



**PROFHISTÓRIA**

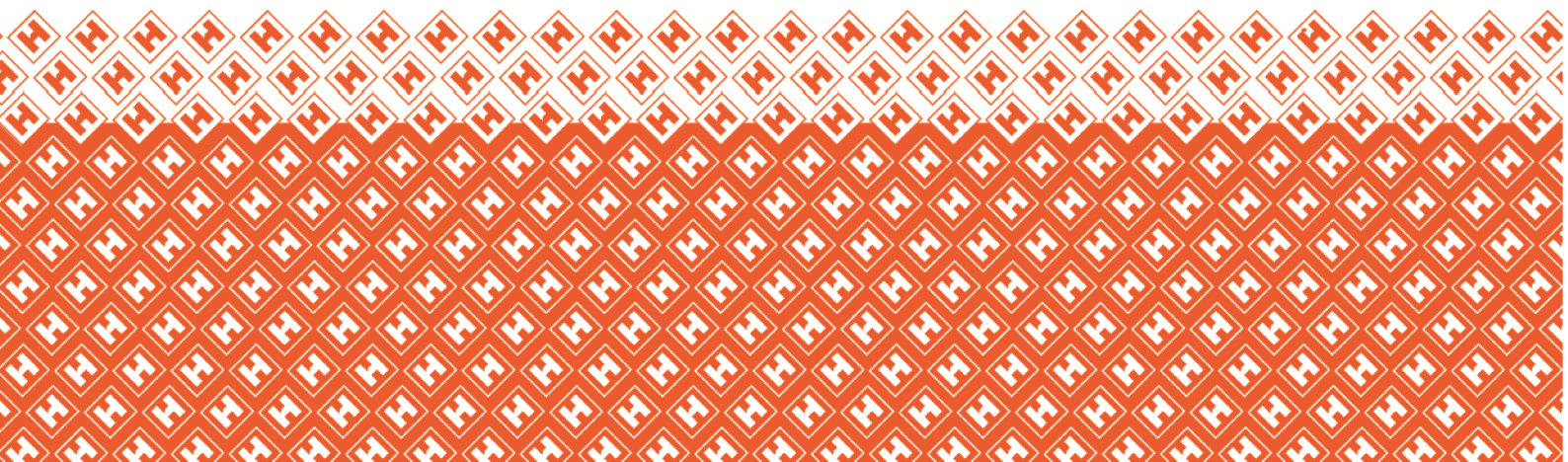
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ROBERT WILLIAM BORGES

**Uberlândia e sua Herança Indígena e Negra:  
Memória e voz dos silenciados pelo esquecimento público**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Fevereiro / 2026



**ROBERT WILLIAM BORGES**

**Uberlândia e sua Herança Indígena e Negra:  
Memória e voz dos silenciados pelo esquecimento público**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira

Uberlândia/MG  
2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B732 Borges, Robert William, 1972-  
2026 Uberlândia e sua Herança Indígena e Negra [recurso eletrônico]  
: Memória e voz dos silenciados pelo esquecimento público /  
Robert William Borges. - 2026.

Orientador: Wellington Amarante Oliveira.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Mestrado Profissional em Ensino de História.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.261>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História. I. Oliveira, Wellington Amarante, 1985-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em  
Ensino de História. III. Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 39, PPGEH				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h50
Matrícula do Discente:	12312HRN011				
Nome do Discente:	Robert William Borges				
Título do Trabalho:	Uberlândia e sua herança indígena e negra: memória e voz dos silenciados pelo esquecimento público				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A divulgação de História na televisão: a participação de historiadoras e historiadores nos telejornais da Rede Globo e de suas emissoras afiliadas (2012-2022)				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Wellington Amarante Oliveira - ICHPO/UFU, orientador do candidato; Nara Rúbia de Carvalho Cunha - INHIS/UFU e Thiago Groh de Mello Cesar - UFNT.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Wellington Amarante Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Wellington Amarante Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Groh de Mello Cesar, Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7079029** e o código CRC **C4C037BB**.

**ROBERT WILLIAM BORGES**

**Uberlândia e sua Herança Indígena e Negra:  
Memória e voz dos silenciados pelo esquecimento público.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira

Aprovada em 26 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/Campus do Pontal

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Rúbia de Carvalho Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

---

Prof. Dr. Thiago Groh de Mello Cesar  
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Uberlândia/MG  
2026

*Dedico essa dissertação a minha família, em especial a minha mãe, Maria Abadia Borges (in memoriam), que em vida, me incentivou nos estudos, minha esposa Leticia Gomes dos Santos e a minha filha Beatriz Camargo Borges, que sempre foram meu alicerce, com apoio, compreensão e amor.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me agraciou com força, discernimento e saúde para superar as dificuldades que enfrentei para a conclusão deste Curso de Mestrado.

À minha esposa, Letícia Gomes dos Santos, pelo amor incondicional, pelo apoio nos momentos de dúvida, pela compreensão nas ausências exigidas pelo trabalho acadêmico, pelo incentivo a formação acadêmica, sem seu companheirismo este percurso seria mais difícil.

À minha filha, Beatriz Camargo Borges, que é meu porto seguro e refresco após os dias intensos de trabalho. Você é a razão pela qual todo esforço vale a pena.

Aos meus sogros, Maria Helena e Anésio Gomes, expresso minha gratidão, pelo apoio e incentivo, essenciais na minha caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira, agradeço profundamente pela orientação generosa, pela paciência e apoio. Sua escuta atenta, seu compromisso ético e intelectual e sua dedicação à formação de pesquisadores muito me ajudou na realização deste trabalho. Nos momentos que eu estava mais perdido em minha pesquisa e decidido a desistir, sua acolhida e perseverança me resgataram e me fez novamente acreditar que era possível, meu muito obrigado.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa durante o curso, seu apoio institucional e financeiro é de grande importância na produção de conhecimento crítico e na formação de quadros qualificados para a sociedade brasileira.

Aos professores do ProfHistória, Dr. Guilherme Amaral Luz, Dr.<sup>a</sup> Maria Andréa Angelotti, Dr.<sup>a</sup> Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Dr. Newton Dângelo, Dr.<sup>a</sup> Patrícia Emanuelle Nascimento, Dr.<sup>a</sup> Daniela Magalhães da Silveira, Dr.<sup>a</sup> Ivete Batista da Silva Almeida, e em especial, Dr.<sup>a</sup> Mara Regina do Nascimento (que foi minha orientadora até junho de 2024, período anterior a realização de sua permuta para a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), expresso minha mais profunda gratidão por toda a dedicação e inspiração ao longo desta jornada. Cada aula, discussão e orientação proporcionaram aprendizados inestimáveis e transformadores em minha vida profissional e acadêmica.

Aos colegas e amigos (as) discentes da Turma de 2023, que compartilharam comigo os desafios, aprendizagens, alegrias e desesperos, sempre bem-humorados, meu muito obrigado.

Agradeço também a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, ao Instituto de História e ao ProfHistória, por proporcionar um ensino público, gratuito e de qualidade a todos os seus discentes, meus sinceros agradecimentos.

*"Quando olhamos para o passado, não devemos apenas recordar a história, mas também recontá-la a partir das vozes que foram silenciadas, que são as verdadeiras guardiãs de nossa identidade."*

*(Ailton Krenak)*

## RESUMO

Essa dissertação tem como proposta uma nova perspectiva referente à história oficial da cidade de Uberlândia, valorizando e evidenciando os sujeitos historicamente marginalizados por ela: indígenas e população afrodescendente. O trabalho de escrita tem como base a pesquisa sobre os povos originários da região conhecida como Sertão da Farinha Podre, a etnia Kaiapó do sul e as contribuições dos afrodescendentes para a formação da classe trabalhadora de Uberlândia, também suas contribuições culturais. Um estudo de história local, problematizando a perspectiva criada pelas elites locais sobre a formação da cidade, que tem como base registros e crônicas de memorialistas. Objetiva-se qualificar as práticas do ensino de história para alunos de 6º ano, ao pesquisar as contribuições indígenas e negras para a construção de Uberlândia, e reduzir as lacunas existentes no currículo educacional de 6º ano para desconstruir possíveis esquecimentos públicos planejados por grupos conservadores da cidade. Aliado à pesquisa, pretende-se propor como produto, uma sequência didática que utiliza como estratégia atividades didáticas lúdicas relacionadas ao tema, como estudo de imagens, postais e fotografias que retratam o passado e o presente, produções artísticas autorais (desenhos) e representações do imaginário infantil sobre a história da cidade de Uberlândia e seu patrimônio cultural material e imaterial. Tendo como resultado desta dissertação e produto final uma sequência didática que auxilie professores trabalharem com seus alunos a história da cidade sob essa nova perspectiva.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Produção e difusão de narrativas históricas; Cultura visual, mídias e linguagens.

## **ABSTRACT**

This dissertation proposes a new perspective on the official history of the city of Uberlândia, valuing and highlighting the subjects historically marginalized by it: indigenous people and the Afro-descendant population. The writing is based on research about the original peoples of the region known as Sertão da Farinha Podre, the Kaiapó ethnic group of the south, and the contributions of Afro-descendants to the formation of the working class of Uberlândia, as well as their cultural contributions. It is a study of local history, problematizing the perspective created by local elites on the formation of the city, which is based on records and chronicles of memoirists. The objective is to improve the teaching practices of history for 6th-grade students by researching the indigenous and Black contributions to the construction of Uberlândia, and to reduce existing gaps in the 6th-grade educational curriculum in order to deconstruct possible public omissions planned by conservative groups in the city. Alongside the research, the aim is to propose, as a final product, a didactic sequence that uses playful didactic activities related to the theme, such as the study of images, postcards, and photographs depicting the past and present, original artistic productions (drawings), and representations of children's imagination about the history of the city of Uberlândia and its tangible and intangible cultural heritage. The result of this dissertation and final product will be a didactic sequence that helps teachers work with their students on the history of the city from this new perspective.

**Keywords:** History teaching; Production and dissemination of historical narratives; Visual culture, media and languages.

