualizadas, tendo como único destinatário o professor, que lê para corrigir e, não, para entrar em contato com o que o estudante pensa ou com como ele expressa linguisticamente o que pensa.” Lima diz que tal aspecto é reforçado por quase todos os manuais didáticos, “que desconsideram a língua como instrumento que permite ao aluno relacionar, ampliar, contrapor, presumir, argumentar,

definir ou problematizar conteúdos.” (LIMA, 2009, pp. 236-237). Dessa forma, o exemplo do Professor A nos mostra que mesmo com as limitações do livro didático, e por meio do uso de cópias de páginas do livro, os professores podem realizar atividades que estimulem a produção dos alunos, de forma crítica, sem uma mera reprodução de conteúdo que visa apenas “acertar a questão”.

Esses são alguns exemplos dos usos e apropriações que os professores de Estudos Amazônicos fazem dos livros didáticos e paradidáticos regionais. Nosso último tópico, a ser analisado, diz respeito aos conteúdos da disciplina que esses docentes costumam escolher para trabalhar com os alunos.

## **7.2 – Os conteúdos trabalhados pelos professores na disciplina de Estudos Amazônicos**

Os docentes de Estudos Amazônicos precisam realizar uma escolha de conteúdos para trabalhar junto com seus alunos, quando do processo de preparação de suas aulas e materiais didáticos que vão utilizar. Nesse processo, dialogam com uma série de variáveis, como o conhecimento ou não de diretrizes curriculares; os livros didáticos e paradidáticos a que têm acesso; a sua formação na graduação; a realidade da escola e dos alunos; a carga horária disponível; a pressão da direção, da coordenação pedagógica ou de pais de alunos; a disponibilidade dos alunos em adquirir os materiais didáticos etc.

Para analisar os conteúdos escolhidos pelos professores, vamos dialogar com as contribuições de André Chervel, para o campo de pesquisa da história das disciplinas escolares. Concordamos com as críticas de Chervel, no que diz respeito à opinião comum de que os conteúdos de ensino são “impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha.” Nessa concepção, as disciplinas escolares teriam como função “simplificar, na verdade vulgarizar para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade.” Esse esquema, conforme observa Chervel, “não deixa nenhum espaço à existência autônoma das disciplinas”, pois “a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência.” (CHERVEL, 1990, pp. 180-181). Dessa forma, é mais produtivo analisar as disciplinas escolares pondo em evidência “o caráter eminentemente criativo do sistema escolar”, sendo as disciplinas “criações espontâneas e originais do sistema escolar.” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Circe Bittencourt observa que a seleção de conteúdos escolares “é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do domínio do saber

disciplinar dos professores.” Nesse contexto, a opção da seleção pelos conteúdos significativos “decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar ‘toda a história da humanidade’ e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino.” (BITTENCOURT, 2004, p. 138).

Como os professores entrevistados são de diferentes redes de ensino e de áreas de formação também distintas, optamos por analisar como ocorre esse processo de escolha de conteúdos na disciplina de Estudos Amazônicos a partir dessas diferentes realidades. Em primeiro lugar, vamos analisar os depoimentos dos professores de Estudos Amazônicos com formação em História; depois os que possuem formação em Geografia.

#### **a) Os conteúdos escolhidos pelos professores com formação em História**

Uma primeira questão colocada aos docentes entrevistados, com formação em História, foi se eles conheciam alguma diretriz curricular voltada aos Estudos Amazônicos. Dos seis entrevistados da rede privada, nenhum conhecia alguma diretriz curricular, seja da SEDUC, seja da SEMED de Ananindeua, por exemplo, nas quais eles poderiam se basear. Diante disso, eles mesmos construíram um currículo para a disciplina, a partir de fontes diversas. Em geral, observamos, nos relatos dos professores da rede privada, que as escolas não promovem encontros entre os professores da disciplina para a construção de um currículo a ser trabalhado ao longo do ano, nem disponibilizam qualquer currículo, apenas entregam a apostila da disciplina, como é caso da escola da Professora C. Uma exceção é o Professor B, que expõe ter recebido dicas de como trabalhar com a disciplina com a própria diretora da escola, que é docente de Geografia e Estudos Amazônicos. (PROFESSOR B, 2016).

Em relação aos professores da rede pública, com formação em História, podemos dividir em dois grupos, os que são vinculados à rede municipal de Ananindeua e os que pertencem à rede estadual do Pará. Os que compõem o quadro de funcionários do município de Ananindeua, os Professores A, K e L, dizem conhecer o currículo para a disciplina de Estudos Amazônicos, proposto pelo município. Inclusive, o professor L destacou que chegou a participar das discussões sobre a reforma do currículo, a partir de 2018, quando houve uma discussão para ampliar a oferta da disciplina para o 8º e o 9º anos. (PROFESSOR L, 2020). Contudo, numa visão mais crítica, a Professora K afirma que a SEMED não promoveu formação continuada para os professores da disciplina de Estudos Amazônicos, só para História. (PROFESSORA K, 2020).

Já na rede estadual de ensino, os únicos com formação em História, que trabalham exclusivamente nesta rede, são os Professores I e J. A Professora I, que está há uma década na SEDUC, relata que conhece as propostas curriculares expressas no Documento curricular para o ensino fundamental, já de 2019. (PROFESSORA I, 2019). O Professor J, que passou a trabalhar recentemente na SEDUC, aponta que “dentro da escola mesmo não foi passado nada, eu tive que pesquisar na internet pra saber qual era o currículo equivalente a cada série do ensino fundamental. (PROFESSOR J, 2020). A Professora I diz que a SEDUC não promoveu nenhuma formação continuada voltada para os Estudos Amazônicos. As palestras que a secretaria promoveu sobre a nova Base Nacional Comum Curricular foram mais gerais, não houve um foco em Estudos Amazônicos. (PROFESSORA I, 2019). Esses dados se aproximam com os obtidos nas entrevistas de Gabriel Barros, em Marabá, na qual observa que “os professores de Estudos Amazônicos nunca foram contemplados com uma formação continuada específica para disciplina.” (BARROS, 2016, p. 73).

Nas escolas em que há o material didático, seja o livro, seja a apostila elaborada pela escola, os conteúdos trabalhados acabam sendo a sequência disposta nestes materiais. O Professor F afirma que na escola em que utiliza os quatro volumes da coleção da editora Estudos Amazônicos segue os conteúdos do livro, até porque existe uma pressão dos pais para que eles sejam utilizados na íntegra. (PROFESSOR F, 2017). A Professora E, que trabalha com livros paradidáticos da editora Estudos Amazônicos, também relata que segue a sequência dos conteúdos dos paradidáticos. (PROFESSORA E, 2017). Já a Professora C, que faz uso de uma apostila elaborada a partir de cópias de páginas de livros, produzidas pela escola, é bem direta ao comentar esta questão, ao dizer que, como a instituição fornece o material, cabe ao docente fazer a sua parte, que é a de seguir os conteúdos dele:

(...) porque, na verdade, às vezes não tem, no caso específico dessa escola, não sei como é a realidade das outras escolas, não tem nenhuma conversa ou reunião para tratar dessa questão do currículo da escola. “Ah, o que a gente vai ter que fazer esse ano? Qual são os assuntos abordados? Qual vai ser a temática do ano para a escola?” Isso aí não tem, já tem o material. “Está aqui. Vai começar as aulas, esse aqui é o teu material, faz o teu planejamento.” (PROFESSORA C, 2017).

Esses depoimentos, de forma geral, apontam uma ausência de orientações, discussões e planejamentos sobre a disciplina de Estudos Amazônicos sobre as práticas dos professores e os usos que fazem dos livros didáticos, não sendo uma prioridade, tanto



das escolas privadas, quanto das escolas públicas. Observação semelhante foi feita por Araci Coelho, em pesquisa sobre os usos dos livros didáticos de História por professoras do ensino fundamental I, da rede pública de Betim, Minas Gerais. A autora aponta que os usos que as docentes fazem dos livros didáticos de História inserem-se num contexto em que as práticas pedagógicas, como discussão e elaboração de planejamentos anuais e de curso, análise e seleção de livros didáticos e de outros materiais, planejamento e realização de aulas em espaços de memória, e de formação continuada relacionadas à História “ficam, senão esquecidas, relegadas a últimos lugares na ordem das prioridades da escola.” (COELHO, 2013, p. 146).

Neste contexto, mesmo nos casos em que os próprios professores elaboram as apostilas, os livros didáticos e paradidáticos regionais acabam sendo uma fonte para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Contudo, as apostilas dão uma maior liberdade na escolha dos conteúdos, com os professores tomando como fonte várias obras didáticas e acadêmicas para elaborar e complementar estes materiais.

Os professores entrevistados que têm formação em História, acabam por privilegiar os conteúdos relativos dessa área, na disciplina de Estudos Amazônicos. Alguns deixam claro que, devido à sua formação, às dificuldades de trabalhar temas de outras áreas, e ao pouco tempo de carga horária de Estudos Amazônicos que possuem, não abordam temas da Geografia regional, como podemos perceber no depoimento da Professora G:

Olha, na questão de Estudos Amazônicos eu te confesso que eu até retirei, o que seria errado, porque tem a parte geográfica. Tem a parte de Geografia, então eu retirei porque eu não tenho esse domínio. Peguei mais a parte de História, essa parte realmente de Geografia eu retirei, por exemplo, teria que pegar essa parte de falar de solos, falar da questão dos rios, essa questão climática, essa parte eu retirei por falta de domínio mesmo. (PROFESSORA G, 2017).

Esta educadora ressalta as dificuldades que encontra para trabalhar temas relacionados à Geografia, principalmente questões da Geografia física, como solos e rios, e da climatologia. Dessa forma, acaba não trabalhando esses temas em suas aulas de Estudos Amazônicos, optando por privilegiar um viés mais histórico na disciplina. Conforme aponta Araci Coelho, “a prática docente é carregada de subjetividades que incluem preferências, afinidades e, também, dificuldades com relação ao ensino de algumas das disciplinas. (COELHO, 2013, p. 132).

O exemplo do depoimento da Professora G corrobora o que observaram pesquisas anteriores, no que diz respeito ao fato de que cada docente trabalha conteúdos de acordo com a sua área de formação, ou seja, o profissional formado em História ministra as aulas de Estudos Amazônicos priorizando temas da sua área, e, por sua vez, o professor de Geografia trabalha os Estudos Amazônicos priorizando temas desta ciência. (MOURÃO, AIROZA, SANTANA, 2013; 2015; BARROS, 2016; BARROS, LANCHETA, 2016; TEIXEIRA JÚNIOR, 2016).

Mourão, Airoza e Santana, por exemplo, identificam que essa situação é um dos problemas que ocorrem na prática da disciplina Estudos Amazônicos, após mais de uma década de sua implantação, porque “não há conteúdo programático consensual, pois não há consenso sobre o perfil acadêmico-profissional”, além de não existir uma referência programática a ser seguida na produção e publicação de livros didáticos. Não havendo conteúdo programático consensual e livros didáticos disponíveis, “os professores de Estudos Amazônicos constroem uma programação própria”, ou seja, “corroboram com um processo de ensino-aprendizagem que proporciona aos educandos uma visão limitada sobre a realidade amazônica.” (MOURÃO; AIROZA; SANTANA, 2013, pp. 3-4).

Apesar de não terem trabalhado com depoimentos de professores que ministram a disciplina e tendo seu foco na análise de currículos e editais de concursos, o argumento de Mourão, Airoza e Santana ainda é pertinente hoje, pois passado agora vinte anos da implantação da disciplina, boa parte dos professores continua trabalhando a disciplina de Estudos Amazônicos a partir de sua ótica de formação. Não concordamos com os autores apenas quando dizem que os docentes trabalham uma visão “limitada” da Amazônia, pois isto nos dá a ideia de uma deficiência no ensino que estes professores proporcionam. Preferimos ver pelo outro lado, ou seja, o de valorizar os conhecimentos destes profissionais, que trabalham com limitações, mas de outros tipos, como acesso a materiais didáticos, excesso de trabalho, pressões de pais de alunos, falta de recursos financeiros, ausência de uma valorização das escolas e do Estado etc. Isso influencia também na forma como os conteúdos da disciplina chegam aos alunos.

Por outro lado, temos também relatos de professores com formação em História que abordam temas da Geografia regional, mesmo que de forma secundária em relação à História regional. Os Professores C e F, que atuam em escolas da rede privada, em que são obrigados a utilizar o material fornecido, seja livro didático ou apostila, relatam que acabam sendo “forçados” a trabalhar a questão da Geografia, contudo, consideram que essa área traz contribuições importantes aos Estudos Amazônicos, especialmente no que

diz respeito às discussões iniciais sobre a ideia de Amazônia, algo trabalhado geralmente com as turmas do 6º ano logo no início do ano letivo:

Na questão do 6º ano, eu considero muito aquela questão, como eles ainda estão iniciando o ensino fundamental, eu acho importante a gente trabalhar com eles a questão da visão sobre a Amazônia, por exemplo, a gente tem muito aquele conceito, e eles têm também, se a gente que trabalha com essa área tem essa visão de que a Amazônia é só floresta, o conceito estereotipado da Amazônia, e aí eu trabalho muito com essa questão de mudar a forma de como eles veem a Amazônia, de entender a Amazônia de significados diferentes, da área urbana, de entender que a Amazônia não é só lá no Amazonas, ou parte do Pará, abrange muito mais que isso. Então eu gosto muito de trabalhar esses conceitos, que até mesmo a Geografia traz, eu acho isso muito relevante.

(...) a gente é meio que obrigado a trabalhar todo o material, então, se na apostila dele está no capítulo 1, “Espaço Geográfico”, eu tenho que trabalhar tudo na apostila deles até o final. Então, assim, a apostila deles está assim, no 6º ano começa com debate de conceitos geográficos “Amazônia legal”, “Amazônia Internacional”, aquela visão da Amazônia como floresta, a Amazônia como cidade, então o início é dessa forma, e aí a gente estuda no 6º ano conceitos geográficos já da Amazônia, “região Norte”, “Amazônia legal”, “Amazônia internacional”. (PROFESSORA C, 2017).

(...) Trabalho com parte de História e pego algumas coisas assim da parte de Geografia que eu acho que é interessante, por exemplo, a questão: “o que é Amazônia?”. Lá tem coisas bem interessantes, sobre a natureza e algumas coisas desse tipo, aspectos naturais eu pego algumas coisas, não aprofundo também.

(...) O que fiz esse ano, por exemplo, eu peguei um capítulo de História, um capítulo de Geografia no início do ano que essa parte de Geografia que traz uma definição melhor do que é a Amazônia e tal, isso com o 6º ano e então aí eu peguei um capítulo, um ou dois de Geografia e trabalhei junto com de História e depois segui a sequência, a História e na sequência toda de História e depois para o final do ano Geografia. (PROFESSOR F, 2017).

Nos relatos acima, percebemos uma preocupação dos dois professores em discutir os vários significados de Amazônia. Desse modo, destacam não apenas a questão da natureza, mas levando para o lado também da definição da região a partir de recortes do espaço geográfico, como “região Norte”, “Amazônia legal” e “Amazônia internacional”. Os dois relatos expressam também uma influência na forma de organização curricular da coleção de quatro volumes da editora Estudos Amazônicos, especialmente do volume 1, *Conhecendo a Amazônia*, voltado para o 6º ano, cujos primeiros capítulos, tanto da parte de História, quanto da parte de Geografia, dedicam-se a explorar as diversas ideias de Amazônia: “Amazônia: um território com muitos significados”, na parte de História; e “Onde você está na Amazônia”, “A Amazônia no mundo”, “Organização do espaço amazônico: divisão político-administrativa” e “Conhecendo os estados amazônicos”, na parte de Geografia. (COELHO et al, 2011).

Após essa discussão inicial sobre as diversas ideias de Amazônia, os professores costumam fazer uma abordagem dos Estudos Amazônicos a partir da questão da narrativa cronológica. Segundo Bittencourt, “a utilização de uma história narrativa no ensino decorre de determinada concepção história e não pode se limitar a despertar interesse pelo passado nos alunos”, mas ser “um ponto inicial, e a partir dela existe a possibilidade da compreensão dos acontecimentos por meio das ações dos sujeitos.” (BITTENCOURT, 2004, pp. 143-144).

Assim, os professores começam pela chamada “Pré-história” da região, sobre a vida dos povos indígenas que viviam na Amazônia antes da chegada dos europeus, uma forma de valorizar a história e a cultura indígenas amazônicas, algo trabalhado mais comumente no 6º ano. Os conteúdos escolhidos, nesse viés histórico, têm a ver também com as lacunas dos livros didáticos e paradidáticos regionais.

O Professor B, apesar de utilizar como base o livro *História do Pará*, de Benedicto Monteiro, faz algumas ponderações acerca deste autor, dizendo que “ainda tem um pouco essa visão dos heróis, alguns pontos ele cita ainda muito os heróis, dos espanhóis, ele fala muito da vinda destes, dos europeus.” (PROFESSOR B, 2016). Nesse sentido, buscou outras fontes para trabalhar com “o período ‘Pré-colonial’, ‘Pré-histórico’, os primeiros povos que vão habitar a Amazônia”, ou seja com a história dos povos indígenas antes da chegada dos europeus. Uma forma que ele faz para aprofundar o assunto é “realizar minisseminários, trabalhos em grupos com próprios cartazes, buscando trabalhar um pouco as lendas amazônicas, trabalhar um pouco da cultura indígena”, fazendo isso com frequência. (PROFESSOR B, 2016).

Ainda em relação à questão indígena, o Professor F faz uma crítica à coleção da editora Estudos Amazônicos, afirmando que embora ela faça uma abordagem da história indígena, realiza-a de forma muito generalizante, porque não trabalha a diversidade das etnias indígenas da Amazônia. Outra apreciação feita por ele é que, após a narrativa da chegada dos europeus, a coleção “só vê o índio como a mão de obra ali, como é tratado então esse próprio recorte, de uma maneira geral a História em si ela é muito etnocêntrica”, pois “parece que depois da chegada dos Portugueses os índios somem da História, só aparecem como trabalhadores.” (PROFESSOR F, 2017).<sup>15</sup> Dessa forma, o

---

<sup>15</sup> Essas críticas sobre a abordagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História foram objeto de estudos de várias pesquisas ao longo do tempo. No Pará, por exemplo, Mauro Cezar Coelho, em pesquisa com livros didáticos de História, publicados entre 1992 e 2005, utilizados nas escolas de Belém, aponta algumas transformações e permanências nas representações sobre os indígenas nos materiais didáticos, verificando uma “gritante ambiguidade”: enquanto, por um lado, se percebe um processo de

Professor F afirma que “então é essa uma dificuldade, que eu tenho que buscar outros materiais se eu quiser aprofundar naquele conteúdo.” (PROFESSOR F, 2017).

A Professora I, que já possui uma década de docência na SEDUC, aponta que como no início de sua trajetória docente era difícil ter acesso a materiais didáticos da disciplina, e sem orientação por parte do Estado, compensou essa lacuna com a História da região, utilizando também uma sequência cronológica na abordagem dos conteúdos. (PROFESSORA I, 2019).

Os educadores da área de História costumam trabalhar temas do período colonial, que têm como marco a fundação da cidade de Belém, em 1616. A narrativa é semelhante a uma abordagem dos livros didáticos regionais, com a colonização portuguesa, seus projetos e conflitos com os povos nativos, além da introdução da mão-de-obra escrava negra, conteúdos mais trabalhados no 7º ano.

A Professora C diz que no 7º ano já trabalha mais com a colonização portuguesa, com as “diversas estratégias de ocupação que os portugueses implementaram na região, para mostrar exatamente o território e a própria população amazônica, como agentes históricos e não só como agente passivos”, “a partir do 7º ano que eles já estudam a ocupação portuguesa na Amazônia até o período de Independência.” (PROFESSORA C, 2017). A Professora G segue também essa perspectiva, embora avance mais, abordando temas do período imperial, como a Cabanagem: “já no 7º ano eu trabalho com a questão da colonização em si, com a questão do Regimento das Missões, do Diretório dos Índios, essa parte também de Cabanagem, aí eu já pego do contexto colonial ao imperial”. (PROFESSORA G, 2017).

No 7º ano, o Professor F também trabalha o período colonial na Amazônia. No entanto, aborda assuntos que não estão presentes na coleção da editora Estudos

---

redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição de conteúdos, em tudo atento às pesquisas mais recentes, por outro, nota-se a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que as via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (COELHO, 2009, p. 274). Já Márcio Couto Henrique afirma que nos manuais didáticos mais recentes, os índios aparecem em momentos específicos da história do Brasil. Algumas obras tratam dos “Índios antes do Brasil”, mostrando como eles viviam antes da chegada dos europeus. Depois, fala-se da utilização dos índios no processo de colonização, destacando-se o escambo, as guerras intertribais e a catequese. No século XVIII, fala-se do projeto do Marquês de Pombal em transformar os índios em colonos portugueses e da expulsão dos Jesuítas. Com relação ao século XIX, quase não se trata dos índios nos manuais didáticos. No máximo, há uma referência à utilização dos índios pelo Romantismo, em que eles figuram como símbolo da identidade nacional. Adentrando o século XX, os índios praticamente desaparecem. Dessa forma, os manuais didáticos possuem grandes lacunas temporais em que os índios desaparecem, como se eles não existissem mais e, depois, reaparecem em determinados momentos. (HENRIQUE, 2014, p. 89).

Amazônicos, mas que considera importantes, como “o [Tribunal do] Santo Ofício, a visitação do Santo Ofício [na Amazônia], que é um assunto muito interessante, acho legal trabalhar, então faço o trabalho com isso.” (PROFESSOR F, 2017).

A Professora C relata uma limitação dos conteúdos que ministra em sua escola, pelo fato de lá só ter a disciplina de Estudos Amazônicos no 6º e no 7º ano. Os alunos terminam o 7º ano com o assunto da adesão do Grão-Pará à Independência do Brasil, em 1823. A professora relata que no 8º e no 9º ano, já na disciplina de História, quando consegue tempo em suas aulas, insere alguns assuntos do contexto regional, quando trabalha o período imperial e republicano. (PROFESSORA C, 2017).

A Professora K, da rede municipal de Ananindeua, que atua em turmas do 6º e 7º anos, afirma que em suas abordagens nas aulas de Estudos Amazônicos faz relações com algumas leis, como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), algo pedido pela secretaria para ser trabalhado em sala de aula. Dessa forma, os conteúdos escolhidos para a disciplina também levam em conta temas que possam ser articulados com essa legislação. Ela destaca que, por exemplo, “escolhia trabalhar com eles [os alunos] sobre o Diretório dos Índios pra fazer um *link* entre a definição de direitos que os indígenas passaram a ter e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.” (PROFESSORA K, 2020).

No 8º ano, a Professora G diz que aborda a República no Pará, o período conhecido como *Belle Époque* em Belém, na virada do século XIX para o XX, ressaltando a importância dos patrimônios históricos também desse período, a interventoria de Magalhães Barata, nos anos 1930 e 1940. Já no 9º ano, a docente trabalha o período mais recente, a partir da segunda metade do século XX, como “a questão dos Grandes Projetos na Amazônia, na verdade eu fiz isso baseado nesses livros que eu li.” (PROFESSORA G, 2017).

O Professor L, que participou da reelaboração do currículo da SEMED em Ananindeua, revela que busca construir seu currículo de forma cronológica, em consonância com os conteúdos de História. No 9º ano, por exemplo, ele revela que trouxe necessidade de “discussões atuais sobre a Amazônia, dentro ali do século XX, *pari passu* ao conteúdo de História, que também está ali fechado mais no século XX.” (PROFESSOR L, 2020).

Como dissemos anteriormente, o Professor F, embora siga em boa parte os temas da coleção da editora Estudos Amazônicos, elabora apostilas que abordem outros temas que não estão na coleção ou que não foram aprofundados. No 9º ano, por exemplo, o

docente elaborou uma apostila mais aprofundada sobre a Amazônia no contexto da Segunda Guerra Mundial, tomando como referências livros e artigos. (PROFESSOR F, 2017). Nesta apostila, ele destaca temas como: os Acordos de Washington; o cotidiano em Belém durante a guerra; a perseguição aos imigrantes e descendentes do Eixo; a criação de campos de concentração pelo governo brasileiro para isolar e vigiar os imigrantes e descendentes do Eixo:

### **Imagem 83:** Apostila “A Amazônia na Segunda Guerra Mundial” para o 9º ano, elaborada pelo Professor F

#### **A Amazônia na Segunda Guerra Mundial**

Tão distante geograficamente dos campos de batalha, a História acaba relegando ao esquecimento a participação, direta e indireta, da Amazônia nesse conflito. Conhecer a Segunda Guerra pela perspectiva Amazônica nos dá uma nova dimensão sobre esse conflito, nos ajuda a entender melhor as dinâmicas da Guerra e, sobretudo, valorizar os indivíduos de nossa região que estiveram envolvidos dentro e fora do combate.