## LISTA DE ABREVIATURAS

APMU	Arquivo Público Municipal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDHIS	Centro de Documentação e Pesquisa em História
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE	Secretaria Estadual de Educação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
Cia.	Companhia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FTD	Frère Théophane Durand
IA	Inteligência Artificial
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MUPI	Museu dos Povos Indígenas
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESM	Serviço de Educação e Saúde do Município
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Divisão Distrital do Município – 1860-1938: Distrito da cidade; Distrito de Santa Maria e Distrito de Martinópolis .....	53
Imagem 2: Fazendas do Município .....	54
Imagem 3 - Capa do livro didático de História do 3º Ano .....	77
Imagem 4 - Sumário do livro de História 3º Ano (Primeira página).....	77
Imagem 5 - Sumário do livro de História 3º Ano (Segunda página).....	78
Imagem 6 - Sumário do livro de História 3º Ano (Terceira página).....	78
Imagem 7 - Sumário do livro de História 3º Ano (Quarta página).....	79
Imagem 8 - Capa do livro História: sociedade & cidadania.....	80
Imagem 9 - Capa do livro História: sociedade & cidadania (Sumário).....	81
Imagem 10 - Fachada da Escola Municipal Emílio Ribas .....	82
Imagem 11 - Capa do Jornal Diário do Comércio (2017).....	87
Imagem 12 - Praça Clarimundo Carneiro (1925) .....	88
Imagem 13 - Praça Clarimundo Carneiro (2023) .....	88
Imagem 14 - Cartão Postal Praça Clarimundo Carneiro (2023).....	89
Imagem 15 - Igreja Nossa Senhora do Rosário (2023) .....	89
Imagem 16 - Cartão Postal Edificações Av. João Pessoa em frente ao Terminal Central .....	89
Imagem 17 - Edificações Av. João Pessoa em frente ao Terminal Central (2023).....	90
Imagem 18 - Cartão Postal Estação Mogiana (1935).....	90
Imagem 19 - Terminal Central (2023).....	90
Imagem 20 - Cartão Postal Catedral Santa Teresinha (1940) .....	91
Imagem 21 - Catedral Santa Teresinha (2023).....	91
Imagem 22 - Interface gráfica do software Paint Windows .....	93
Imagem 23 - Desenho de indígenas em seu território .....	94
Imagem 24 - Desenho de indígenas em seu território .....	95
Imagem 25 - Desenho da chegada dos bandeirantes .....	95
Imagem 26 - Desenho do encontro entre indígenas e invasores.....	96
Imagem 27 - Desenho da resistência indígena .....	96
Imagem 28 - Desenho do esbulho renitente dos indígenas .....	97
Imagem 29 - Desenho do aprisionamento do indígena e sua escravização.....	97
Imagem 30 - Desenho da escravidão na região do Sertão da Farinha Podre.....	98

Imagem 31 - Desenho da escravização negra e sua violência.....	98
Imagem 32 - Desenho da união dos povos para criação do Arraial .....	99
Imagem 33 - Desenho do crescimento do Arraial .....	99
Imagem 34 - Desenho da arquitetura do Arraial .....	100
Imagem 35 - Desenho da evolução do Arraial para Vila .....	100
Imagem 36 - Desenho da emancipação de Vila para Cidade .....	101
Imagem 37 - Desenho da arquitetura da cidade .....	101
Imagem 38 - Desenho da insatisfação popular com a desigualdade social .....	102
Imagem 39 - Desenho da Cidade de Uberlândia na atualidade.....	102
Imagem 40 - Desenho de edificações atuais da cidade .....	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População de Uberabinha em 1920 e 1925 .....	51
Tabela 2 - Divisão Distrital e População do Município de Uberlândia em 1936.....	52
Tabela 3 - População urbana/suburbana e população rural de uberlândia em 1940.....	52
Tabela 4 - Minas Gerais e Brasil: população urbana/suburbana e população rural em 1940...	53
Tabela 5 - Os três distritos .....	54
Tabela 6 - Cronograma elaborado com os alunos da EM Emílio Ribas.....	86
Tabela 7 - Quadro da sequência Didática.....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E SEU COMPROMISSO DE COMBATER OS SILENCIAMENTOS ÉTNICOS E CULTURAIS DE GRUPOS MARGINALIZADOS NA MEMÓRIA LOCAL</b> .....	26
1.1 - UM ESTUDO DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	26
1.2 - A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA, A TROCA DE SABERES E A SENSIBILIDADE DE VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CULTURAL DE CADA INDIVÍDUO .....	34
1.3 - A HISTÓRIA LOCAL COMO FERRAMENTA INCENTIVADORA, POSSIBILITANDO AO DISCENTE, DESPERTAR SEU INTERESSE AS ORIGENS E PERTENCIMENTO A UMA PERSPECTIVA LOCAL .....	41
<b>CAPÍTULO 2: PERSPECTIVA HISTÓRICA DE JERÔNIMO ARANTES SOBRE A FORMAÇÃO DA CIDADE DE UBERLÂNDIA E UMA NOVA PERSPECTIVA VALORIZANDO INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES</b> .....	46
2.1 - HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO: AS PRIMEIRAS FAZENDAS .....	46
2.2 - ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A “HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO” ....	55
2.3 – EX-ESCRAVIZADOS (LIBERTOS) NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA DE UBERLÂNDIA .....	60
2.4 - O PENSAMENTO DE “MODERNIDADE” EM UBERLÂNDIA E AS REPRESENTAÇÕES DO URBANO “PROGRESSISTA” .....	64
<b>CAPÍTULO 3 – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA UMA PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A HISTÓRIA DE UBERLÂNDIA</b> .....	68
3.1 – UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE 3º ANO E 6º ANO .....	68
3.2 – UM BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIO RIBAS .....	82
3.3 – METODOLOGIA E DIDÁTICA DO PROJETO: UBERLÂNDIA E SEU POVO: O PASSADO E O PRESENTE UNIDOS PELA CULTURA POPULAR.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICE</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem o objetivo de propor uma sequência didática que consiga atender a demanda de trabalhar com o aluno de 6º Ano do Ensino Fundamental II, a História de Uberlândia, numa perspectiva diferente das escritas pelos memorialistas locais. Uma história local em forma de projeto que possa unir a pesquisa e o lúdico resguardando o protagonismo da criança e seu olhar para o passado.

Mas antes de nos aprofundarmos na pesquisa, apresento meu memorial, que traz um pouco de minha trajetória até me tornar professor.

Meus pais se encontraram na adolescência, na cidade de Indianópolis, uma pequena cidadezinha do Triângulo Mineiro com forte ligação a uma herança cultural de povos indígenas caiapós e bororós, que habitaram esta região até serem dominados ou expulsos pelos “brancos” portugueses que ali chegaram. Assim, meu pai de descendência portuguesa e minha mãe de uma mestiçagem de branco, indígena (resultante de minha avó materna) e negro, de meu avô materno, se apaixonaram e se casaram ainda na adolescência (comum nos meados do século XX), e dessa união nasceram dez filhos, do qual sou o “caçula” (palavra africana com origem no termo quimbundo kasule, que significa “último filho” ou “último da família”). Talvez por eu reunir características físicas das três etnias, tenho dificuldade para me reconhecer fisicamente pertencente a qualquer uma delas, dificuldade de identificação racial que lido desde a infância, onde ao ser registrado aos dois anos de idade o escrivão me identifica como “Moreno” (talvez por não possuir o cabelo crespo?), o que é estranho, já que desde 1940 (governo de Getúlio Vargas) o censo passa a utilizar o “pardo” como identificação de cor, para quem possui mestiçagem de duas ou mais etnias. Mesmo atualmente, com as políticas de cotas para negros, afrodescendentes e pardos, ao passar por avaliadores em muitas avaliações devido aos concursos ou reserva de vagas na pós-graduação, já tive pedidos deferidos e outros indeferidos, enfim, aprendi a lidar com essa situação. Já fui identificado por outros como afrodescendente, como pardo, e algumas vezes, com insistência que sou “moreno”, essa insistência sempre me faz lembrar as teorias de branqueamento presente na sociedade brasileira pós-abolição, principalmente final do século XIX e início do século XX.

A necessidade de entender essa sociedade a qual eu estava inserido, me aproximava do estudo de História do Brasil, as inquietações sociais do final dos anos 1980 e início dos anos 1990 (muitas vezes representadas no rock nacional), período de minha adolescência, onde presenciei os vários movimentos políticos que eclodiram com o retorno da democracia ao Brasil, nos fazia querer e acreditar, que podíamos mudar o mundo, tudo isto encontrava sentido

na disciplina de História, me trazendo fascínio.

Em 1991, fui “selecionado” a servir o Exército, onde éramos “bombardeados” diariamente, por ideias de oficiais saudosistas do período militar que a “ordem e o progresso” dependia da disciplina militar, essa também nos tornaria homens capacitados para a “vida correta”. Foi quando ouvi pela primeira vez, termos como “guerrilheiros”, “subversivos”, “comunistas”, porém, não de forma conceitual, mas colocados como o inimigo a ser combatido, canções com refrões como “(...) sou infante, sou guerreiro, matador de guerrilheiro (...)” eram entoadas diariamente durante corridas matinais, mas nunca teve uma instrução que trabalhasse claramente estes conceitos. O ódio a todos aqueles que fugissem do estereótipo do militar, trabalhador ou religioso, era disseminado quase diariamente, mas quando tínhamos encontros fora do quartel (sempre em grupos grandes, assim nos sentíamos mais seguros, talvez para outros estivéssemos mais para ameaçadores), podíamos nos embriagar, sem o fardamento nos sentíamos livres, ouvíamos o rock nacional (Legião Urbana, Titãs, Barão Vermelho, RPM e tantos outros), nos faziam vivos, produtores de sonhos futuros, com desejo de estudar “ser alguém na vida”.

Com o fim do serviço militar, retornei aos estudos do ensino médio que havia me ausentado no ano anterior, por não aguentar as atividades físicas militares somadas as missões de treinamento e o estudo noturno. Em 1993, fazendo o 1º ano do ensino médio, encontrei meu primeiro professor de História com graduação em História, todos os anteriores vinham das licenciaturas curtas de Estudos Sociais, onde ao final do curso era autorizado lecionar Organização Social e Política Brasileira (OSP), Educação, Moral e Cívica, História ou Geografia, seu nome era Paulo, ficávamos impressionados com sua capacidade de memorização e facilidade de explicar conceitos e nos fazer viajar no tempo, visualizando um passado que não conhecíamos, mas que trazia explicações para questionamentos de nossa época. Ele me levou através dos estudos a compreender os revolucionários, os movimentos sociais, a luta da esquerda por avanços sociais que melhorassem a vida dos mais pobres, o que foi a ditadura militar no Brasil, o que eram e como pensavam os guerrilheiros no mundo e no Brasil. Neste momento pude lembrar do período militar que vivenciei no exército, e pensar: “eu me identifico muito mais com o revolucionário ou o guerrilheiro do que com o guerreiro militar”. Despertava ali minha inclinação à esquerda e aos movimentos sociais, a participação nas Comunidades Eclesiais de Base, a ação prática do sentimento de preocupar com os mais pobres, os mais necessitados.