#### **A Segunda Guerra Mundial**

A Segunda Guerra Mundial sem dúvida foi um divisor de águas na história da humanidade. Iniciada em 1937 e encerrada com o acordo de rendição japonês em 1945, cerca de uma semana após o aterrorizante lançamento americano das bombas atômicas sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki. A Guerra uniu e desuniu o mundo em torno das Alianças Militares dos ALIADOS – liderados pela Grã-Bretanha, França, União Soviética e EUA (que entrou oficialmente na Guerra em 1941) – e do EIXO – Liderados pela Alemanha, Itália e Japão. Nunca na história um conflito havia reunido tantos países, tecnologia, perdas humanas e provocado tanta modificação na geopolítica mundial.

#### **O Brasil em favor dos Aliados**

O Brasil, que vivia em plena Ditadura do Estado Novo de **Getúlio Vargas**, em 1942 apoia os Aliados após o torpedeamento de 5 navios na costa brasileira pelo submarino U-507 da Alemanha, além disso o EUA atraiu o Brasil após uma série de negociações com o EUA que resultam nos “**Acordos de Washington**”, pelos quais o Brasil garantiu, entre outros, a obtenção de crédito – como para a criação da *Vale do Rio Doce* e da *Companhia Siderúrgica Nacional* – o fornecimento de equipamentos para vários setores da economia, especialmente equipamentos militares para as Forças Armadas e a possibilidade de maiores exportações de borracha, minério de ferro, algodão, tungstênio, níquel e cobalto.

O EUA, em troca, entre outros, recebeu soldados brasileiros, além da permissão para desembarcar tropas em território brasileiro, incrementando o espaço aéreo do Norte e Nordeste com o envio de 750 soldados técnicos em aviação, meteorologia, comunicação etc, nas **bases aéreas de Belém**, Recife, Natal e outras cidades, a localização geográfica do Brasil foi vista com privilegiada para os Aliados chegarem à Europa, Ásia e África. Também foram construídos alojamentos e depósitos de combustíveis, recebimento de matérias primas a baixos custos.

#### **A Amazônia na Guerra**

A entrada do Brasil na Guerra gerou profundas transformações em vários setores do país. Na Amazônia podemos destacar o envio de paraenses para integrarem a Força Militar Aliada, Passeatas contra o Eixo em Belém, a Formação de Campos de concentração no interior do estado, a exploração mineral e a exploração da Borracha. Há estudos que tratam também de expedições Nazistas na Amazônia.

Como já citado, a **Base aérea de Belém** e de outras cidades, principalmente costeiras, estiveram à disposição dos americanos, a movimentação de americanos na Base de Val-de-Cães era intensa e em diversos pontos da cidade, a posição geográfica de Belém (inclusive desde o período colonial) foi vista como estratégica, o **porto** da cidade também foi importante para levar para o EUA e Europa materiais requeridos, como a borracha.

O dia a dia das pessoas também foi alterado. Na cidade houve racionamento de metais, combustível, tecidos, gêneros alimentícios, por exemplo pão, carne, açúcar e sal poderiam ser adquiridos somente com a posse de um ticket

(PROFESSOR F, s/db).



*Getúlio Vargas e o Pres. Roosevelt em encontro Rio de Janeiro, 1936*

de compra que tinha quantidade limitada. Senhoras belenenses organizaram bazares a fim de angariar donativos para serem enviados para os expedicionários. Como parte de treinamento para um possível ataque à Belém, as luzes da cidade foram desligadas à noite em alguns momentos (blecautes).

A atenção da Amazônia em relação ao Eixo não era à toa, vários navios e submarinos alemães estiveram na costa brasileira, inclusive na Amazônia, onde afundaram navios brasileiros e pilharam embarcações.

O agricultor e pescador Raimundo de Santa Brígida, que morava em Carutapera, fronteira dos estados do Pará e Maranhão, relatou dois casos ocorridos com familiares envolvendo embarcações alemães, ele mesmo relata ter visto várias delas, ele relatou:

“Na época da guerra, havia um parente meu, mais especificamente um primo, que tinha uma pequena embarcação, e ele trabalhava fazendo o transporte de certos equipamentos (na costa paraense). Em uma dessas viagens, ele desapareceu, e uma das hipóteses mais prováveis foi que algum submarino alemão o pegou com o intuito de ficar com sua mercadoria (...). Eu também tinha um tio na época que saía de Belém para Salinas de barco para fazer o **abastecimento de alguns submarinos alemães** que estavam próximos da costa. Um pouco mais tarde, as autoridades locais descobriram essa venda ilegal de combustível e desapareceram com meu tio como forma de punição por sua traição à nação.”



Localização de Tomé-Açu/PA

#### Os imigrantes e Descendentes do Eixo

Especialmente no decorrer do século XIX e XX, o Brasil buscou atrair migrantes de diversas nacionalidades, principalmente europeus, entre esses estrangeiros vieram muitos da Alemanha, Itália e Japão, países do Eixo. O Pará inclusive, foi um dos principais destinos dos japoneses.

Esse número de migrantes e descendentes dos países do Eixo provocou bastante atrito por parte da população paraense e resultou em ações do Poder Público. Em Belém, várias dessas pessoas sofreram grande preconceito e perseguição; foram realizadas marchas cívicas contra o Eixo e juntamente com isso, várias “descendentes do Eixo”, mesmo sem ter nenhuma relação com o seu país de origem, tiveram casas e estabelecimentos comerciais depredados por populares, várias dessas pessoas procuraram os meios de comunicação para deixarem claro seu amor pelo Brasil e que não possuem nenhum envolvimento com os países inimigos.

Em todo país, essas pessoas foram proibidas de falarem seu idioma nativo e qualquer reunião que fizessem era motivo de desconfiança, sendo monitorados constantemente, suas correspondências eram interceptadas pelos correios, entre outros.

Alegando motivos de segurança, o Governo criou 12 **campos de concentração**, em todo Brasil (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Pará), cujo funcionamento foi mantido, por muitos anos, em sigilo pelo Estado brasileiro (e provavelmente ainda tem muita coisa sobre isso que ainda não veio à tona). No Pará, esse campo de concentração funcionou na região de Tomé-Açu (Acará), que recebeu um grande número de imigrantes japoneses, onde funcionava a Companhia Nipônica de Plantação do Brasil. Foram enviadas para Tomé Açu 480 famílias japonesas, 32 Alemães e algumas italianas, estas pessoas eram de alguma maneira consideradas perigosas ao Estado, ou que procuraram o local em busca de proteção contra os populares que os perseguia.

Diferentemente dos terríveis campos de concentração na Alemanha Nazista, pessoas que viveram no local atestam que não sofreram violência e que o clima, apesar das restrições, era harmonioso. As pessoas viviam em uma área vigiada, as que já moravam no local poderiam ficar em sua própria casa e outros ficavam em um casarão. Suas atividades eram limitadas e trabalhavam na terra para seu sustento, o governo lhes garantia alimentação também.

(Mais sobre esse local é tratado em texto complementar analisado nesta disciplina)



Casa de Concentração de Tomé-Açu/PA  
Fonte: Perazzo (2009)

#### BIBLIOGRAFIA:

- SILVA, Hilton P. et al. Por Terra, Céu e Mar: Histórias e Memórias da Segunda Guerra Mundial n Amazônia. Belém, ed. Paka-Tatu, 2013.  
CORSI, Francisco Luiz. Estado Novo: Política Externa e Projeto Nacional – Os Acordos de Washington.. UFSC, 2008.

(PROFESSOR F, s/db).

Cabe comentarmos também que há uma preocupação dos educadores em fazer um diálogo com a realidade local da escola, seja do bairro ou da cidade. Embora os livros regionais tragam uma abordagem importante da realidade amazônica, logicamente que surgem lacunas, pois a Amazônia também possui as suas diversidades. Encontramos essa preocupação especialmente com os professores que trabalham em Ananindeua, tanto na rede privada quanto na rede pública.

O Professor D, por exemplo, considerou necessário discutir com os alunos da escola em que trabalha, em Ananindeua, a história da cidade, para eles também reconhecerem os espaços em que circulam e valorizar o patrimônio histórico local, além de conhecer os problemas socioambientais do município:



Olha, assim, quando você pega a história de Ananindeua, quando eu fui construindo para eles [os alunos], fui mostrando que ela tem uma história muito relacionada a Estrada de Ferro Belém-Bragança, através disso surgiu um povoado, e ela surgiu dessa forma. (...) mas você pode estar pegando o surgimento e o crescimento de Ananindeua, o crescimento desordenado de Ananindeua, as questões socioambientais e estar incluindo dentro de Ananindeua, o surgimento da questão da Cidade Nova, e porque é “WE” e porque é “SN”, como foi loteado na verdade, porque é esse nome, que são questões, na verdade, que muitas pessoas que moram lá não conhecem, o que é, na verdade, comum, pois muitas pessoas pelo Brasil não conhecem a sua própria história, a história de sua própria cidade. (...) então fica uma proposta assim que eu vejo que eles têm gostado, quando vemos, qual é a base da economia da cidade, os problemas sociais que se encontram, como se deu esse processo de ocupação, a que município pertencia, por exemplo, a questão dos potenciais turísticos que Ananindeua tem, que apesar de muita gente não acreditar Ananindeua possui ilhas, que poderiam também ser exploradas como meio de comércio e turismo. (PROFESSOR D, 2017).

A Professora K também busca em suas aulas fazer uma relação com a história deste município. Ela diz que “usava a Cabanagem pra falar sobre a ocupação dos espaços que hoje fazem parte de Ananindeua”. (PROFESSORA K, 2020). O Professor L, por sua vez, ressalta que a abordagem da história de Ananindeua, dentro dos conteúdos de Estudos Amazônicos, foi uma demanda trazida pela SEMED para o 6º ano, no qual há uma discussão de território. (PROFESSOR L, 2020). Podemos relacionar essas discussões dos docentes desse município com os questionamentos de Paulo Freire sobre a necessidade de se respeitar os saberes dos educandos e de relacionar os conteúdos das disciplinas com a realidade dos alunos, “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”?, “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30).

Como vimos, os professores com formação em História constroem seus currículos e conteúdos a partir de fontes diversas e de contextos que enfrentam. Apesar de a maioria seguir uma narrativa cronológica e que toma como fonte a escolha de conteúdos de livros didáticos regionais, como a coleção da editora Estudos Amazônicos, há espaço para abordagens criativas que fujam de temas comuns e que são resultados de pesquisas e das necessidades dos docentes, tanto da rede privada, quanto da rede pública de ensino. Desta feita, podemos dizer que eles mobilizam os saberes da experiência por meio da prática cotidiana da profissão para realizar a escolha de conteúdos. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye:

O(a)s professore(a)s não rejeitam em sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, ele(a)s os incorporam à sua prática, porém retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual o(a)s professore(a)s retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feed-back*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(ao)s professore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, *objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.* (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 231, grifos dos autores).

Tomando como referência as considerações de Tardif, Lessard e Lahaye, compreendemos que os professores de Estudos Amazônicos, com formação em História, não fazem uma “abordagem tradicional” ao optarem pelo enfoque cronológico, ou por alguns docentes se orientarem pelos conteúdos dos livros didáticos. Observamos que tais seleções são resultado dos saberes da experiência, que dão ao professor a capacidade de olhar criticamente a sua formação; das leituras que já realizou, para fazer as escolhas mais adequadas de conteúdos para determinada turma; das suas ideias acerca de quais temas seriam mais úteis para a formação dos alunos em uma perspectiva a partir da História regional.

#### **b) Os conteúdos escolhidos pelos professores com formação em Geografia**

Após investigarmos os conteúdos trabalhados pelos professores com formação em História, agora analisamos os que são utilizados pelos docentes de Geografia, na disciplina de Estudos Amazônicos. Ao verificarmos os relatos dos quatro entrevistados, verificamos que há diferenças em relação ao que trabalham os professores de História.

Temos respostas distintas sobre o conhecimento, pelos educadores, do currículo de Estudos Amazônicos. O Professor H diz que “baixa pela internet, tem na SEDUC lá todos os programas de todas as disciplinas, eles dão um currículo base para seguir, seguir não, para se orientar.” (PROFESSOR H, 2017). Acrescenta ainda que na escola em que trabalha, no momento de planejamento, na semana pedagógica, no início do ano letivo, realiza, com todos os outros docentes professores de Estudos Amazônicos, um plano de curso em comum e todos têm de seguir a mesma programação, o mesmo conteúdo. (PROFESSOR H, 2017).

A Professora M, no momento da entrevista, disse que conhecia o currículo, “mas não era oficial. Cada um fazia o seu.” Ela aponta que conhece a proposta da BNCC, mas

faz a ressalva de que “é necessário incluir atualidades que expressem a realidade do aluno.” (PROFESSORA M, 2020).

As professoras N e O afirmam que já participaram da elaboração de currículos e materiais didáticos para a disciplina de Estudos Amazônicos. A Professora N não sabe precisar o ano em que ocorreu, mas diz que participou de um projeto “onde os professores se reuniram, vários professores, de História e de Geografia, e fizemos um programa de Estudos Amazônicos para a época que não havia.” Ela diz que “alguns professores foram convidados para reuniões, debates.” Contudo, não sabe como ficou esse programa, apenas observa que “pelo que eu peguei agora, recentemente da BNCC tem muito a ver com isso.” (PROFESSORA N, 2020). É possível que esse “projeto” que ela participou tenha ocorrido nos anos 1990, quando dos estudos para a construção da referida disciplina. Já a Professora O diz que foi chamada em 1999, quando trabalhava no Colégio Estadual Lauro Sodré, em Belém, para a elaboração de um material didático. Ele foi elaborado, mas nunca utilizado. (PROFESSORA O, 2020).

Estes depoimentos das professoras N e O, com formação em Geografia, são importantes porque nos indicam possíveis construções de currículos para os Estudos Amazônicos que não se concretizaram ou que não ganharam, talvez, grande visibilidade. Rocha Alves, em seu estudo sobre a construção da disciplina, nos anos 1990, cita apenas a participação de uma comissão de professores de História, que juntamente com a então diretora de ensino da SEDUC, Violeta Loureiro, em 1995, participou de um projeto com a finalidade de escrever um livro de História do Pará para uso nas escolas públicas por alunos e professores, este livro seria o primeiro de um projeto que ficou conhecido como “Estante da Amazônia”. Desse projeto saiu o livro *História do Pará*, de Gerard Prost, publicado em 1998. (ALVES, 2016, p. 42).

Percebemos que na escolha dos conteúdos para os estudos Amazônicos, pelos docentes com formação em Geografia, o que os orienta não é a narrativa cronológica, como fazem os professores de História, mas conceitos geográficos, como “lugar”, “território”, “região”. A construção de conceitos geográficos são importantes pré-requisitos para a Geografia escolar, para “a compreensão dos elementos inclusos na organização do espaço, fundamentais para a formação de um raciocínio geográfico articulado, cumulativo e crítico”; e para “a valorização do espaço vivido pelo aluno, tanto para a identificação de elementos necessários à construção de tais conceitos, quanto como base para análise crítica da organização espacial.” (SILVA; SILVA, 2012, p. 4).

O Professor H explica que no 6º ano trabalha com os alunos uma parte teórica mais conceitual “de região, de Amazônia Legal, de Cabanagem, de ocupação histórica”. (PROFESSOR H, 2017). A Professora M afirma que prioriza o conceito de “lugar”, do 6º ao 9º ano, porque entende que é necessário se criar nos alunos a ideia de pertencimento à Amazônia e a formação de uma identidade amazônica:

Eu trabalho, por exemplo, os Grandes Projetos no 9º ano. Então eu trago o debate para o lugar, com conceitos que eu possa trabalhar o lugar, como, por exemplo, a invasão de outras culturas, aqui na nossa região, por meio dos Grandes Projetos. Até a valorização de pessoal mesmo, como a gente sabe que a Companhia Vale do Rio Doce, ela valoriza muito a mão de obra do Sul, Sudeste. Então, eu faço perguntas, né? Eu mesmo me pergunto: “E eu nesse processo?” “Por que eu, enquanto amazônida não sou valorizada também?” Então, eu trago muito a questão para o lugar, porque quando eu trago a questão para o lugar eu trabalho a questão do pertencimento. E eu me sinto pertencente ao lugar em que eu vivo, sim ou não? Se não, por que eu não me sinto pertencente? O que faz eu não me sentir pertencente? Quem sou eu? Aí eu discuto o conceito de identidade. Qual a minha identidade? De que forma eu me pratico? Eu me pratico a partir da minha história, da minha cultura. Como foi construída a minha história? A minha história, foi construída a partir da minha cultura que é passada de geração em geração, ou eu vivo num lugar no qual eu não sei nem quem eu sou. (PROFESSORA M, 2020).

Percebemos que o relato da Professora M também tem um viés regionalista, de valorização da região amazônica, contra o que ela identifica como uma prática de maior valorização do que vem de fora. A docente utiliza como argumento um exemplo da companhia siderúrgica Vale, que extrai minérios do Pará e valoriza mais a mão-de-obra que vem das regiões Sul e Sudeste. Nesse contexto, em sua prática pedagógica dentro da disciplina de Estudos Amazônicos, ela visa estimular uma consciência crítica nos alunos de valorizar mais a sua região e questionar atitudes como a da empresa Vale. Podemos relacionar este argumento dela com as entrevistas realizadas por Gabriel Barros, a qual aponta que os professores de Marabá ressaltaram que Estudos Amazônicos “é muito mais que uma disciplina escolar, é uma resistência contra um pensamento hegemônico que predomina em nossa região, além de fortalecer os laços de identidade entre o discente e o seu território.” (BARROS, 2016, p. 72).

A professora M também nos disponibilizou materiais que trabalha em sala de aula, a partir da ideia de “lugar”. Em uma de suas avaliações para uma turma do 6º ano, encontramos o uso de poesias regionais, elaboradas pelos próprios estudantes, imagens de Belém e da cartografia da cidade e imagens desenhadas pelos alunos. Esses recursos são utilizados para tratar de temas como o uso da água, a poluição dos rios, a gastronomia da região. Ao indicarem a importância do conceito de “lugar”, no ensino de Geografia,

Maria Silva e Edimilson Silva ressaltam que estudar e compreender o lugar repleto de relações históricas, de vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens “tornam-se significativas ao estudo, num tempo e num espaço específico. Em Geografia, significa compreender as relações que ali ocorrem inter-relacionando-as.” (SILVA; SILVA, 2012, p. 6).

**Imagem 84:** Prova elaborada pela Professora M para o 6º ano  
1ª AVALIAÇÃO DE ESTUDOS AMAZÔNICOS



LEIA A POESIA ABAIXO SOBRE O DIA MUNDIAL DA ÁGUA E MARQUE A ÚNICA ALTERNATIVA CORRETA NAS QUESTÕES 1 E 2:

Onde eu moro,  
Tem o rio Guamá  
E tem muita água  
Para se banhar

Onde eu moro,  
Tem um igarapé  
Tem muitos peixes  
E um deles é o Mandubé

A água é vida  
É tudo que temos  
Não polua a água  
Pois é dela que sobrevivemos.

(XXX, turma 702, escola XXXXX, 2018)

1- De acordo com o conteúdo da poesia identifique o que é o Mandubé?

A) Cutia      B) onça      C) peixe      D) pássaro      E) índio

2- Que tipo de poluição percebe-se no rio Guamá? Faça a soma das alternativas que estão corretas pela numeração que está no início da questão.

4- sacos plásticos e garrafas pet.

8- escoamento sanitário.

12- óleo dos barcos.

(PROFESSORA M. s/d, p. 1).

A) 4    B) 8    C) 24    D) 23    E) 20

3- Leia a poesia abaixo e marque a alternativa que apresenta o ecossistema da Amazônia retratada no texto:

Na enchente  
Ou na vazante  
A água é sempre  
Deslumbrante.

(XXX, turma 702, escola XXX, 2018)

De acordo com o conteúdo da poesia que ecossistema da Amazônia corresponde ao movimento natural retratado?

A) caatinga    B) igapó    C) várzea    D) terra firme    E) cerrado

4- A água é um recurso natural vital para os seres humanos, pois sustenta a vida no planeta, por isso deve se preservar para garantir a vida.

A poesia explica a importância de economizar este recurso mineral que poluído não se renova naturalmente. A poeta diz que devemos economizar água para:

Água tem que economizar  
Para não faltar  
Temos que preservar  
E não desperdiçar

Está nos rios, lagos e oceanos  
Imagine os humanos  
Sem esse recurso da natureza seria uma tristeza.

(XXX, turma 701, escola XXX, 2018)

A) desperdiçar    B) economizar    C) não faltar    D) beber    E) utilizar

5- Considerada uma das culinárias mais “brasileiras” do País, a gastronomia do Pará tem a cultura indígena como sua maior influência, mas também carrega consigo traços das cozinhas portuguesa e africana. Seus ingredientes básicos são obtidos da exuberante Floresta Amazônica, como folhas e ervas, são uma forte herança deixada pelos índios da região. Com mais de uma centena de espécies comestíveis, as frutas regionais dão origem aos doces que mais caracterizam a culinária local, dando um sabor exótico às deliciosas sobremesas que enriquecem a mesa paraense, como açaí, cupuaçu, pupunha, guaraná e a manga. <https://www.visiteobrasil.com.br>

No que diz respeito ao texto qual alimento compõem a culinária paraense que é servido como sobremesa?

A) churrasco    B) baião    C) açaí    D) arroz com galinha caipira    E) maniçoba

(PROFESSORA M. s/d, p. 2).

6- Paisagem é tudo aquilo que a vista alcança. É um conjunto dos elementos naturais e humanizado (construídos pelos seres humanos). Que elemento natural pode ser observado na paisagem?

- a) Paisagem
- b) Lugar
- c) Rio
- d) Chuva
- e) Terremoto



Ver-o-Peso

7- Observe a imagem da região metropolitana de Belém e identifique a orientação cardeal da ilha d Cotijuba.



Google.com

- a) Nordeste
- b) Oeste
- c) Leste
- d) Sudeste
- e) Sul

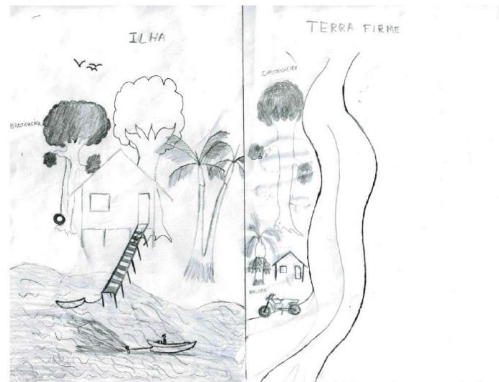
8- É o espaço construído pelos seres humanos por meio da sua relação com a natureza, mediado pelo trabalho. É construído e transformado continuamente ao longo do tempo no espaço.

O texto refere –se:

- A) lugar
- B) território
- D) paisagem
- C) espaço geográfico
- E) tempo

(PROFESSORA M. s/d, p. 3).

9- Observe a imagem que retrata na paisagem produtos da floresta que compõem a atividade extrativista e pode ser extraído para subsistência e comercialização. Escreva o nome de um produto.



FONTE: XXX - AUTOR: XXX /801-ESCOLA E.F. XXX 2017

10- Faça um desenho mostrando a superfície do solo Amazônico com a camada de matéria orgânica que se forma pela decomposição de folhas, galhos, frutos entre outros materiais orgânicos.

**BOA PROVA!**

(PROFESSORA M. s/d, p. 4).

Na prova elaborada pela Professora M, há a utilização da poesia como recurso didático, para abordar a questão do ecossistema da Amazônia. Ressalta-se a valorização que a docente fez de poesias e desenhos produzidos pelos próprios alunos da escola. De fato, ao utilizá-los na avaliação, a professora também considera os alunos como sujeitos produtores de conhecimento. Tem-se aí uma dupla produção de saberes escolares que se complementam, o da professora da turma e o dos alunos da escola. Ela também utilizou a cartografia como recurso didático, como na questão 07, com a imagem da região metropolitana de Belém. Conforme Samuel Ribeiro, o professor leva o aluno a aprender Geografia com a Cartografia ou vice-versa significa oferecer “autonomia na linguagem cartográfica (simbolismos e significados) para que, ao ser confrontado com outros mapas



que trazem um mosaico de objetos e fatos, ele terá destreza para decodificá-los, auferir conhecimento e tomar posição crítica acerca deles.” (RIBEIRO, 2019, p. 692)

Por fim, a Professora M também utiliza desenhos produzidos pelos próprios alunos, como na questão 09, com representações da paisagem amazônica. Trata-se de um recurso didático conhecido como “mapa mental”. Segundo Louzada e Frota Filho, “os mapas mentais são desenhos construídos pelos alunos ou moradores, que representem no papel o que observam no seu entorno, seja em relação ao seu cotidiano ou em uma prática de campo.” Esta metodologia, conforme apontam os autores, apesar de ter um caráter mais utilizado pela Geografia Cultural, por mostrar o mundo a partir das interpretações dos indivíduos e do mundo vivido, “mostra-se bastante útil dentro de outras áreas, pois pode apresentar aspectos Físicos e Naturais, e com embasamento teórico e conhecimentos científicos, pode facilitar o processo de aprendizagem.” (LOUZADA; FROTA FILHO, 2017, p. 82).