Mas neste período, pensava em terminar o ensino médio e conseguir um emprego

melhor com um salário maior que possibilitasse realizar meu desejo de consumo, comprar uma moto. Faculdade não era para mim, visto que pouquíssimos estudantes de minha escola pública e periférica conseguiam a façanha de passar no vestibular, mesmo aqueles que almejavam este sonho, conscientemente estavam determinados a terminar o ensino médio e entrar em um cursinho pré-vestibular, acreditávamos que era a única maneira de ter a chance de ingressar na universidade federal. Eu que trabalhava durante o dia e estudava a noite desde os 14 anos, sem condições para pagar um cursinho pré-vestibular via a faculdade de Direito como um sonho inatingível.

Mas ao terminar o terceiro ano do ensino médio, um amigo do bairro, que teve a oportunidade e investimento dos pais que garantiram a ele um ensino médio em escola particular, já havia tentado sem sucesso o vestibular para Administração na UFU, em uma conversa na porta de casa, tão comum na década de 90 entre adolescentes e jovens, me perguntou qual a matéria que eu mais me identificava, ao refletir minha trajetória escolar, respondi “História”, então ele me disse “faça inscrição para História e eu vou fazer para Administração e nos próximos três meses vamos estudar três tardes por semana, eu vou lhe ajudar onde eu tenho mais facilidade e você me ajudará onde você tem mais facilidade”, e assim fizemos, pois neste período eu estava desempregado e como recebia seguro desemprego pude dedicar aos estudos como nunca tinha feito antes, para surpresa e alegria de minha mãe passei no vestibular da UFU para História em 1997, assim como esse amigo também passou para Administração. Tenho profunda gratidão ao Neto, esse amigo que foi fundamental em minha decisão de escolher o curso que iria mudar minha vida pessoal, profissional e familiar.

A academia era um mundo novo, me sentia especial, me possibilitou conseguir um emprego melhor, porém, a adaptação a rotina de leituras não foi fácil, o Curso de História na UFU tinha um currículo voltado para o acadêmico, deixando em segundo plano a licenciatura, uma visão que reduzia a licenciatura a um segundo escalão em uma ordem de grandeza, o objetivo era o pesquisador, o historiador, a pós-graduação e o magistério acadêmico. Assim, o curso de História praticamente não nos preparava para ser professores da formação básica, as disciplinas de Didática e Práticas de Ensino I e II, onde aconteciam os estágios eram renegados a professores da Faculdade de Educação (FACED), formei no primeiro semestre de 2002, minha monografia foi no campo da cultura, trabalhando cinema e história, escolhi pesquisar a cinematografia de Glauber Rocha, discutindo a representação da religiosidade em três filmes do Cinema Novo: *Barravento* (1961), *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Terra em Transe* (1967), sendo orientado pelo professor Alcides Freire Ramos, que com grande paciência,

profissionalismo e excelente orientação me possibilitou a conclusão de uma pesquisa que me orgulho muito.

Em 2002, fiz o concurso municipal de Uberlândia para o cargo de professor de História, sem muita pretensão, pois havia acabado de concluir a graduação, sendo aprovado com boa classificação. Em janeiro de 2003, recebo uma ligação da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia me convocando para posse. Não havia feito planos para ser professor da educação básica e, não me sentia preparado para tal, mas tinha que decidir naquele dia. E resolvi tentar, seis turmas de 8ª série (hoje 9º ano na nova nomenclatura), quando me apresentei na escola ocorreu um dia de reunião e boas vindas (que só bem depois fiquei sabendo que era um Dia Escolar), nesse dia também me entregaram o livro didático adotado na escola, tudo estava sendo tão impactante que me lembro do título da coleção “Nova História Crítica” de autoria de Mario Schmidt, uma ótima coleção que posteriormente foi banida pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), acusada de defender uma visão socialista, não atendendo o critério de impessoalidade, em outras palavras diziam “possuir uma visão marxista com formação comunista para as crianças”. Gostava desta coleção, houve um cuidado na escolha e qualidade das imagens, a linguagem utilizada nos textos aproximava dos alunos, com frases de fácil compreensão e interpretação pelos próprios alunos.

Acho que o indivíduo que se encontra na docência é porque encontrou nela um objetivo de vida, no caso do Brasil então, é um acreditar (contra tudo e contra todos) quase que missionário que a educação carrega em si a capacidade de mudar o país, é o único meio de mobilidade social para os filhos de famílias empobrecidas e carentes. E a História a única disciplina capaz de libertar o indivíduo para a realidade, talvez por isso fomos e somos tão perseguidos por governos radicalizados da extrema-direita, somos odiados por golpistas e ditadores, talvez por essa razão sabemos que estamos do lado certo da história e isso me fascina na prática de ensinar história. Acho que somos os únicos profissionais da educação que discordamos do currículo e percebemos sua intencionalidade de produzir esquecimentos de um passado que não interessa a alguém que está no poder, discussão que retomaremos mais adiante.

Essa escola onde aprendi na prática a ser professor fica na periferia de Uberlândia, bairro Tocantins, um bairro que possuía há vinte e quatro anos (hoje um pouco menos), a fama de ser muito violento, muitos professores se recusavam a ir para lá, mas foi nesta escola que eu me encontrei como professor, também cresci em um bairro de periferia, também tive origem em uma família pobre e numerosa, também tive um pai analfabeto e mãe semianalfabeta, também cheguei a duvidar que o futuro poderia ser melhor, mas eu nunca desisti de estudar, eu sempre

acreditei na educação como meio de mobilidade social, e naquele momento entre a realidade imposta a aquelas crianças e a possibilidade de fazê-las também acreditar na educação e sonhar com um futuro melhor estava eu, o professor, e toda a responsabilidade que esse termo carrega, acredito que percebi o desafio e a missão que a vida me impôs e em vinte e quatro anos de carreira jamais houve arrependimento de minha escolha profissional.

A pandemia nos tirou de uma zona de conforto que estávamos acostumados, provocou a necessidade (e a obrigatoriedade) de aprendermos a lidar com a tecnologia, e um novo modo de ensinar que rompia com o padrão tradicional e com a sala de aula, isso trouxe insegurança, dificuldade de adaptação, mais trabalho para planejar e executar as aulas, necessidade de pesquisar vídeos, ilustrações e pequenos textos reflexivos que nos libertava do livro didático, companheiro sempre presente na sala de aula. Essa dinâmica me trouxe memórias do período da faculdade, reacendeu a vontade de voltar a estudar, ampliar meu conhecimento e atualizar as discussões inerentes do ensino de história, então me matriculei no curso de especialização lato sensu em História Geral, na faculdade Focus/PR, curso *online* que possuía uma bibliografia restrita, onde em cada disciplina lia-se um livro completo da temática proposta, exemplo Teoria da História, História Antiga, História Medieval, e através de vídeos gravados relativos a cada capítulo o autor do livro ia explicando utilizando slide, no final de cada módulo respondia uma prova com questões optativas. Esta especialização ocorreu em 2021, recuperou em mim o desejo de não parar ali, de fazer o mestrado, fiquei sabendo das inscrições do ProfHistória por um grupo de *Whatsapp* de professores de História da rede municipal de educação de Uberlândia, já conhecia o programa através de conversas com amigos na sala de professores, fiz a inscrição no processo de 2022, cheguei a ser aprovado mas não tive boa classificação e fiquei em lista de espera, mas já sabia que não seria chamado, mas pensei comigo mesmo “no próximo estarei mais preparado”, quando veicularam nos meios de informação a abertura de inscrição do processo 2023, fiz a inscrição e pensei “é agora”, sendo aprovado.

O ProfHistória contribuiu para ampliar meus conceitos em História da África, uma disciplina que não existia no currículo de graduação do curso de História da UFU até 2002, ano em que me formei, tenho muito a agradecer as professoras das disciplinas ministradas no primeiro semestre, foi muito rico de conhecimento, provocações e discussões. Reencontrar a academia e fazer parte novamente dela me fez muito bem, porque todo professor tem que ser também pesquisador, são duas coisas que se complementam e possibilitam trocas muito boas. Acredito que o ProfHistória consegue fazer essa conexão do professor/pesquisador e de forma prazerosa e qualificada.

Após essa apresentação de minha trajetória, podemos nos dedicar a compreensão de minha pesquisa.

Essa proposta de pesquisa surge da experiência pedagógica vivida, sempre no mês de agosto, pois é o mês que as escolas da rede municipal de Uberlândia se voltam para a história da cidade de Uberlândia, emancipada em 31 de agosto de 1888, por meio da Lei nº 4.643. As professoras do Ensino Fundamental I me procuravam solicitando material ou uma ideia, que possibilitasse atender esta demanda, por essa razão, acabei por produzir um material de apoio, mas como minha formação acadêmica de pesquisa foi mais direcionada para história cultural brasileira, não tinha referências de história local. Acabei fazendo uma pesquisa com pouca densidade para atendê-las. Isso me trouxe inquietação e, em 2017, decidi planejar um projeto/aula sobre o tema, porém, com uma didática diferente, acabei reproduzindo um trabalho de memorização da história “oficial” da cidade.

A experiência do ProfHistória permitiu que eu percebesse que errei. Ao retornar as pesquisas sobre história local, percebi que minha perspectiva deveria partir de uma construção, respeitando, valorizando e evidenciando os sujeitos historicamente marginalizados pela escrita dos memorialistas: indígenas e afrodescendentes. E depois elaboraria atividades lúdicas relacionadas ao tema, trabalhando com imagens, desenhos e representações do imaginário infantil, sobre a cidade de Uberlândia e seu patrimônio cultural.

Ao iniciar o ProfHistória, lembrei desta experiência relativa à história da cidade de Uberlândia e passei a nortear meu pensamento de pesquisa a partir deste referencial.

Essa pesquisa utilizando a história local é relacionada com as práticas do ensino de história para alunos de 6º Ano, mas a sequência didática que resultará no produto final poderia ser utilizada também por professores do 3º, 4º e 5º Ano – Fundamental I, pesquisar as contribuições indígenas e negras para a construção de Uberlândia, pesquisar se ocorreram possíveis esquecimentos públicos manipulados por grupos conservadores da cidade.

Acredito que a pesquisa aliada ao produto final ajudará os alunos envolvidos a entenderem a memória da cidade a que eles pertencem, contribuindo para construir um conhecimento cultural da cidade, desenvolver o sentimento de pertencimento ao local onde nasceram ou foram inseridos por migrações internas e que se percebam como produtores de conhecimento. Tendo como sugestão final, mediante parcerias que possibilitem a experiência, a elaboração de um circuito de visitas a cinco patrimônios históricos de Uberlândia (Casa da Cultura, Oficina Cultural, Museu Municipal, Igreja de Nossa Senhora do Rosário, Museu dos Povos Indígenas/UFU - MUPI).

Utilizando os conceitos de consciência e aprendizagem histórica, do teórico alemão Jörn Rüsen (2014), no campo da historiografia e do ensino de história, que constituem uma contribuição importante para o campo da pesquisa em educação no Brasil. Nesse aspecto, analisamos o processo da influência da história local na formação de uma consciência histórica baseada em uma orientação temporal que sustente uma interpretação do seu cotidiano e conseqüentemente, uma consciência que contribua para a construção das múltiplas identidades dos cidadãos, enquanto alunos no processo do ensino de História do município de Uberlândia. Assim a consciência histórica:

[...] é a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2014, p. 155-176).

O processo educacional contribui para o desenvolvimento e a ampliação da consciência histórica do aluno no movimento ensino-aprendizagem e através desta, a percepção de si enquanto sujeito histórico e cidadão do município no qual reside, construindo a sua própria história através de uma ação e de uma relação dinâmica, social e cultural.

Acredito que conhecer a história local é criar laços de pertencimento onde o indivíduo tenha oportunidade de construir através do ensino e aprendizagem seus laços culturais com a sociedade que está inserido, estabelecendo assim vínculos com o passado de seus antepassados, valorizando a oralidade e ancestralidade (práticas valorizadas tanto por povos indígenas quanto por africanos) e estabelecendo uma leitura de respeito ao patrimônio histórico local, criando referências a partir do saber.

David Lowenthal (1998) chama atenção para a necessidade de criar sentido ao estudo da História a partir das provocações do presente, onde o professor irá orientar seus alunos sobre a necessidade de buscar no passado as respostas para a compreensão do presente, para isso é necessário valorizar o passado, seja para a construção crítica sobre o presente, seja para a percepção da construção de sujeitos do passado moldando o presente que vivenciamos, sendo necessário criarmos narrativas que desconstrua as “verdades” impostas por estes sujeitos do passado que privilegiaram determinados grupos “vencedores/dominadores”.

Ensinar as crianças e adolescentes a perceber as construções mentais e desenvolver um olhar e conhecimento crítico, tornou-se o grande desafio do professor de História, que diferentemente de outras disciplinas que muitas vezes utiliza o livro didático como manual quase inquestionável e de verdade absoluta, o professor de História deve ter uma abordagem

que leve à crítica, ao questionamento de apontamentos do autor ou editora, e muitas vezes devem através da narrativa apoiada na linguagem e representações dar novos sentidos a memória e as relíquias do passado.

Assim acredito que ao instigar os alunos sobre a formação étnica e social da cidade de Uberlândia e questionar a forma com a qual memorialistas, como Jerônimo Arantes, ora ocultam ou ora minimizam, as contribuições culturais de povos indígenas e afrodescendentes, é possibilitar ao aluno o despertar de sua criticidade sobre o tema e perceber lacunas no ensino de história local, e assim aceitar o convite à reconstrução de outra narrativa que privilegie esses grupos étnicos, que possam pesquisar e apresentar os resultados de suas pesquisas de forma ativa e lúdica, que possa recriar a memória local tendo como fonte ou relíquias do passado a imagem.

Conceder a liberdade de protagonismo à criança e ao adolescente é um exercício de transformação mental para esse indivíduo, tornando-o um multiplicador dessa nova perspectiva, que leve outras crianças ou adolescentes a buscar no passado as explicações para o presente, compreender seu local de vivência social e coletiva é ter um conhecimento da história local.

Para a organização da dissertação, faço a divisão em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “Uma reflexão sobre o ensino de história e seu compromisso de combater os silenciamentos étnicos e culturais de grupos marginalizados na memória local”, iniciamos propondo uma reflexão sobre o ensino da história local elencando sua contribuição para um aprendizado significativo bem como as dificuldades inerentes à essa temática. São feitas algumas considerações sobre o conceito de aprendizagem histórica com base nas ideias de Rüsen (2014) traçando um paralelo com o ensino de história local. Discorremos sobre a prescrição do ensino da localidade nos currículos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular do Município de Uberlândia. Na sequência faço uma discussão sobre a experiência do ensino de História em sala de aula, a troca de saberes com valorização do conhecimento cultural de cada indivíduo, representado por diálogos entre experiências vivenciadas em sala de aula e temáticas abordadas por autores apresentados nas disciplinas do ProfHistória. Finalizando com a perspectiva do uso da história local como incentivadora do despertar de interesse discente, quando ele passa a se identificar com o conhecimento apresentado através da pesquisa, criando um sentimento de pertencimento ao local onde vive. A partir do estudo da história local, os estudantes podem compreender que não vivem à parte da História, mas são integrantes dela. A localidade pode ser um ponto de partida para o aprimoramento do conhecimento histórico, ao estudar o que é

familiar, os discentes conseguirão compreender que seu entorno não se encontra isolado do mundo. E como tal, possibilita a articulação entre passado e presente. Quando os discentes refletem sobre suas vivências, eles são estimulados a pensar criticamente.

Acredito que a história local pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Seu aprimoramento é importante para o estudante à medida que ele consiga promover a aproximação da experiência temporal às suas experiências particulares.

No segundo capítulo, intitulado “Perspectiva Histórica de Jerônimo Arantes sobre a formação da cidade de Uberlândia e uma nova perspectiva valorizando indígenas e afrodescendentes”, para compreender a perspectiva de história local que minha pesquisa faz a crítica, escolho como recorte, a perspectiva do memorialista Jerônimo Arantes sobre a fundação e trajetória do município de Uberlândia. A motivação para essa escolha é a profissão de Jerônimo Arantes, professor de séries iniciais, fundador de uma escola particular chamada “Colégio Amor às Letras” (1919 - 1933), como funcionário público municipal foi inspetor escolar, atuando como inspetor nas escolas de zona rural e cidade, registrou em sua escrita suas experiências, ao mesmo tempo, participava da vida política da cidade, ligado e respeitado pelas elites locais, fazia a defesa do progresso, e do ensino técnico como norteador e realizador da possibilidade desse progresso. Ao analisar sua escrita sobre a fundação da cidade se percebe a ausência de indígenas ou descendentes e aos afrodescendentes somente algumas citações sobre o surgimento do bairro Patrimônio, principal prova de segregação dos ex-escravizados negros existentes em Uberlândia no período muito próximo à promulgação da abolição (1888).

Para a análise crítica sobre a ausência nos textos dos memorialistas de referências indígenas ou de miscigenados e suas contribuições culturais na formação da região do Triângulo, apresento textos de Robert Mori e Luís Augusto Bustamante Lourenço, que apresentam parte da trajetória dos Kaiapós do sul, povos nativos que dominaram a região conhecida como Sertão da Farinha Podre, que compreendia também a região do Triângulo. Provando que existiu na formação dos povoados e vilas dessa região grande presença indígena nativa e de etnias migradas por portugueses para fundação de aldeamentos e missões nesta região, onde a mão de obra escrava indígena foi bastante utilizada nas fazendas e povoamentos, sendo também usados como guerreiros na proteção da Estrada dos Goiasés (rota do ouro garimpado em Goiás e Mato Grosso, até São Paulo) contra os ataques dos Kaiapós do sul que resistiam à ocupação de seu território.

Ao analisarmos as contribuições dos ex-escravizados para a formação da classe trabalhadora de Uberlândia, tento valorizar a presença dos afrodescendentes e suas contribuições no trabalho doméstico, nas charqueadas, no matadouro e em reforma urbana (estes, numa escala crescente), como calçamento de ruas da cidade e construção civil. Também no campo da cultura que se mostrava mais forte no bairro Patrimônio onde os negros se sentiam mais seguros para praticar sua fé, suas festas, seus costumes.

E finalizamos o capítulo com uma revisão bibliográfica sobre o pensamento de “modernidade” em Uberlândia e as representações do urbano “progressista”, onde é estabelecido um diálogo com autores para entendermos a construção do pensamento que rotula a cidade de Uberlândia, como moderna e progressista, adjetivos realçados pela elite local, que tem sua origem na implantação da Mogiana (estrada de ferro que ligava Goiás à São Paulo e a estrada de rodagem que ligava a cidade de Uberlândia a Ponte Afonso Pena facilitando o escoamento da produção até o Rio Paranaíba, indo para São Paulo.

No terceiro capítulo, apresento a Escola Municipal Emílio Ribas, suas características que potencializam a possibilidade de implantação de projetos pedagógicos, e o ambiente de parceria que possibilitou testar a sequência didática (que é o objetivo desta pesquisa), utilizando imagens de postais da cidade de Uberlândia em diferentes períodos do passado, laboratório de informática para as atividades lúdicas e técnicas, e finalizando a sequência didática com um vídeo para a apreciação dos discentes envolvidos. Fazemos uma análise dos livros didáticos adotados pelo 3º Ano do Fundamental I e pelo 6º Ano do Fundamental II, onde percebemos as lacunas que o professor deve utilizar para o estudo da história local. Apresentamos os dois *softwares* utilizados para atividades práticas e os resultados obtidos através desta ação, ao passo que, fazemos também a crítica destes resultados e conclusões pós experiência.

Lembrando que esta sequência didática deve ser planejada para acontecer num período não inferior a três meses, porque a programação curricular deve ser mantida, assim sendo, somente uma aula por semana poderá ser destinada ao projeto, caso o professor consiga a contribuição de outros componentes curriculares, por exemplo, Arte e Geografia, o tempo poderia ser num intervalo mais curto, dois meses, conforme o envolvimento das parcerias.

## **CAPÍTULO 1: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E SEU COMPROMISSO DE COMBATER OS SILENCIAMENTOS ÉTNICOS E CULTURAIS DE GRUPOS MARGINALIZADOS NA MEMÓRIA LOCAL**

### **1.1 - UM ESTUDO DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA**

A década de 1990 foi um período marcado por mudanças significativas no país e também na educação brasileira. A legislação educacional sofreu alterações importantes com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1998. As transformações não ocorreram de imediato, mas a nova lei foi importante pois lançou uma renovada perspectiva sobre a educação no país. Ficou estabelecida a obrigatoriedade de formação superior para atuar como docente da educação básica, sendo a primeira vez que a legislação “contemplou tal dispositivo” (Carvalho, 1998, p. 85).