Compreendemos que a Professora M realiza um importante papel na disciplina de Estudos Amazônicos que é o de levar em conta, em seus conteúdos, a realidade dos discentes na escola pública em que trabalha. Dialogando com Paulo Freire, podemos dizer que ela observa a leitura de mundo que os alunos fazem de seu contexto, valorizando os seus saberes de experiência. (FREIRE, 1996, p. 81).

O Professor H trabalha, a partir do 7º ano, questões como as atividades econômicas da Amazônia, relacionando-as com temas mais recentes, como os problemas agrários, os “conflitos e a concentração de terras, principalmente no aspecto geopolítico e histórico da Amazônia, os atores e os personagens que fazem parte desse contexto social, alguns impactos ambientais causados por Grandes Projetos”. (PROFESSOR H, 2017). Ele relata que percebe mais dificuldades nos alunos quando trabalha temas da Geografia Física, como “solo, de clima geográfico, com a parte histórica, você tem que entender muito bem os aspectos físicos da nossa região, de bacias sedimentares, de solo, de lixo, viação” (PROFESSOR H, 2017). Isso acontece porque é necessário conhecer os conceitos geográficos, o que demanda mais atenção e interpretação pelos alunos, algo que se torna mais complicado de entender devido às dificuldades de leitura e escrita de estudantes das escolas públicas.

A partir dos relatos dos docentes com formação em Geografia, percebemos também visões distintas em relação ao diálogo com a História regional. A Professora O, que elabora suas apostilas tendo como base a coleção da editora Estudos Amazônicos, que, como já dissemos, é dividida em duas partes, História e Geografia, aponta que só

trabalha com a parte de Geografia da coleção. (PROFESSORA O, 2020). Já a Professora N relata que sempre procurou fazer com que a disciplina de Estudos Amazônicos “não fosse apenas uma parte geográfica da Amazônia nem uma parte histórica”, mas tentando “contextualizar a História junto com a Geografia”, porque as duas “estão interagindo o tempo todo. Então, não dá para entender uma parte da Geografia se não souber um pouquinho da História.” (PROFESSORA N, 2020).

É válido dizer que a partir de 2019 temos uma novidade, que foi a publicação do *Documento Curricular do Estado do Pará* para a educação infantil e ensino fundamental, inspirado na BNCC (PARÁ, 2019)<sup>16</sup>, que traz também propostas curriculares para a disciplina de Estudos Amazônicos, o que pode trazer alterações na forma como a disciplina será trabalhada em sala de aula. Teremos que aguardar um tempo para verificarmos a receptividade deste currículo na prática dos professores da disciplina.

Finalizando este capítulo, percebemos a partir das entrevistas, como se constroem na prática os conteúdos regionais, no caso aqui analisado, de Estudos Amazônicos. Os depoimentos dos professores são reveladores para reforçar o nosso argumento ao longo desta tese: o de que a ideia da lacuna de livros didáticos regionais não se dá pela ausência de livros didáticos voltados à Amazônia, mas que essa ideia é presente pelas dificuldades de inserção desses livros no mercado didático.

Como vimos, os docentes conhecem os livros didáticos e paradidáticos, valem-se deles para elaborar e ministrar suas aulas de Estudos Amazônicos, contudo, enfrentam uma série de limitações que impedem de adotá-los em sala de aula. Limitações essas que são, sobretudo, de ordem financeira, como a falta de recursos dos pais de alunos em conseguir comprar os livros e a falta de uma distribuição dos livros nas escolas públicas.

Dessa forma, mesmo com essas limitações em nossa pesquisa, pudemos demonstrar como os professores utilizam os diversos livros didáticos e paradidáticos regionais como recurso em suas aulas e as suas várias apropriações de acordo com as suas possibilidades, como a produção de apostilas, utilização deles como base para cópia na lousa e na elaboração de exercícios. Todas essas formas de abordagem da disciplina de Estudos Amazônicos estão relacionadas com seus saberes docentes, que não são meras

---

<sup>16</sup> Segundo o *Documento* da SEDUC, para disciplina de Estudos Amazônicos, “propõe-se a elaboração de um documento que valorize as características do lugar e da região em sua totalidade, bem como a relação do local com o global, possibilitando assim um entendimento amplo e contextualizado à sua vida social, além de valorar a identidade e o sentimento de pertencimento do lugar para garantir aos alunos a compreensão da importância do sujeito do lugar no exercício de sua vida cidadã.” (PARÁ, 2019, p. 263).

simplificações do saber acadêmico, mas saberes criativos, a partir de suas experiências como professores. Essas vivências lhes permitem escolher as estratégias mais adequadas a cada caso, seja escola ou turma, para trabalhar os conteúdos de Estudos Amazônicos.

Dessa forma, valorizamos o importante papel que os professores têm desempenhado até aqui, na construção de uma disciplina regional, que não se dá nos gabinetes formados por ditos especialistas acadêmicos e burocratas da educação, mas no dia a dia, no chão das diversas escolas pelo Estado do Pará. O “preenchimento da lacuna regional”, mais do que uma estratégia de *marketing* das editoras regionais, dá-se na prática docente, nas escolas, com cada professor construindo os temas regionais, a partir das suas vivências profissionais, pedagógicas e do contato com seus alunos. Essa reunião de saberes de experiência faz com que os conteúdos regionais não sejam “lacunas”, mas que cheguem de alguma forma aos alunos do Estado do Pará.

## Considerações finais

Esta tese de doutorado buscou analisar os processos de produção de livros didáticos regionais, no Estado do Pará, nos séculos XX e início do XXI e seus usos em sala de aula por professores da disciplina de Estudos Amazônicos. Neste percurso histórico, passamos por livros com diferentes denominações e abordagens, como “História do Pará”, “História da Amazônia”, “Estudos Sociais” e “Estudos Amazônicos”, demonstrando assim como houve uma profícua produção escolar regional no Pará.

Para defendermos uma das ideias da tese, acerca da produção de livros didáticos regionais, realizamos uma análise que não se resumiu a comentar somente os conteúdos presentes neles, o que acontece, de forma comum, em várias pesquisas. Assim, consideramos, nesta tese, o fato de que uma abordagem que se limita apenas aos conteúdos tende a naturalizá-los deixando de lado a sua historicidade, a trajetória dos autores, a relação com as discussões curriculares do período e as intenções das editoras.

Dessa maneira, ao adentrarmos na investigação proposta, constatamos que não podemos entender os livros de Arthur Vianna e Theodoro Braga, sem fazer relação com a História produzida no IHGP e as políticas educacionais dos primeiros governos republicanos; os livros de Raimundo Proença, Ernesto Cruz e Jorge Hurley, sem fazer uma relação com as novas perspectivas sobre temas, como os indígenas e a Cabanagem, na década de 1930, por exemplo; os livros de Dionísio Hage, no contexto da Ditadura Militar e a sua ligação com o regime, suas concepções políticas e ideológicas; os livros produzidos pela SEMEC e pela SEDUC, nos anos 1990, sem relacioná-los com as renovações curriculares no ensino de História, no contexto da redemocratização; já nos anos 2000 e 2010, a criação das editoras regionais, as demandas advindas dos temas regionais do vestibular da UFPA e das demandas surgidas da disciplina de Estudos Amazônicos.

Os livros analisados, neste trabalho, são direcionados em sua maioria à História regional da Amazônia a partir da perspectiva de autores e editoras do Pará. Tomando as ideias de especialistas que problematizam o conceito de região, afirmamos que o importante aqui não é delimitar o que abrange territorialmente a região na História escolar regional, mas procurar entender a escolha de temas e sujeitos para a construção de conteúdos para uma História regional. Desta forma, mesmo na segunda década do século XXI, identificamos a permanência de temas, tais como: a fundação de Belém, a colonização da Amazônia, a adesão do Pará à independência, a Cabanagem, o início da

República no Pará. Porém, ao mesmo tempo, identificamos transformações de temas do que seria mais relevante para uma abordagem escolar da Amazônia, tais como: uma maior valorização da história e cultura dos indígenas e dos negros na região, vistos como sujeitos históricos; a resistência de indígenas e negros contra a escravidão e dominação portuguesa; uma abordagem da diversidade de sujeitos na Cabanagem; as transformações ocorridas na sociedade paraense, no contexto da economia da borracha, no final do século XIX e início do XX, como a migração de nordestinos para a Amazônia; a Batalha da Borracha, na Segunda Guerra Mundial; as políticas da Ditadura Militar para a região e suas consequências sociais e ambientais.

Esta tese buscou, deste modo, questionar de forma crítica, a ideia do “preenchimento da lacuna do regional”, como se não houvesse livros didáticos regionais voltados para a Amazônia no Estado do Pará. Consideramos, na presente tese, que, embora esse discurso apareça em vários dos livros analisados, como podemos verificar, há, sim, uma produção significativa de livros regionais no Estado do Pará, ao longo dos séculos XX e XXI, da qual as obras analisadas nesta tese são uma parcela, sendo possível a existência de outras que não tivemos acesso.

Na nossa interpretação, esse discurso é mais uma propaganda das editoras e autores do que algo concreto. É uma forma de reforçar a importância do regional, a partir de um suposto ineditismo dos conteúdos em relação a uma história nacional. Essa propaganda se vale de um regionalismo, de uma defesa contra uma visão de exclusão do Pará e da Amazônia, seja na política, na economia e na história nacional. Exemplos claros disso podem ser visualizados no livro didático de Jorge Hurley, em 1938, que a todo momento, em sua narrativa, questiona as lacunas da historiografia nacional e dos livros didáticos de História do Brasil sobre os temas da Amazônia. Também é possível perceber tal ideia na obra de Benedicto Monteiro, de 2006, que questionava as escolas e editoras que não abordavam os temas do Pará e da Amazônia. Além dos autores, os editores também demonstraram um discurso regionalista, a exemplo de Paulo Palmieri, da editora Estudos Amazônicos, e Álvaro Jinkings, da editora Samauma, como forma de legitimar os livros didáticos produzidos e ocupar um espaço no mercado editorial regional.

Apenas essa análise não nos satisfaz, pensamos ser necessário também um estudo sobre os usos desses livros em sala de aula. Para isso, recorreremos a entrevistas com professores da atual disciplina regional, neste momento, no Estado do Pará, que é a disciplina de Estudos Amazônicos, criada em 1999, pela SEDUC.

Os relatos dos professores nos indicam usos e apropriações que fogem das estruturas e narrativas propostas pelos autores e editores. A utilização dos livros é realizada de acordo com vários fatores: a formação acadêmica e trajetória profissional dos docentes; o acesso aos livros; as condições das escolas; a pressão de pais de alunos, da direção e da coordenação pedagógica da escola; a condição socioeconômica dos alunos; o currículo com o qual os professores dialogam; a série na qual a disciplina é ministrada.

Dessa forma, a abordagem escolar da Amazônia nas escolas paraenses é construída a partir de um conjunto de relações que envolvem uma série de sujeitos, desde autores, editores, professores até chegar aos alunos. Ela não é feita de maneira uniforme, mas fruto de projetos, escolhas, tensões e apropriações.

Esta tese de doutorado buscou valorizar os sujeitos que se dedicaram a construir uma História escolar regional, desde os responsáveis pelo processo de produção dos livros, até os que os utilizam em sala de aula. Reconhecemos que escrever um livro didático é um processo difícil, que envolve variáveis, a exemplo do desafio de uma linguagem que possa estar de acordo com as condições de leitura de estudantes em formação. Daí porque consideramos que esta produção tem um papel fundamental para a educação brasileira e paraense e na formação de futuros cidadãos que conheçam minimamente o espaço em que vivem. Daí porque rechaçamos a ideia de que a produção escolar é menor ou menos importante do que as produções acadêmicas, como é vista por muitos. O público atingido pelos livros didáticos regionais é infinitamente maior do que o das produções acadêmicas. Fica o desafio para as pesquisas futuras em verificar as recepções destas obras pelos alunos.

## Fontes utilizadas

### **Apostilas e provas elaboradas e/ ou fornecidas pelos professores**

APOSTILA 7º ANO. *Estudos Amazônicos*. Escola [...]. s/d.

PROFESSOR F. *A Amazônia na Segunda Guerra Mundial*. (Apostila 9º ano). s/da.

PROFESSOR F. *As ordens religiosas na Amazônia* (Apostila 7º ano). s/db.

PROFESSORA M. Prova de Estudos Amazônicos (6º ano). s/d.

### **Diários Oficiais**

BELÉM. **Diário Oficial do Município de Belém**. 2º Caderno. Ano LIII – n. 12.089, 11 mai. 2012.

BELÉM. **Diário Oficial do Município de Belém**. Ano LIV – n. 12.178, 19 set. 2012.

PARÁ. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Caderno 4, 20 out. 2011.

PARÁ. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Caderno 5, 14 mai. 2012.

PARÁ. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Prefeitura Municipal de Limoeiro do Ajuru. 18 jul. 2017.

PARÁ. **Diário Oficial do Estado do Pará**, 21 ago. 2019.

### **Entrevistas – editores e autores**

AIROZA, Luis Otávio Viana. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 04 set. 2017. Transcrição da entrevista: Lívia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

ALVES FILHO, Armando dos Santos. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 07 fev. 2017. Transcrição: Suellen Cristina Rodrigues de Lima. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

BEZERRA NETO, José Maia. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 09 set. 2016. Transcrição: Isabela Kalliluvey Queiroz de Melo e Priscila Cristina Martins Assunção. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

COELHO, Mauro Cezar. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 14 fev. 2020. Transcrição da entrevista: Victor Lima Corrêa. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

GUEDES, Luana Sullivan Bagarrão. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 14 out. 2017. Transcrição da entrevista: Suellen Cristina Rodrigues de Lima. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

JINKINGS, Álvaro. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 03 out. 2017. Transcrição: Suellen Cristina Rodrigues de Lima. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PALMIERI, Paulo. Entrevista concedida ao programa *Diálogo Aberto*. TV Nazaré. 02 fev. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zINm377GXYM> Acesso em: 01 ago. 2019. Transcrição da entrevista: Lucas dos Santos da Silva. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PALMIERI, Paulo. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 05 ago. 2019. Transcrição da entrevista: Lucas dos Santos da Silva. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PIMENTEL, Márcia Aparecida da Silva. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 19 set. 2019. Transcrição da entrevista: Lucas dos Santos da Silva. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

SOUZA JÚNIOR, José Alves de. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto em Belém, 18 jan. 2017. Transcrição: Suellen Cristina Rodrigues de Lima. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

#### **Entrevistas – Professores de Estudos Amazônicos**

PROFESSOR A. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 13 set. 2016. Transcrição da entrevista: Suellen Cristina Rodrigues de Lima. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSOR B. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 08 nov. 2016. Transcrição da entrevista: Lívia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA C. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 21 fev. 2017. Transcrição da entrevista: Lívia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSOR D. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 23 mar. 2017. Transcrição da entrevista: Lívia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA E. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 04 jul. 2017. Transcrição da entrevista: Lívia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSOR F. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 06 jul. 2017. Transcrição da entrevista: Lívia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA G. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 07 jul. 2017. Transcrição da entrevista: Lívia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.



PROFESSOR H. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 11 ago. 2017. Transcrição da entrevista: Livia Lariça Silva Forte Maia. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA I. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto. Belém, 17 dez. 2019. Transcrição da entrevista: Victor Lima Corrêa. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSOR J. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto, pelo aplicativo *WhatsApp*. Belém, 22 mar. 2020. Transcrição da entrevista: Victor Lima Corrêa. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA K. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto, pelo aplicativo *WhatsApp*. Belém, 26 mar. 2020. Transcrição e revisão da entrevista: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSOR L. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto, pelo aplicativo *WhatsApp*. Belém, 26 mar. 2020. Transcrição da entrevista: Victor Lima Corrêa. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA M. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto, pelo aplicativo *WhatsApp*. Belém, 27 mar. 2020. Transcrição da entrevista: Victor Lima Corrêa. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA N. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto, pelo aplicativo *WhatsApp*. Belém, 30 mar. 2020. Transcrição da entrevista: Victor Lima Corrêa. Revisão: Geraldo Magella de Menezes Neto.

PROFESSORA O. Entrevista concedida a Geraldo Magella de Menezes Neto, pelo aplicativo *WhatsApp*. Belém, 01 abr. de 2020. Transcrição e revisão da entrevista: Geraldo Magella de Menezes Neto.

### **Livros didáticos e paradidáticos**

AIROZA, Luis Otávio Viana; MOURÃO, Leila; SANTANA, Stela Rodrigues. **As marcas da Amazônia antiga**. Belém: Samauma Editorial, 2012. (Coleção estudos amazônicos; v. 1).

AIROZA, Luis Otávio Viana; MOURÃO, Leila; SANTANA, Stela Rodrigues. **Os povos da Amazônia antiga**. Belém: Samauma Editorial, 2012. (Coleção estudos amazônicos; v. 2).

AIROZA, Luis Otávio Viana; MOURÃO, Leila; SANTANA, Stela Rodrigues. **Os povos da Amazônia colonial**. Belém: Samauma Editorial, 2014. (Coleção estudos amazônicos; v. 3).

ALVES FILHO, Armando; SOUZA JÚNIOR, José Alves de; BEZERRA NETO, José Maia. **Pontos de História da Amazônia, volume I**. 3 ed. rev. ampl. Belém: Paka-Tatu, 2001.

ALVES FILHO, Armando; SOUZA JÚNIOR, José Alves de; BEZERRA NETO, José Maia. **Pontos de História da Amazônia, volume II**. 2 ed. rev. ampl. Belém: Paka-Tatu, 2000.

AMARAL, Bianca. **Pará: história: volume único**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **História do Pará: Amazônia, v. 1**. Belém: CEJUP, 1992.

BEMERGUY, Amélia; GUEDES, Luana Bagarrão; PIMENTEL; Márcia Aparecida da Silva. **Estudos Amazônicos: História e Geografia – Vol. 2: Formação da sociedade amazônica**. Belém: Estudos Amazônicos, 2012a.

BEMERGUY, Amélia; GUEDES, Luana Bagarrão; PIMENTEL; Márcia Aparecida da Silva. **Estudos Amazônicos: História e Geografia – Vol. 3: Amazônia e formação da sociedade nacional**. Belém: Estudos Amazônicos, 2012b.

BEMERGUY, Amélia; GUEDES, Luana Bagarrão; PIMENTEL; Márcia Aparecida da Silva. **Estudos Amazônicos: História e Geografia – Vol. 4: Amazônia contemporânea**. Belém: Estudos Amazônicos, 2012c.

BRAGA, Theodoro. Apostilas de História do Pará. In: **Theodoro Braga no centenário do seu nascimento**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1972. (Coleção “História do Pará”, Série “Barão de Guajará”).

CASTRO, Orlando. **Amazônia: Espaço & Tempo**. Belém: Editora Vitória, 2013.

COELHO, Mauro Cezar et al. **Estudos Amazônicos: História e Geografia – Vol. 1: Conhecendo a Amazônia**. Belém: Estudos Amazônicos, 2011.

CRUZ, Ernesto. **Noções de História do Pará**. Belém: Oficinas Graphics da Livraria Internacional, 1937. (Disponível em: <https://ufpadoispontozero.wordpress.com/2013/11/07/nocoos-de-historia-do-para/> Acesso em: 16 jul. 2020.).

FIGUEIREDO, Aldrin de Moura. **No tempo dos seringais**. 3 ed. São Paulo: Atual, 1997.

HAGE, Dionísio João. **História do Pará**. 3 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1963. (Acervo “Obras do Pará” da biblioteca Arthur Vianna – Fundação Cultural do Pará [CENTUR]).

HAGE, Dionísio João. **Pontos da Nossa História**. São Paulo: Editora do Brasil, s/d. (Acervo da biblioteca da Universidade Federal do Pará [UFPA]).

HAGE, Dionísio João. **Estudos Paraenses**. Belém: CEJUP, 1993.

HAGE, Dionísio João. **Estudos Paraenses e Amazônicos**. 2 ed. Belém: Distribel, 2003.

HAGE, Dionísio João; MATOS, Léa Ceres da Rocha; LIMA FILHO, Lydio. **Estudos Sociais do Pará – ensino de Primeiro Grau**. São Paulo: Editora do Brasil, 1973. (Acervo “Obras do Pará” da biblioteca Arthur Vianna – Fundação Cultural do Pará [CENTUR]).

HURLEY, Jorge. **Noções de História do Brasil e do Pará**. Belém: Oficinas Graphicas do Instituto Lauro Sodré, 1938. (Acervo de “Obras Raras” da biblioteca da Universidade Federal do Pará [UFPA]).

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais**. Belém: Instituto do Desenvolvimento Econômico-Social do Pará, 1989. (Coordenação do Projeto: Violeta Refkalefsky Loureiro).

PROENÇA, Raimundo. **Pontos de História do Pará**. Belém: Papelaria Americana, 1937. (Acervo de “Obras Raras” da biblioteca da Universidade Federal do Pará [UFPA]).

SILVA, Marlene de Deus Tavares da; CAMPOS, Ademar da Silva. **Estudos Amazônicos: o Pará em questão**. 2 ed. revisada e atualizada. Belém: Departamento Gráfico da União Norte Brasileira, 2000.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. **Estudos Amazônicos: ensino médio**. Curitiba: Prismas, 2016.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. **Estudos Amazônicos - Volume 01**. Belém: Paka-Tatu, 2018.

TIESE JÚNIOR. **Estudos Amazônicos: ensino fundamental**. Belém: Paka-Tatu, 2010.

VIANNA, Arthur. **Pontos de História do Pará**. Belém: Empreza Graphica Amazonia, 1919. (Acervo de “Obras Raras” da biblioteca da Universidade Federal do Pará [UFPA])

### *Sites*

BLOG BENEDICTO MONTEIRO. Disponível em: <http://benedictomonteiro.blogspot.com.br/p/benedicto-monteiro.html> Acesso em 19 fev. 2017.

BLOG DA PRINTI. Papel couché – Saiba o que é! Disponível em: <https://www.printi.com.br/blog/papel-couche-saiba-o-que-e> Acesso em: 13 fev. 2020.

BLOG KARIPUNA. Disponível em: <http://karipuna.blogspot.com/> Acesso em: 17 jul. 2020.

BLOG RUPESTRE BRASIL. Disponível em: <http://rupestrebrasil.blogspot.com/> Acesso em: 17 jul. 2020.

CANALTECH. Xerox. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/xerox/> Acesso em: 03 jul. 2020.

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Verbete Benedito Vilfredo Monteiro. Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/benedito-vilfredo-monteiro>> Acesso em 17 fev. 2017.

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Verbetes Dionísio João Hage. s/d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dionisio-joao-hage> Acesso em: 02 jun. 2020.

CURSO DE GEOGRAFIA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR. Julho de 1967. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CursodeFerias/curso%20de%20geografia%20para%20prof%20do%20ensino%20superior\\_julho\\_1967.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CursodeFerias/curso%20de%20geografia%20para%20prof%20do%20ensino%20superior_julho_1967.pdf) Acesso em: 05 jun. 2020.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer? *Nova Escola*, 05 jun. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer> Acesso em: 09 mai. 2020.

DIÁRIO DO PARÁ ONLINE. Filhos relatam tortura a Benedicto Monteiro. *Diário Online*. 11 mar. 2016. Disponível em: <http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-361602-filhos-relatam-tortura-a-benedicto-monteiro.html> Acesso em: 17 fev. 2017.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/apostila> Acesso em: 03 jul. 2020.

EDITORA ESTUDOS AMAZÔNICOS. Disponível em: <http://www.editoraestudosamazonicos.com.br/> Acesso em: 17 jul. 2020.

EDITORA PAKA-TATU. Disponível em: <https://www.editorapakatatu.com.br/> Acesso em: 16 jul. 2020.

EDITORA SAMAUMA. Disponível em: <http://www.samaumaeditorial.com/> Acesso em: 17 jul. 2020.

ESTUDOS AMAZÔNICOS – coleção de livros didáticos da editora Samauma. Disponível em: <https://autoresestudosamaz.wixsite.com/estudosamazonicos> Acesso em: 17 jul. 2020.

FACEBOOK da Editora Estudos Amazônicos. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/editoraestudosamazonicos> Acesso em: 17 jul. 2020.

FERNANDES, Daniela. Professor primário no Brasil ganha pouco, mas universitário tem 'salário de país nórdico', diz OCDE. Portal G1 Educação. 15 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/09/professor-primario-no-brasil-ganha-pouco-mas-universitariotem-salario-de-pais-nordico-diz-ocde.html>. Acesso em: 04 mai. 2020.