A proposta dos parâmetros curriculares de História direcionada aos educadores brasileiros pelo Ministério da Educação, em 1998, foi estruturada em eixos temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclo, do ensino fundamental. Schimidt nos chama atenção para o documento inicial dos PCN's, que parte da premissa que “os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem” permitindo aos estudantes uma maior interação com a realidade. De acordo com essa premissa “ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida”, o aluno adquire “domínios cognitivos e linguísticos, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas” (Brasil, 1998, p.73). A formação do sujeito crítico, embora esteja presente nos PCN's, que o sujeito se compreenda como sujeito histórico ativo, ou seja, pertencente à História, não é uma tarefa fácil, pois é muito comum nas narrativas discentes identificar elementos que reproduzem a ideia de que os sujeitos históricos são apenas aqueles personagens conhecidos que “entraram” para a História como “heróis”. Logo, o ensino de História precisa despertar o interesse dos estudantes, para que se percebam como um “ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos” (Pinski & Pinski, 2018, p. 28). E o professor é o responsável em auxiliar o discente na compreensão de seu contexto social, aproximando o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que pessoas comuns vêm fazendo a História.

Por outro lado, os PCN's foram construídos para direcionar o ensino de História no âmbito nacional, gerando uma matriz orientadora para os docentes do Ensino Fundamental, se transformando em uma ferramenta de controle, inibidora da liberdade de ensino do professor, nela a História local praticamente não encontra espaço, sendo que está seria um poderoso aliado no sentimento de sujeito histórico, tendo em vista que ao aproximar o ensino de História ao cotidiano dos estudantes, eles poderão ser levados a refletir sobre seu lugar de sujeito, pensar suas vivências relacionando-as com os acontecimentos referentes à sua comunidade, à sociedade em geral.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentarem propostas pertinentes, são perceptíveis falhas, imprecisões e impossibilidades não em suas proposições, mas no sistema de ensino brasileiro que recebe as proposições, isso é importante que fique claro. De acordo com Renilson Rosa Ribeiro (2004):

O principal problema dessas propostas curriculares está no fato delas esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino (Ribeiro, 2004, p.18).

Assim sendo, ao propor caminhos para a prática docente, os parâmetros não consideram a realidade material do contexto escolar. Desconsideram os percalços que assolam a prática docente, tais como: cargas horárias excessivas, péssimas condições de trabalho e a inexistência de investimentos intelectuais e culturais, mas acredita que “o saber histórico tem possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p.30).

O documento em questão é bem-sucedido, a partir do momento que propõe o respeito à diversidade dos alunos, a contextualização da História ensinada, traz uma relativa flexibilidade nas suas propostas e na medida em que pleiteia a partir do ensino de História, a formação de um indivíduo crítico, autônomo e reflexivo. No entanto, o que prejudica as ideias dos Parâmetros é a falta de condições das escolas para a prática.

Em meados da década de 90, surge a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da Lei nº 9.394/1996. Com caráter normativo, cumpre o papel de organizar de maneira orgânica e progressiva o conjunto de saberes indispensáveis para as aprendizagens necessárias ao longo de todo o percurso da educação básica brasileira. (Pereira & Rodrigues, 2018). Nesse âmbito, é necessário colocar que “a tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas

em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações” (Caimi, 2015, p.03). Demarcando a função política e social da escola e da disciplina de História.

Para entender melhor essa construção, devemos saber que a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se em um processo histórico mais amplo de consolidação de políticas educacionais voltadas à garantia do direito à aprendizagem no Brasil. Sua formulação não constitui um evento isolado, mas resulta de um percurso normativo, político e pedagógico que remonta à redemocratização do país e à institucionalização de marcos legais orientadores da educação básica.

O primeiro fundamento para a constituição de uma base curricular comum encontra-se na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 210, a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e regionais. Essa diretriz foi posteriormente detalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que consolidou o princípio de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, organizada pelos sistemas de ensino.

No contexto das reformas educacionais dos anos 1990, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora não tivessem caráter normativo, desempenharam papel relevante na orientação das práticas pedagógicas e na definição de referenciais curriculares em âmbito nacional. Ao longo das décadas seguintes, as Diretrizes Curriculares Nacionais também contribuíram para a organização da educação básica, reforçando a necessidade de articulação entre princípios comuns e especificidades locais.

O impulso decisivo para a elaboração da BNCC ocorreu com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, previsto para o período de 2001-2010, que estabeleceu, entre suas estratégias, a construção de uma base nacional comum curricular como instrumento para assegurar padrões mínimos de qualidade e equidade educacional. A partir de então, o Ministério da Educação coordenou um processo de elaboração marcado por ampla participação social.

Mas é no segundo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014 (Lei nº 13.005), previsto para o período de 2014-2024/2025, que ocorre o lançamento da 1ª versão da BNCC (2015), e submetida a consulta pública, recebendo contribuições de diferentes segmentos da sociedade, incluindo professores, pesquisadores e entidades educacionais. Em 2016, foi divulgada a segunda versão, incorporando parte dessas contribuições, mas ainda suscitando intensos debates, especialmente no que se refere à organização por competências, à

abordagem de temas transversais e à definição de conteúdo.

A terceira versão, resultante de revisões técnicas e de mudanças no cenário político-institucional, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Em dezembro de 2017, foi homologada a BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e, em dezembro de 2018, a etapa do Ensino Médio foi aprovada, concluindo o documento normativo que atualmente orienta a educação básica brasileira.

A versão em vigor da BNCC estabelece dez competências gerais que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, além de definir aprendizagens essenciais para cada etapa da escolarização. Seu caráter normativo implica a obrigatoriedade de sua consideração na elaboração dos currículos das redes de ensino e dos projetos pedagógicos das escolas.

Entretanto, a implementação da BNCC revela-se um processo complexo e ainda em curso, envolvendo a reelaboração curricular nos sistemas estaduais e municipais, a formação continuada de professores e a adequação de materiais didáticos. Ademais, persistem tensões relacionadas às desigualdades regionais, às condições de trabalho docente e às diferentes interpretações sobre o papel da base na organização do currículo.

Dessa forma, a BNCC pode ser compreendida como a materialização de uma agenda histórica de padronização curricular orientada pela equidade, ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de disputas políticas e epistemológicas acerca dos sentidos da educação e dos conhecimentos considerados essenciais na formação dos sujeitos.

Não pode ser esquecido o fato que o texto da BNCC é produto de um contexto e de suas respectivas demandas:

No período de setembro de 2015 a março de 2016, o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão da BNCC, fruto do árduo trabalho de 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país (Caimi, 2016, p.89).

Diante disso, não é demais valorizar a BNCC enquanto documento e realidade, pois ela é fruto de esforços profissionais e pessoais. Essa legislação norteia todo o conjunto de currículos de escolas no Brasil todo, nas esferas públicas e privadas, abrangendo todos os anos da Educação Básica. Assim, a BNCC reúne todas as competências e habilidades que se exigem e esperam-se que o estudante brasileiro desenvolva e domine.

A BNCC tem como sua base organizativa a educação a partir da aquisição de competências e habilidades, tais como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, a ideia de competência aparece muito ligada à questão de conhecimento significado pelo aluno. Na disciplina de história, a BNCC coloca em grande medida a necessidade da competência da cidadania e da identidade, mantendo estreita ligação com a vida social do estudante. Sendo isto um grande salto, pois “avança ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear” (Caimi, 2015, p.5), questão é de grande importância a disciplina de história.

A BNCC traz uma forte preocupação com a realidade e com a atuação do estudante no contexto em que vive, o grande objetivo é que o estudante aprenda e use seus conhecimentos em sua vida social prática. Tais preocupações aparecem também nas habilidades, para a BNCC habilidades:

[...] não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados a realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017, p.28).

Partindo dessa afirmação, percebe-se que habilidades são práticas constituídas por aptidões que são desenvolvidas no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento histórico em sala de aula, que deve integrar a atuação do estudante no mundo.

A BNCC discute muitos aspectos do ensino de História e da produção do saber histórico nas escolas, acreditando que a:

A História não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. (BRASIL, 2018, p.397).

Orientada por visões como essa, que destacam e legitimam o caráter criativo e dinâmico da história e do conhecimento histórico, a BNCC discute muitas posturas necessárias para uma aprendizagem exitosa e satisfatória na disciplina de história, defendendo a ideia de que “docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p.398). Com isso, reafirma a visão de conhecimento histórico escolar como produzido e elaborado no processo do ensino e aprendizagem de história.

Nesse documento, a história não é percebida como um dado estático e pronto, mas um produto de relações, ações, atitudes e posturas. Diante disso, destaca-se que a “utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar” (BRASIL, 2018, p.398). Essa visão, parte da ideia de que o conhecimento é construído e reelaborado por professor e aluno, para tal são necessários elementos que auxiliarão nesse processo.

A BNCC coloca o ensino de história como o palco de diálogo, comunicação e resolução de tensões da realidade social, já que “entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito” (BRASIL, 2018, p.398). Isso representa um ganho para a disciplina, para os professores e alunos.

[...] avança ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história” (Caimi, 2015, p.5).

A BNCC organiza sua proposta para a disciplina de história partindo de categorias e conceitos “superando a ideia de história como repositório de informações acerca do passado” (Caimi, 2015, p.8), propondo que o conhecimento seja elaborado e revisitado constantemente. Essas medidas se mostram interessantes ao passo que tira a disciplina daquele espaço da “decoreba” de fatos. Na BNCC, a história é percebida como disciplina responsável pela produção de um saber socialmente e intelectualmente engajado com as questões atuais da sociedade. Com isso infere-se que:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes

posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. (Caimi, 2016, p.87).

Com isso, percebemos como o currículo do ensino de história catalisa as demandas e tensões do mundo e do contexto social. Isso serve para afastar a falsa ideia de história como conhecimento e disciplina presa ao passado e as coisas mortas. História é vida, sociedade e tensão pulsante constantemente.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a BNCC espera que a disciplina de história abra possibilidades para discutir diferentes tipos de memórias que transitam entre o passado e presente, investindo no caráter social e político das operações de construção do conhecimento histórico. Assim sendo, “uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido, legítimo e pertinente ensinar às novas gerações” (CAIMI, 2015, p.02), não podendo assim se abster das questões plurais e diversas.

As propostas e concepções da BNCC nos apontam e nos fazem discutir como é real o fato de que “o currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente” (Pereira & Rodrigues, 2018, p.03), com intenções claras de formar sujeitos críticos e participativos na esfera social já que pode-se entender “o campo da História como um lugar de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo” (Caimi, 2015, p.02). Por isso, a BNCC coloca grandes e importantes esperas, expectativas em torno da disciplina de história.