GRÁFICA HALLEY. Disponível em: <http://halley.com.br/003/> Acesso em: 17 jul. 2020.

GRÁFICA SANTA MARTA. Disponível em: <https://www.graficasantamarta.com.br/index.php/page/quem-somos> Acesso em: 13 fev. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS PAISAGEM E PLANEJAMENTO AMBIENTAL DA UFPA (GEPPAM). Disponível em: <http://geppam.blogspot.com/> Acesso em: 27 fev. 2020.

GERBELLI, Luiz Guilherme. Brasil caminha para década com crescimento mais fraco em 120 anos. *Portal G1*. 25 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/25/brasil-caminha-para-decada-com-crescimento-mais-fraco-em-120-anos.ghtml> Acesso em: 04 jul. 2020.

G1 PA. Professores da rede estadual de ensino iniciam greve nesta quarta. 02 mai. 2018. *Portal G1 PA*. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/professores-da-rede-estadual-de-ensino-iniciam-greve-nesta-quarta.ghtml> Acesso em: 04 mai. 2020.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 12 mai. 2020.

RACHID, Laura. Brasil é o país que mais desvaloriza o professor. *Revista Ensino Superior*. 09 nov. 2018. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/brasil-desvaloriza-professor/> Acesso em: 05 mai. 2020.

RENO, Afonso. Morre Almir Gabriel, ex-governador paraense a serviço dos ricos. *Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU)*. 23 fev. 2013. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/conteudo/morre-almir-gabriel-ex-governador-paraense-servi%C3%A7o-dos-ricos> Acesso em: 19 mai. 2017.

SECULT - Secretaria Executiva de Estado de Cultura. Feira Pan-Amazônica do Livro Disponível em: <http://www.secult.pa.gov.br/content/feira-pan-amaz%C3%B4nica-do-livro> Acesso em: 27 fev. 2020.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. Livros do Tiese. s/da. Disponível em: <https://livros-do-tiese.webnode.com> Acesso em: 11 jun. 2020.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. Tiese Teixeira Júnior – Entrevistado. (Entrevista realizada por Shirley M. Cavalcante). In: *Divulga escritor*. s/db. Disponível em: <https://www.divulgaescritor.com/products/tiese-teixeira-junior-entrevistado/> Acesso em: 11 jun. 2020.

## Bibliografia

ALBERTI, Verena. Fontes orais - Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Daniel Vater de. A disciplina intitulada Estudos Amazônicos constituindo-se como mais um espaço para o conhecimento. *Anais do 14º Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Lima: Unión Geográfica Internacional, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/40.pdf>

ALMEIDA, Eliana Pires de. **O lugar dos saberes amazônicos no ensino da disciplina Literatura**. Belém: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, UEPA, 2012.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Davison Hugo Rocha. **Contando a História do Pará: A disciplina ‘Estudos Amazônicos’ e os livros didáticos (1990 – 2000)**. São Gonçalo-RJ: Dissertação de Mestrado em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2016.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. *Projeto História*, São Paulo, (15), p. 145-155, abr. 1997.

ANGOTTI-SALGUEIRO, Heliana. A construção de representações nacionais: os desenhos de Percy Lau na Revista Brasileira de Geografia e outras “visões iconográficas” do Brasil moderno. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v. 13. n. 2. p. 21-72. jul.-dez. 2005.

ASSUNÇÃO, Suelene Santana. **O livreiro Raimundo Jinkings: a venda de livros e a divulgação do Comunismo no período da Ditadura Militar em Belém-PA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Faculdade de Biblioteconomia, Belém, 2015.

ATHIAS, Jonathas Pontes. Prefácio. In: HAGE, Dionísio João; MATOS, Léa Ceres da Rocha; LIMA FILHO, Lydio. **Estudos Sociais do Pará**. São Paulo: Editora do Brasil, 1973.

BARBOSA, Julia Monnerat et al. O ENEM e a subsunção do ensino de História do Amapá, entre 1998 e 2015. *Fronteiras & Debates*, Macapá, v. 4, n. 2, jul./dez. 2017.

BARREIRA, César. Crônica de um massacre anunciado: Eldorado dos Carajás. *São Paulo em Perspectiva*. vol. 13, n. 4, p. 136-143, São Paulo, out./dez. 1999.

BARROS, Gabriel Renan Neves. **A disciplina de Estudos Amazônicos e a formação de professores do ensino fundamental: uma experiência no município de Marabá-PA**. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

BARROS, Gabriel Renan Neves; LANCHETA, Ana Beatriz Lopez. A formação do professor de Estudos Amazônicos: interdisciplinaridade em questão. *Revista @mbienteeducação*. Universidade Cidade de São Paulo, vol. 9, n. 1, jan/jun, 2016, p. 78-91.

BARROS, José D'Assunção. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BARROS, Lucilvana Ferreira. Como se deve ensinar a História do Pará? Historiografia e produção de livros didáticos na Amazônia. *5º Simpósio Internacional Eletrônico de Ensino de História*. 8-12 abr. 2019. Disponível em: <https://simpohis2019educ.blogspot.com/p/como-se-deve-ensinar-historia-do.html>  
Acesso em: 29 mai. 2020.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BEZERRA NETO, José Maia. A Cabanagem: A Revolução no Pará. In: ALVES FILHO, Armando; SOUZA JÚNIOR, José Alves de; BEZERRA NETO, José Maia. **Pontos de História da Amazônia, volume I**. 3 ed. rev. ampl. Belém: Paka-Tatu, 2001.

BEZERRA NETO, José Maia. Os males da nossa origem: o passado colonial através de José Veríssimo. In: BEZERRA NETO, José Maia; GÚZMAN, Décio de Alencar. (orgs.). **Terra matura: historiografia e história social na Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

BEZERRA NETO, José Maia. Arthur nas forjas da História. A contribuição de Arthur Vianna para a historiografia paraense. In: FONTES, Edilza Joana de Oliveira; BEZERRA NETO, José Maia. (orgs.). **Diálogos entre história, literatura & memória**. Belém: Paka-Tatu, 2007.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*. São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia De Livros Didáticos: PNLD 2013: história**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo* [online]. vol.11, n. 21, pp. 17-32, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas”. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/ Unicamp, 2013.

CARDOSO, Ophelia Boisson Levy. Prefácio. In: HURLEY, Jorge. **Noções de História do Brasil e do Pará**. Belém: Oficinas Graphics, do Instituto Lauro Sodré, 1938.

CARDOSO, Wanessa Carla Rodrigues. **“Alma e coração”: O Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da História Escolar no Pará Republicano (1900-1920)**. Belém: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará – UFPA, 2013.

CARVALHO, Diana Carvalho de; QUINTEIRO, Jucirema. A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan./jun. 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Avelina Oliveira de; SEIXAS, Netília Silva dos Anjos. História, discursos e relações de poder nas páginas de O Liberal. *9º Encontro Nacional de História da Mídia*. UFOP – Ouro Preto – Minas Gerais. 30 de maio a 1º de junho de 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-imprensa/historia-discursos-e-relacoes-de-poder-nas-paginas-de-o-liberal> Acesso em: 16 jul. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.



CHAVES, Igor Gonçalves. A Fundação da cidade de Belém inventada pelos pinceis artísticos. *Hydra: Revista discente eletrônica da pós-graduação em História da Universidade Federal de São Paulo*, v.1, n.1, p. 118-130, mar. 2016.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan/abr 2009.

CIAMPI, Helenice. Uma experiência de pesquisa: uso do livro didático e práticas de leituras no ensino de História na rede pública municipal da cidade de São Paulo. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

COELHO, Araci Rodrigues. Os usos do livro didático de História: entre táticas e prescrições. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

COELHO, Lenilson Melo. Produção de livros didáticos para o ensino de história regional no estado do Amazonas e suas problemáticas – Uma Síntese da História da Amazônia. In: VILELA, Márcio Ananias Ferreira. (org.). *Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil*. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019.

COELHO, Maricilde Oliveira. Livros escolares: portadores de formação do sentimento nacional. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. (orgs.). **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Maria Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, p. 11-24, nov./2000.

COSTA, Mayco Bruno Cruz; MENEZES NETO, Geraldo Magella de. Livros escolares e provas de “Portuguez”. Formação civilizadora na instrução pública do Pará (1898-1912). *Revista Latino-Americana de História*. vol. 5, nº 15 – jul. 2016.

COSTA, Rildo Ferreira da. **Um olhar sobre a concepção de professor adotada nas propostas curriculares implantadas no curso de História da UFPA em 1988 e 2006**.

Belém: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará – UFPA, 2008.

CRUZ, Ernesto. À margem de um livro. In: PROENÇA, Raimundo. **Pontos de História do Pará**. Belém: Papelaria Americana, 1937.

DAMASCENO, Alberto. Notas sobre a educação paraense na Segunda República. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 62, p. 229-241, mai. 2015.

DANTAS, Hélio. **Arthur César Ferreira Reis: trajetória intelectual e escrita da história**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

DARNTON, Robert. “O que é a história do livro?” revisitado. *ArtCultura*. Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 155-169, jan.-jun. 2008.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Companhia de Bolso).

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. **O uso do livro didático em sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIAS, William Gaia. A República no Pará: os primeiros momentos. In: SARGES, Maria de Nazaré dos Santos; RICCI, Magda Maria de Oliveira. (orgs.). **Os oitocentos na Amazônia: política, trabalho e cultura**. Belém: Açaí, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2008a.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008b.

FERNANDES, Caroline. **O moderno em aberto: O mundo das artes em Belém do Pará e a pintura de Antonieta Santos Feio**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói-RJ, 2009.

FERNANDES, Débora Araújo. **Os manuais de “História Pátria Regional” e as representações do ensino de História no Pará no início do século XX (1902-1926)**. Araguaína-TO: Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins - UFT, 2016.

FERREIRA, Danielle da Silva. Um silêncio historiográfico: o livro didático regional e as pesquisas acadêmicas. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 109-125, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Por um novo ensino de história: os desafios dos anos 1950-60. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

FERREIRA, Vinícius Machado; MENEZES NETO, Geraldo Magella de. O lugar dos povos indígenas e a História oficial do Pará nos livros didáticos no início do século XX (1900-1910). *Caderno de Pesquisa do CDHIS*. Uberlândia, vol. 32, n. 2, p. 55-78, jul./dez. 2019.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05-74. jan./abr. 2017.

FIGUEIREDO, Aldrin de Moura. A tela e o fato: a invenção moderna e a fundação do Brasil na Amazônia. In: FORLINE, Louis; MURRIETA, Rui; VIEIRA, Ima. (orgs.). **Amazônia além dos 500 anos**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2005.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. A memória modernista do tempo do Rei: narrativas das guerras napoleônicas e do Grão-Pará nos tempos do Brasil-Reino (1808-1831). *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*. Edição 200 anos da chegada da Família Real. n. 2, p. 25-41, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Educação Moral e Cívica nas páginas das revistas do MEC: Normatizações e discursos. In: DANIELI NETO, Mário; STEFFENS, Marcelo Hornos; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. (orgs.). **Narrativas sobre tempos sombrios: Ditadura civil-militar no Brasil**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

FONTES, Edilza Joana. A reforma agrária em projeto: o uso do espaço legal para garantir o acesso a terra no Pará (1960-1962). *Antíteses*. vol. 8, n. 15 esp., p. 366-392, nov. 2015.

FRANCO, Aléxia Pádua; ZAMBONI, Ernesta. A apropriação docente dos livros didáticos de História: entre prescrições curriculares, saberes e práticas docentes. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

FREITAS, Itamar. (org.). **História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FREITAS, Iza Vanesa Pedroso de. **O Patronato das Letras: Cultura e Política no Instituto Histórico e Geográfico do Pará (1930-1937)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2007.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013a.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Introdução: Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013b.

GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru-SP: Edusc, 2004.

GOMES, Leila Margareth Rodrigues. Manuais escolares de Arthur Reis: fonte de estudo, fonte de pesquisa – uma abordagem sobre a “libertação dos escravos” no Amazonas. In: BASTOS, Élide Rugai; PINTO, Renan Freitas. (orgs.). **Vozes da Amazônia II**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

GUEIROS, Therezinha Moraes. Apresentação. In: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais**. Belém: Instituto do Desenvolvimento Econômico-Social do Pará, 1989. (Coordenação do Projeto: Violeta Refkalefsky Loureiro).