A BNCC provoca transformações na disciplina de história e se mostra muito positiva, dentre outras coisas pelo “fato de que a proposta avança ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade” (Caimi, 2015, p.5). Ou seja, a BNCC espera uma disciplina pulsante, uma história viva e atenta as demandas do presente.

Os PCN's abordam o ensino em forma geral a partir do entendimento de linguagens e a BNCC traz toda essa preocupação partindo da ideia de competências e habilidades. São legislações imprescindíveis, que estruturam o ensino de História inspirando um fazer dinâmico e plural, atento a demandas sociais e culturais do tempo presente. Tais demandas estão vinculadas, necessariamente a necessidade de que a História precisa ser uma disciplina formativa, os cidadãos precisam ter um norte crítico para poder ter o suporte de formação que lhes deva ser desejado socialmente. Com isso, percebemos que os PCN's e a BNCC têm

princípios reguladores semelhantes, ambas visam sistematizar a atividade de ensino e aprendizagem. O professor deve tomar por base estes documentos como aliados no planejamento educacional traçando linhas gerais para a aprendizagem de seus alunos.

No entanto, a BNCC traz uma preocupação muito forte em articular uma base curricular comum, ou seja, garantir que em todo o território brasileiro se estude história em pé de igualdade, no sentido de garantir uma equidade em termos de conteúdo, mas guardando partes específicas de uma história regional.

Numa abordagem geral, tanto a BNCC quanto os PCN's são instrumentos importantes no processo norteador do ensino de História, pois com suas linhas gerais trazem o suporte que o educador sabendo dele se utilizar, possa se inserir e inserir seus alunos dentro do processo de ensino aprendizagem com maior rendimento escolar e melhoria da formação cidadã.

Em Uberlândia, o ensino de História na Rede Municipal de Educação é totalmente “engessado” pelo currículo, acredito que isso está ligado a um processo de curricularização nacional, mesmo que ao iniciar o ano escolar, transpareça que exista certa “liberdade” de escolha do professor, quando nos pedem para organizar um planejamento anual sobre as temáticas do currículo e de acordo com as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), grande parte dos professores, planeja de acordo com o livro didático adotado na escola de sua lotação, ao fazer isso, ele está se enquadrando exatamente no que o governo quer, pois o livro didático cumpre muito bem este papel, de lidar com a educação no Brasil como um todo, sem levar em consideração as regionalidades e particularidades de cada grupo social, a história vista como linear e distanciada da realidade do indivíduo sobre o pretexto de estar preparando este indivíduo para o mundo, mas precisamos refletir, pois esse mundo apontado é o idealizado pelas elites, na maioria das vezes invisibilizando grupos sociais marginalizados e suas contribuições culturais.

Mesmo que a BNCC apresente uma proposta de ensino que enfatiza competências e habilidades, o que pode, em teoria, permitir uma abordagem mais dinâmica, possibilita também os riscos de um controle excessivo sobre a prática docente, esse processo se materializa na atuação do analista pedagógico, que cumpre nas escolas a função fiscalizadora do processo ensino-aprendizagem, muitas vezes sendo norteado pelo livro didático. Deve-se encontrar um equilíbrio que permita aos professores exercitar sua criatividade e conhecimento profissional, ao mesmo tempo em que se garante uma base comum de educação histórica para todos os alunos. A formação contínua e o apoio institucional são essenciais para a que a BNCC cumpra seu papel sem comprometer a autonomia e a riqueza do ensino de História nas escolas

brasileiras.

O que critico no currículo da BNCC, é a abordagem insuficiente as questões de inclusão e diversidade no Brasil, deveria ser mais objetivo nos estudos sobre a diversidade cultural, étnica e social brasileira, e ao tratar temas com esses conteúdos, deveria garantir a autonomia dos professores e sua criatividade, por ser temáticas mais complexas para crianças e adolescentes do fundamental I, que na maioria das vezes, apenas encontraria esses espaços de discussão no ambiente escolar.

Penso que o professor deve ser também um pesquisador e sua aula deva ir ao encontro com necessidades de discussões da atualidade que cerca o aluno, para isso tem que recorrer, como afirmado por Circe Bittencourt (2011), as novas perspectivas históricas que discutem as inquietações do presente e suas causas históricas que podem ser buscadas no passado:

Desta forma, as pesquisas sob perspectivas históricas têm buscado subsidiar debates atuais sobre as dificuldades e os impasses na constituição da história do país, dos compromissos com a constituição de identidades plurais e significativas para o conjunto da sociedade (Bittencourt, 2011, p. 96).

O professor pode e deve usar o livro didático, porém, deve planejar aulas com outros elementos e fontes da atualidade que dialoguem com a história do passado contida no livro, isso fará com que o aluno perceba e se entenda enquanto sujeito histórico no mundo e suas possibilidades críticas sobre esta realidade que lhe foi imposta.

É fundamental repensar as configurações do saber escolar de História, de modo a promover uma educação histórica que seja mais abrangente, crítica e reflexiva. Isso implica em uma revisão dos currículos, uma maior diversidade de fontes e abordagens metodológicas, e um papel mais ativo dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

## 1.2 - A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA, A TROCA DE SABERES E A SENSIBILIDADE DE VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CULTURAL DE CADA INDIVÍDUO

Ana Maria Monteiro (2003) critica a predominância da memorização de fatos e datas como principal método de ensino, o que limita a compreensão dos alunos sobre os processos históricos e impede uma reflexão crítica sobre o passado. Ela argumenta que é necessário ir além da transmissão de um conhecimento pronto e acabado, e incentivar a participação ativa dos estudantes na construção do saber histórico, por meio de debates, análise de fontes e

questionamentos. Em sua perspectiva, o saber escolar de História é moldado por uma série de fatores, como a seleção de conteúdos, a metodologia de ensino e as representações dos alunos (Monteiro, 2003, p.37-62).

Com meus vinte e quatro anos de experiência profissional, na rede pública municipal de ensino de Uberlândia, trabalhei o ensino de História em algumas modalidades: regular (na periferia, regiões centrais e zona rural) e o Educação de Jovens e Adultos (EJA), estive afastado da atividade do magistério apenas por três anos (2014-2016) período que ocupei a direção escolar, em minha trajetória lecionei em todos os anos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º), tenho mais afinidades com os sextos e nonos anos, tenho preferência pela abordagem teórico-metodológica qualitativa, mas já trabalhei também com quanti-qualitativa, gosto de utilizar recortes de jornais ou revistas que possibilita pontes e permanências entre o conhecimento do passado e presente, incentivo o debate embasado por textos e pesquisas, utilizo fragmentos de vídeos curtos que possibilitem interrupções para discussões dos conteúdos, e o livro didático (daquelas coleções que são disponibilizadas pelo PNLD para escolha dos professores) sempre faço a defesa do livro “História: Sociedade & Cidadania”, organizado pelo professor Alfredo Boulos Júnior, não só porque Boulos lecionou em rede pública, privada e cursinhos pré-vestibulares, mas porque além disso tem uma proposta e abordagem que vão ao encontro com tendências historiográficas atualizadas, gosto da organização e escolha dos textos, gosto de dar várias opções para os alunos apresentarem pesquisas e trabalhos conforme a escolha do grupo, alguns gostam de confeccionar maquetes para usar na explicação, outros preferem cartazes e textos, outros imagens e vídeos, e também aqueles que preferem a escrita, penso que a construção do conhecimento difere em muitas formas, mas algo deve estar presente em todas elas, o prazer e a pesquisa.

Rodolfo Calil Bernardes destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na construção do conhecimento histórico. Ele enfatiza que os alunos devem ser incentivados a questionar, analisar diferentes perspectivas e interpretar os fatos históricos de forma crítica. Uma boa aula de história deve ser clara, objetiva, utilizar métodos ativos de aprendizagem, fazer uso de recursos visuais, contextualizar a história com a realidade atual por parte dos alunos:

Os conteúdos pedagógicos, por sua vez, podem ser sintetizados pelas propostas de adoção dos métodos da pedagogia ativa. Contudo, acredito que um estudo sobre os livros didáticos do período possa ampliar consideravelmente o entendimento destes conteúdos (Bernardes, 2010, p.85).

Durante minha trajetória trabalhei em muitas escolas, mas sempre tem uma que nos faz sentirnos mais em casa, em família, a minha é a Escola Municipal Emílio Ribas, localizada na zona rural de Uberlândia. Um pedacinho de “paraíso no meio do nada”, situada na fazenda Floresta do Lobo, em meio a uma floresta de pinus, quando penso na floresta, me lembro do efeito das primeiras chuvas após um longo período de seca e poeira (por volta de outubro ou novembro), um aroma de pinus se espalha pelo ar, como se após está tão esperada chuva o local fosse purificado, faz parte de minhas memórias. Os alunos, na maioria filhos de trabalhadores rurais bastantes empobrecidos, mas com sonhos e brilho nos olhos, nutrem um profundo respeito pelos professores, respeito que mantém os laços de amizade mesmo após deixarem a escola para a experiência do ensino médio. Nela eu pude trabalhar de forma interdisciplinar com a colaboração e contribuição de professores das demais disciplinas. Lá enfrentamos problemas e superamos com a criatividade que faz parte do cotidiano dos professores.

Já participei de muitos projetos de formação de professores organizados pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) local onde a prefeitura de Uberlândia aplica programas de formação de professores em todas as áreas de conhecimento existentes na rede municipal. Dessas participações percebemos que é uma minoria de profissionais de cada área que participa, mesmo acontecendo no dia de módulo II da área de conhecimento do profissional, nas escolas percebemos que existe um certo comodismo presente em alguns colegas de área, que preferem as práticas tradicionais de memorização de conteúdos, comportamento criticado por Bernardes (2010), percebo que essa cultura do comodismo precisa mudar e vejo que o ProfHistória tem uma importância muito grande nessa mudança, as discussões do curso nos transformam, renovam as expectativas que nos levaram a ser professores, recuperam a esperança na educação como um meio transformador de indivíduos, cidadãos, seres humanos. Muitas vezes eu ouvi inspetores, formadores e até direção acusar que a falha na educação ou os maus resultados é culpa dos professores, coisa que eu tenho certeza que não é, mas também não temos clareza de onde vêm todos os problemas. É o currículo? É a formação? É o livro didático? É a estrutura? É o ambiente escolar?

Figura central neste processo, o professor secundário de História aparece caracterizado de uma maneira dual. É ele, por um lado, o grande vilão, culpado pelos problemas mais graves do ensino da disciplina, e, por outro lado, o grande herói, responsável pela superação dos inúmeros problemas do ensino da disciplina, como os programas ruins, a falta de material adequado, os exames orais, etc. (Bernardes, 2010, p.85).

Agora passo à escrita e discussão voltada para a teoria do ensino de história, pensando na formação do professor/pesquisador, no processo de ensino da história passado-presente, na prática didática aplicada em sala de aula no ensino de História para o Ensino Fundamental II, trazendo o conceito de experiência trabalhado por Jorge Larrosa Bondía (2002), no qual o autor trabalha a noção de experiência como algo que nos traz transformações, provocando novos sentidos e formas de perceber a realidade, nos capacitando, enquanto sujeitos, de intervir nesta realidade posta no presente. Pensando isso, enquanto docente, acredito que todos os dias e a cada aula, devemos estar atentos aos acontecimentos, sejam trazidos pelos alunos ou surgidos no decorrer da aula, que abram uma possibilidade de reflexão e que possam levar a uma experiência transformadora para os alunos e até mesmo para o professor (Bondía, 2002, p. 20–169).

Bondía nos propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, contrapondo ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática. O autor ressalta a importância de compreender a experiência como algo que está sempre em movimento e que é influenciado por diversos fatores, como o contexto histórico, social e cultural. Isso significa que ao ensinar história, é necessário levar em consideração o contexto em que o conhecimento está sendo transmitido e como ele pode ser relacionado com a experiência dos alunos, também ressalta a importância da narrativa na construção do saber de experiência (Bondía, 2002, p. 20-169).

Na prática docente de História, isso significa incentivar os alunos a contarem suas próprias histórias e a perceber a importância da utilização da narrativa como meio da produção de conhecimento.

Preciso ressaltar a importância da sensibilidade no processo de aprendizagem. O professor de História precisa ter sensibilidade para perceber as experiências e vivências dos alunos, e, a partir disso, construir um processo de ensino que seja mais significativo e eficiente.

Lembro-me que certa vez, uma aluna de uma escola da zona rural de Uberlândia, ao estudarmos sobre cultura e conhecimento indígena do Brasil, expôs que sua avó era “benzedeira” e “curandeira” através do conhecimento de ervas e garrafadas, e que tinha aprendido a tradição com o pai dela, já falecido (no caso, bisavô da aluna), percebi que este testemunho causou inquietações em outros alunos que disseram cultivar ervas medicinais em hortas domésticas e que as mães faziam uso destas ervas para tratar sintomas de doenças, abandonei o planejamento de minha aula, para aprofundarmos sobre esta tradição cultural de contribuição indígena e também africana, pois não poderia deixar que os alunos imaginassem

que essa tradição fazia referência apenas a indígenas, a participação dos alunos transformou-se em pesquisa no laboratório de informática e posteriormente na apresentação de plantas medicinais tradicionais cultivadas em hortas e pequenos vasos por suas famílias. Este espaço cedido aos alunos para apresentar uma das ervas e sua função medicinal, oportunizou aos demais alunos que pudessem ver, cheirar folhas ou flores, e perceber a importância da memória e da ancestralidade de povos indígenas e africanos no processo de tratamento de sintomas e doenças no Brasil colonial e que permanecem até os dias atuais.

Hannah Arendt (1961) ao trabalhar “O conceito de História – Antigo e Moderno”, propõe uma nova forma de ver e dar sentido a História, criticando a visão de filósofos e historiadores do passado e propondo uma nova visão historiográfica, nela a História teria um movimento espiral e contínuo e a imortalidade da natureza já não existe mais, devido o domínio da ciência e tecnologia pelos homens modernos, assim a História contemporânea busca novo sentido ao lidar com política, sociedade, religiosidade, cultura, entre outras. Esse novo sentido da História contemporânea é moldado pela interação entre o passado e o futuro, de modo que o presente é considerado um ponto de encontro entre essas duas dimensões temporais. Ela argumenta que esse novo sentido da História é caracterizado pela contingência e incerteza, pois o curso dos eventos históricos não segue uma direção predeterminada ou linear. Arendt também destaca a importância da ação política como o meio pelo qual os indivíduos podem influenciar e moldar a História. Ela argumenta que a capacidade dos seres humanos de agir e criar eventos é o que confere significado e propósito à sua existência, e que a ação política é um catalisador para a transformação da realidade social (Arendt, 1979, p. 69-126).

Ao levar este conceito contemporâneo de História aos alunos, penso na construção de autonomia e intervenção do sujeito na história, levar o aluno a se perceber como sujeito transformador de sua realidade e conseqüentemente da sociedade na qual está inserido, que o aluno perceba a capacidade humana de intervir na natureza seja em ação construtiva ou destrutiva, mas que o homem movido pelo progresso individual ou a ganância possui o poder de direcionar a história. Enfim, a proposta seria trabalhar e preparar os alunos em uma perspectiva de História crítica sobre a atualidade, pesquisando o passado como referência para a construção dessa narrativa crítica. Aqui podemos dialogar com Jenkins, fazendo apenas a observação que onde está a palavra “crítica”, deve-se ler “Interpretação”:

Logo, toda história é teórica, e todas as teorias posicionam e se posicionam. Quando você for escolher sua própria posição, eu obviamente não vou querer impor-lhe minha maneira de interpretar o passado. Mas peço que se lembre de que, ao escolher, você sempre escolhe uma versão do passado e uma maneira

de apropriar-se dele que tem efeitos, que faz você alinhar-se com certas interpretações (certos intérpretes) e contra outras. O xis da questão é este: aqueles que afirmam saber o que é história sempre realizam (assim como eu) um ato de interpretação (Jenkins, 2001, p. 107).

Perspectiva também presente com Frank Ankersmit (2012) ao enfatizar que o ato de organizar o passado através das experiências, conhecimentos e linguagem do historiador no presente é uma interpretação que possibilita uma narrativa histórica.

Ankersmit (2012) discute a natureza da representação histórica na escrita da história. Argumentando que a história não é apenas uma relação linear de fatos, mas uma construção conceitual criada pelas narrativas do historiador. Ele afirma que o significado da história está na interpretação dada pelo historiador aos fatos e não nos próprios fatos. Ao propor o modelo hermenêutico de pensar a história, afirma que este modelo liberta o historiador das leis gerais históricas, tendo a tarefa de apresentar uma nova forma de pensar a história, uma delas é a linguagem. Organizar o passado através das experiências, conhecimentos e linguagem do historiador no presente. Ele também aborda a importância da retórica na escrita da história, argumentando que a escolha de palavras e metáforas influencia a interpretação dos fatos.

As metáforas podem ser uma excelente forma de estimular o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes enquanto os ajuda a compreender e se conectar com eventos históricos.

Ankersmit propõe uma abordagem mais teórica e filosófica para a escrita da história, que leve em conta a complexidade da representação histórica na construção de narrativas coerentes e significativas. Propõe também uma abordagem mais subjetiva para a história, na qual o historiador deve reconhecer suas limitações e posicionamentos pessoais na construção de sua narrativa. Este processo é possível também ao professor, quando escolhe, elege determinado tema e determinada abordagem em sala de aula, onde o professor deve levar em conta em sua escolha seu domínio sobre a temática proposta, em alguns casos sendo necessário retomar pesquisa, por isso a importância do planejamento de aula e a didática escolhida para atingir seus objetivos docentes. Ankersmit nos alerta da necessidade de uma reflexão sobre os processos de construção da história e nos encoraja a questionar as narrativas históricas estabelecidas, a fim de compreender melhor a natureza da representação histórica.

Penso que Ankersmit faz com que os professores de História percebam a importância do uso da linguagem na construção de sentidos dos fatos do passado. É o professor que vai organizar um conhecimento histórico do passado, usando fontes, vestígios, análises e explicações, o professor escolhe os conceitos. As mais variadas linguagens podem trazer visões

diferentes sobre o mesmo objeto de pesquisa. Assim, o papel do professor de História é essencial na construção do conhecimento dos alunos, quando ele utiliza a linguagem e representações para dar sentido ao artefato de pesquisa ou fato do passado, sabendo que essa construção é uma possibilidade de interpretação do passado e a linguagem uma ferramenta mental dessa construção do conhecimento, sendo possíveis outras interpretações sobre o mesmo artefato ou fato histórico. Como exemplo, o professor pode apresentar aos alunos diferentes tipos de fontes históricas, como documentos, fotografias, cartas, jornais, artefatos, entre outros, e mostrar como cada uma dessas fontes utiliza a linguagem de maneira específica para comunicar informações sobre o passado. Ao examinar essas fontes, os alunos podem ser incentivados a refletir sobre como a linguagem utilizada na produção dessas fontes pode influenciar a interpretação dos eventos.

Nessa perspectiva, uma proposta ou construção historiográfica tem a ver com o debate, para isso temos que usar as representações, através da presença na ausência, onde o artefato de pesquisa por si só não explica sua importância ou veracidade sem a intervenção do historiador. Assim, também o livro didático ou manual, necessita da intervenção do professor para organizar e através de uma narrativa que se utilize do passado, construa uma possibilidade de conhecimento ao aluno através de sua linguagem, levando esse aluno a reflexão e a crítica sobre sua realidade e a realidade da sociedade à qual está inserido, possibilitando a libertação deste indivíduo de construções de “verdades” impostas a ele, sem uma perspectiva de reinterpretação ou releitura dos fatos históricos.

David Lowenthal (1998) explora as formas como as pessoas entendem e interpretam o passado. O autor argumenta que nossas percepções do passado são influenciadas por nossas experiências anteriores, nossas crenças e valores pessoais, bem como pelas narrativas e representações históricas que encontramos em livros, filmes e outras mídias, discute também como o passado pode ser transformado ou distorcido por ideologias políticas, nacionalismos e interesses econômicos. Ele destaca a importância da análise crítica das fontes históricas e da contextualização dos eventos passados para uma compreensão mais precisa e objetiva da história. O autor ainda aborda as questões da memória e do esquecimento, destacando como os indivíduos e sociedades selecionam e preservam certas memórias enquanto descartam outras. Ele conclui que a compreensão do passado é fundamental para entendermos as complexidades do presente e orientar as escolhas para o futuro.

Assim, Lowenthal nos chama atenção a necessidade de criar sentido ao estudo da História a partir das provocações do presente, onde o professor irá orientar seus alunos a

necessidade de buscar no passado as respostas para a compreensão do presente, para isso é necessário valorizar o passado, seja para a construção crítica sobre o presente, seja para a percepção da construção de sujeitos do passado moldando o presente que vivenciamos, sendo necessário criarmos narrativas que desconstrua as “verdades” impostas por estes sujeitos do passado que privilegiaram determinados grupos “vencedores/dominadores”.