HENRIQUE, Márcio Couto. A UFPA e a formação do professor-historiador. In: PEREIRA, Edir Augusto Dias; NUNES, Francivaldo Alves. (orgs.). **Encontros de**

**história e educação: pesquisa social, histórica e política em educação.** Brasília: Editora Kiron, 2012.

HENRIQUE, Márcio Couto. A temática indígena na sala de aula. In: HENRIQUE, Márcio Couto. (org.). **Diálogos entre História e Educação.** Belém: Açai, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (orgs.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HURLEY, Jorge. Meu caro Raimundo Proença. In: PROENÇA, Raimundo. **Pontos de História do Pará.** Belém: Papelaria Americana, 1937.

JINKINGS, Álvaro; PALMIERI, Paulo. Apresentação. In: MONTEIRO, Benedicto. **História do Pará.** Belém: Editora Amazônia, 2006.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

LACERDA, Franciane Gama. Educação para o trabalho no Pará da virada do século XIX para o XX. In: PEREIRA, Edir Augusto Dias; NUNES, Francivaldo Alves. (orgs.). **Encontros de história e educação: pesquisa social, histórica e política em educação.** Brasília: Editora Kiron, 2012.

LIMA, Luciano Demétrius Barbosa; RICCI, Magda. Fazendo política, contando história: Experiências sócio-literárias de um barão amazônico e seus Motins Políticos - 1865-1890. *Revista Estudos Amazônicos.* vol. VI, n. 1, p. 41-68, 2011.

LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LOUZADA, Camila de Oliveira; FROTA FILHO, Armando Brito da. Metodologias para o ensino de Geografia Física. *Geosaberes,* Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan. / abr., 2017.

MARAFON, Glaucio José; RIBEIRO, Miguel Angelo. A Revista Brasileira de Geografia e sua contribuição aos estudos agrários no Brasil - 1940-2005. *Geo UERJ* - Ano 14, n. 23, v. 2, 2º semestre de 2012, p. 552-587.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Novos temas nas aulas de História.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. *Geosul,* Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249-265, jul./dez. 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** 2 ed., 4 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. O ensino da História local a partir de fotografias: relatos de experiência no Ensino Fundamental no distrito de Mosqueiro-Pa. *Revista Labirinto*, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 91-104, 2015.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de; MAIA, Livia Lariça Silva Forte. A História Medieval e seus desafios na educação básica: relatos de professores de escolas públicas de Belém do Pará. *Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*. Fortaleza, vol. 5, n. 9, p. 35-63, mai.-ago. 2017.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MORAES, Felipe Tavares de. Primeiro governo de Lauro Sodré (1891-1897) e sua concepção político-educacional republicana: as reformas educacionais, seus objetivos políticos e finalidades educacionais. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. (orgs.). **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MULLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jan. 2003.

MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. Professores de História e contadores de suas histórias: um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares de Belém. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas; LIMA, Maria Roseane Pinto. (orgs.). **Faces da história da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2006.

MOREIRA, Eidorfe. **O livro didático paraense (Breve notícia histórica)**. Belém: Imprensa Oficial, 1979.

MOREIRA, Kênia Hilda. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, p. 723-742, maio-ago. 2016.

MOURÃO, Leila; AIROZA, Luis Otávio Viana; SANTANA, Stela Rodrigues. A Disciplina 'Estudos Amazônicos' e o ensino fundamental em escolas públicas paraenses. *Anais do 3º Workshop Internacional de História do Ambiente: História do Ambiente e Educação Ambiental*. Florianópolis, 26 a 29 de novembro de 2013.

MOURÃO, Leila; AIROZA, Luis Otávio Viana; SANTANA, Stela Rodrigues. Estudos Amazônicos: Conhecer a Amazônia. In: CHAMBOULEYRON, Rafael. (org.). *Anais do II Simpósio de História em Estudos Amazônicos/Cultura, memória e ensino*. Belém: Editora Açaí, vol. 3, p. 53-61, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*. (Online), Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, Set./dez., 2016.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2017.

NASCIMENTO, Greyce Falcão do. A Família Bloch e a revista Manchete: Faces da História da imprensa brasileira. 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/34474245/A\\_Fam%C3%ADlia\\_Bloch\\_e\\_a\\_revista\\_Manche\\_te\\_Faces\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_da\\_imprensa\\_brasileira\\_Greyce\\_Falc%C3%A3o\\_do\\_Nascimento\\_-Doutoranda\\_em\\_Hist%C3%B3ria\\_UFPE\\_-2017](https://www.academia.edu/34474245/A_Fam%C3%ADlia_Bloch_e_a_revista_Manche_te_Faces_da_Hist%C3%B3ria_da_imprensa_brasileira_Greyce_Falc%C3%A3o_do_Nascimento_-Doutoranda_em_Hist%C3%B3ria_UFPE_-2017) Acesso em: 17 jul. 2020.

NASCIMENTO, Marília Pantoja do; NORONHA, Andrius Estevam. A “maior favela fluvial do mundo” nos materiais didáticos de História do Amapá: o ensino da história local do Município Laranjal do Jari (Amazônia Brasileira). *Fronteiras & Debates*. Macapá, v. 5, n. 1, p. 149-171, jan./jun. 2018.

NEVES, Luiz Kleber Leite. **Memórias, impressos e relatos pessoais: percursos da educação iepeana no Pará (1964-1974)**. Belém: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, UEPA, 2018.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (orgs.). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. (O Brasil republicano, vol. 2)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PARÁ. **Documento curricular do Estado do Pará: educação infantil e ensino fundamental**. 2 ed. rev. e ampl. Pará: Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), 2019.

PARAÍBA. Relatório da Comissão Estadual da Verdade da Paraíba. s/d. Disponível em: [http://www.anpuhpb.org/docs/relatorio\\_comissao\\_estadual\\_da\\_verdade\\_pb.pdf](http://www.anpuhpb.org/docs/relatorio_comissao_estadual_da_verdade_pb.pdf) Acesso em: 13 mai. 2020.

PEREIRA, Ana Carla; MATOS, Itamara; CAMINHA, Raquel. Lugares de mobilização: os Centros Cívicos, os calendários e as datas comemorativas. In: DUARTE, Ana Rita Fonteles; LUCAS, Meize Regina de Lucena. (orgs.). **As mobilizações do gênero pela ditadura militar brasileira: 1964-1985**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 49, p. 169-189, jan./jun. 2012.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, (15), p. 13-33, abr. 1997.

RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Samuel Rodrigues. A Cartografia como recurso à superação da abstração geográfica: do ensino pensado ao executado no contexto escolar do Ensino Fundamental. *Caderno de Geografia*, v. 29, n. 58, p. 687-704, 2019.

RICCI, Magda. Do sentido aos significados da Cabanagem: percursos historiográficos. *Anais do Arquivo Público do Pará*, Belém, 3(2), p. 241-274, 2001.

RICCI, Magda. Folclore, literatura e história: a trajetória de Henrique Jorge Hurley. In: In: FONTES, Edilza Joana de Oliveira; BEZERRA NETO, José Maia. (orgs.). **Diálogos entre história, literatura & memória**. Belém: Paka-Tatu, 2007.

RICCI, Magda. Os primeiros livros didáticos republicanos de História do Pará: o patriotismo e construção da memória. In: HENRIQUE, Márcio Couto. (org.). **Diálogos entre História e Educação**. Belém: Editora Açaí, 2014.

RICCI, Magda Maria de Oliveira; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. Formando professores e fazendo história: história de uma graduação na Amazônia (FAHIS - 1954-2014). In: COSTA, Antônio Maurício Dias; FARIAS, William Gaia. (orgs.). **Olhares cruzados de clio: ensino de história e temas de história da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2019.

RIOS, Valesca Gomes; ALVES, Raquel da Silva. Modos de educação: a disciplina Moral e Cívica em seu currículo e na formação docente. In: DUARTE, Ana Rita Fonteles; LUCAS, Meize Regina de Lucena. (orgs.). **As mobilizações do gênero pela ditadura militar brasileira: 1964-1985**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.



ROCHA, Maria Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROCHA, Maria Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

RODRIGUES, Karla Cristine; ALVES, Raquel da Silva; SILVA, Thiago de Sales. As mobilizações do gênero nos livros de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar. In: DUARTE, Ana Rita Fonteles; LUCAS, Meize Regina de Lucena. (orgs.). **As mobilizações do gênero pela ditadura militar brasileira: 1964-1985**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; CUNHA, Célio. História e memória de formação de professoras/es do Instituto de Educação do Pará (1964-1985). *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n.2, p. 163-181, Mai/Ago. 2019.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SALVADOR, Frei Vicente do. [1564-1639?]. Como foi descoberto este Estado. In: **História do Brasil: 1500-1627**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

SARGES, Maria de Nazaré. Fincando uma tradição colonial na República: Arthur Vianna e Antonio Lemos. In: BEZERRA NETO, José Maia; GUZMAN, Décio de Alencar. (orgs.). **Terra matura: historiografia e história social na Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. 3 ed. Belém: Paka-Tatu, 2010.

SCHADEN, Egon. Karl von den Stein e a exploração científica do Brasil. *Revista de Antropologia*. v. 4, n. 2 (1956).

SCHADEN, Egon. A obra científica de Paul Ehrenreich. *Revista de Antropologia*. v. 12, n. 1-2 (1964).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, José Alderir. O Milagre Econômico e a Primeira Década dos anos 2000: crescimento comparado sob a ótica dos regimes de demanda *Wage-Led* e *Profit-Led*. *Revista Pesquisa e Debate*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política da PUC-SP, v. 29, n. 1 (53), p. 187-214, 2018.

SILVA, Maria do Socorro Ferreira da; SILVA, Edimilson Gomes da. O ensino da Geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. *Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. Eixo: 5. Educação e Ensino de Ciências Humanas e Sociais São Cristóvão-SE, 20 a 22 de setembro de 2012.

SILVA, Maurila Bentes de Mello e. Os "Historiadores da Cidade": Ernesto Cruz, Augusto Meira e Carlos Rocque. In: SARGES, Maria de Nazaré; LACERDA, Franciane Gama. (orgs.). **Belém do Pará: história, cultura e cidade – Para além dos 400 anos**. Belém: Açaí, 2016.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. *História*, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 69-83, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro; ANDRADE, Luísa Teixeira. Livro didático de História lido em sala de aula: uma prática de leitura dentre outras possíveis. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Campinas-SP: Centro de Memória/ Unicamp, 2013.

SOUZA, Jairo de Araújo. Silenciamentos e esquecimento nas Cabanagens do Grão-Pará. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH – Contra os preconceitos: História e Democracia*. Brasília-DF, jul. 2017. Disponível em: [http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502663603\\_ARQUIVO\\_Silenciam\\_entoseesquecimentonasCabanagensdoGrao.pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502663603_ARQUIVO_Silenciam_entoseesquecimentonasCabanagensdoGrao.pdf) Acesso em: 16 jul. 2020.

SOUZA, Roseane Silveira de. Vicente Juarimbu Salles (1931-2013): o tempo vence o homem, não a obra. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 8, n. 1, p. 185-194, jan.-abr. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2000.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. Ditos e escritos sobre os Estudos Amazônicos, no Ensino Básico, do Estado do Pará. *Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 13-24, jul.- dez. 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de [1816-1878]. Secção XIII – Vida dos primeiros colonos e suas relações com os índios. In: **História geral do Brasil: antes da separação e independência de Portugal**. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: INL, 1975, Tomo I.

VERSTAPPEN, Maria Lucia Silva. Prefácio. In: BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **História do Pará: Amazônia, volume 1**. Belém: CEJUP, 1992.

VIDAL, Maria Cristina Fonseca Ribeiro. Imagens recortadas: os protagonistas da história do Brasil na narrativa didática de Jonathas Serrano. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. [1997/2001.]. Texto preparado para a abertura do grupo de trabalho “Livro Didático”, reunido no III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, promovido pelo Grupo de Pesquisa de Ensino de História, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em Campinas, SP., em setembro de 1997. Publicado como artigo, na Revista: Pós-História, Assis, SP - Brasil, v. 9, p. 39-59, 2001. Artigo disponível em:  
[http://www.academia.edu/3009876/O\\_Livro\\_Did%C3%A1tico\\_de\\_Hist%C3%B3ria\\_no\\_Brasil\\_perspectivas\\_de\\_abordagem](http://www.academia.edu/3009876/O_Livro_Did%C3%A1tico_de_Hist%C3%B3ria_no_Brasil_perspectivas_de_abordagem) Acesso em: 16 jul. 2020.

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é essa? – uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História**. Campinas-SP: Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1991.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas-SP: Autores Associados; Brasília-DF: Editora Plano, 2004.