Ensinar as crianças e adolescentes a perceber as construções mentais e desenvolver um olhar e conhecimento crítico, tornou-se o grande desafio do professor de História, que diferentemente de outras disciplinas que muitas vezes utiliza o livro didático como manual quase inquestionável e de verdade absoluta, o professor de História deve ter uma abordagem que leve à crítica, ao questionamento de apontamentos do autor ou editora, e muitas vezes devem através da narrativa apoiada na linguagem e representações dar novos sentidos a memória e as relíquias do passado.

Ao desenvolver essas habilidades o aluno passa a ser protagonista na construção de seu saber, sua narrativa passa a ser baseada no conhecimento crítico adquirido pela pesquisa, e novas perspectivas podem ser construídas através da percepção e sensibilidade deste aluno ao perceber que a verdade pode ser uma construção sob um ponto de vista, mas que todo fato possui diferentes “verdades” e o cruzamento destes vários pontos de vista é que podem nos aproximar do real. Assim este aluno se liberta da armadilha de privilegiar os grupos vencedores.

### 1.3 - A HISTÓRIA LOCAL COMO FERRAMENTA INCENTIVADORA, POSSIBILITANDO AO DISCENTE, DESPERTAR SEU INTERESSE AS ORIGENS E PERTENCIMENTO A UMA PERSPECTIVA LOCAL

Trabalhar história local em sala de aula não é uma tarefa fácil, pois existem algumas adversidades que precisam ser superadas para contemplar de forma significativa essa temática, que envolvem desde as questões teórico-metodológicas até as questões de cunho prático.

Para um melhor entendimento, partiremos da definição da palavra “local” segundo o Dicionário Aurélio, que a define como “qualquer lugar, sítio, localidade com endereço determinado ou área limitada”, ou seja, nos remete a um espaço geográfico. Dessa forma, ao discutirmos sobre local, simultaneamente, discutiremos sobre espaço. Assim, podemos considerar válido a ideia do geógrafo Milton Santos (2009) sobre o espaço. Para ele, o espaço é o resultado do agrupamento de várias forças resultantes das relações humanas no tempo. Ou seja, o conceito de espaço está diretamente ligado às ações das pessoas no tempo.

O local não deve ser concebido somente como a delimitação de um espaço, mas como um lugar de relações sociais no qual o conjunto de experiências das pessoas – coletivas ou individuais – se desenvolvem reciprocamente, permitindo assim, o diálogo entre o passado, presente e futuro.

Selva Guimarães Fonseca (2006, p. 132), identifica que o “local e o cotidiano da criança e do jovem são constitutivos de importantes dimensões do viver” e “podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens”. E essa aproximação do cotidiano do estudante possibilita que o mesmo faça uma reflexão mais eficaz e se perceba como sujeito ativo da História. Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem histórico não é superficial, mas sim algo “construído no diálogo, na experiência cotidiana em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica” (Fonseca, 2009, p. 125).

A utilização da história local pode promover uma reflexão analítica da História, pois proporcionará, aos estudantes, a compreensão de que o conhecimento histórico é fruto das experiências humanas. Nesse cenário, a história local pode ser uma importante ferramenta para o docente, visto que ao elencar temas relacionados ao cotidiano dos estudantes é proporcionado um ensino que tenha significado para eles, pois ao incorporar componentes que fazem parte de suas vidas, eles terão um olhar diferenciado em torno do conhecimento histórico a partir da análise dos acontecimentos de sua localidade.

Para pensarmos como se apresenta a abordagem da história local nos livros didáticos, precisamos levar em consideração a importância dos materiais didáticos enquanto “mediadores do processo de aquisição de conhecimento e facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da História” (Bittencourt, 2009, p.296), para o ensino de História, eles merecem uma reflexão nesta pesquisa. Isso é dado à medida que se compreende que são os materiais didáticos e, mais especificamente, os livros didáticos regionais classificados aqui como “impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais” (Caimi, 2010, p. 65) que versam sobre o trabalho dos professores que “correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber da História” (Bittencourt, 2009, p.296).

Sendo assim, questões referentes à abordagem da história local nos livros didáticos são necessárias à reflexão, pois, de forma geral, a predominância nesses livros recai sobre recortes regionais relativos à história dos estados, sendo pouco expressiva a presença de livros acerca da história dos municípios (Caimi, 2010, p. 25).

As primeiras produções e publicações de materiais didáticos que abordam a temática da História Local (geralmente de monumentos, revistas financiadas por prefeituras enaltecendo “mártires” ou personalidades da região, crônicas ou folhetos), eram caracterizadas por uma abordagem tradicional ao expressar uma narrativa de datas e fatos protagonizados pelos personagens ilustres da terra, não relacionando com as experiências sociais dos estudantes no seu fazer cotidiano, e não estimulando, assim, a uma prática educativa própria da aprendizagem significativa. Dessa forma Fernandes (1995) relata que:

No contexto da prática educativa, a abordagem da História Local nos materiais didáticos tem se caracterizado por destacar espaços mais amplos e generalizantes em narrativas descritivas e factuais, escolhendo visibilizar fatos pitorescos numa perspectiva cronológica que não contribuem para a formação da consciência histórica dos estudantes (Fernandes, 1995, p. 46).

Tal abordagem, também, não possibilita a superação da escrita autoexplicativa, na medida em que tal escrita “observa a realidade local tendo em si mesma a explicação para o entendimento da realidade observada, não se relacionando com outros contextos, localidades e processos históricos mais amplos” (Schmidt; Cainelli, 2010).

Contudo, a produção e a circulação de material didático da História Local em décadas mais recentes têm apresentado avanços significativos quanto à qualificação, demonstrando uma significativa diversidade de proposições históricas e pedagógicas e persistindo em algumas fragilidades.

O estudo da história local segue uma abordagem de conteúdos escolares que enfatizam datas comemorativas, festas cívicas e religiosas seguindo uma visão idealista que desenha um cenário ou realidade local totalmente homogêneo e harmônico, mascarando as adversidades e resistências que permeiam os grupos sociais nas relações de poder. Outras fragilidades podem ser destacadas, como nos informa o trecho a seguir elucidado por Caimi (2010):

Outras fragilidades ainda estão presentes nos livros regionais de história, constituindo desafios que precisam ser superados, a saber: a) as abordagens folclóricas das culturas locais/ regionais, que valorizam aspectos pitorescos dos estados e municípios, como festas, mitos, lendas, culinária, danças típicas, de modo fragmentado; b) a apresentação do livro didático regional como uma espécie de guia de turismo, evidenciando a exuberância das praias, rios e florestas ou as atrações turísticas urbanas; c) o tratamento ufanista dado ao estudo da sua história, destacando os grandes feitos dos bravos homens, os chamados “fundadores da cidade” ou “desbravadores da região”, numa perspectiva eminentemente política e cronológico-linear; d) a priorização de determinados grupos sociais e/ou espaços geográficos em detrimento de

outros, como por exemplo, o tangenciamento da história de afrodescendentes, indígenas, mulheres, assim como a ênfase ao estudo do litoral e das capitais, negligenciando o interior dos estados (Caimi, 2010:67).

Diante do exposto, é possível identificar e concluir que as dificuldades enfrentadas no ensino da História Local na Educação Básica são resquícios de um modelo tradicional de ensino da História, por seguir princípios da historiografia positivista e reproduzir a concepção tradicional de ensino, replicando uma história factual e personalista voltada para a descrição de aspectos de ordem política vazia de uma análise e problematizações que impedem a promoção das condições necessárias para o desenvolvimento da consciência histórica e comprometendo assim a formação histórica dos estudantes.

Concebido como estratégia capaz de ajudar no desenvolvimento da consciência histórica do estudante, o estudo da história local é aqui entendido como um recurso capaz de viabilizar o saber histórico por meio da narrativa, como nos mostra o trecho abaixo:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana (Schmidt & Cainelli, 2009, p. 139).

Dessa maneira, as práticas do ensino de história local são experiências que permeiam os saberes dos professores embasados de forma consistente, teórica e metodológica, e os recursos pedagógicos de que dispõem para o trabalho que se concretizam como oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes por servir de meio para um exercício de reflexão, questionamento e problematização dos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, a partir das ações cotidianas estabelecidas nas diferentes relações de convivência no local onde vivem.

Contribuindo com essa análise, Schmidt (2007) considera que o ensino da História Local tem como objetivo, o resultado da aprendizagem à iniciação do estudante ao método histórico para que ele possa ser capaz de compreender como se constroem os conceitos e as leis sobre o passado, servindo assim, para oferecer e enriquecer as explicações da história geral, contribuindo para a construção da noção de pertencimento do estudante a um determinado grupo social e cultural, na medida em que conduziria aos estudos de diferentes modos de viver no presente e em outros tempos.

Ainda de acordo com Schmidt (2007), o estudo da história local possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, um olhar indagador sobre o mundo ao qual fazem

parte por permitir uma maior aproximação com o passado a partir da incorporação de novas fontes, de novos objetos de estudo relacionados com o vivido pelo estudante.

Assim, o uso da História Local pode ser uma alternativa pedagógica, dentre outras possíveis, para o ensino de História, sem que haja uma sobreposição entre o local e o nacional, pelo contrário, mostrando onde elas se aproximam e se distanciam, aproveitando suas potencialidades sem incorrer em erros que anulem essas possibilidades. Nesse sentido, o trabalho com a História Local, no ensino de História, é aqui entendido como um instrumento para a construção de uma história mais plural, que considere as especificidades e contribua para a formação de consciências individuais e coletivas. Percebendo na prática pedagógica que não poderia contar com os livros didáticos para o ensino de História Local, e vendo nessa lacuna, uma oportunidade para que junto com os discentes, pudéssemos elaborar materiais e pesquisa, que através do lúdico e oficinas fosse construída uma sequência didática, onde seja possível valorizar grupos locais silenciados por uma construção de história da cidade de Uberlândia/MG.

A questão não é apenas promover o estudo da história local, implica na possibilidade aos discentes de aprimorarem sua aprendizagem histórica a partir do método empregado para a criação do produto, visto que oportuniza o desenvolvimento de atividades investigativas elaboradas a partir de realidades cotidianas. A questão não é apenas promover o estudo da história local, visando o entendimento de aspectos históricos relacionados à localidade e sua ligação com o tempo presente, mas de proporcionar uma reflexão crítica sobre o contexto dos estudantes fazendo com que eles se identifiquem como sujeitos históricos capazes de atuarem na sociedade de forma ativa.

## **CAPÍTULO 2: PERSPECTIVA HISTÓRICA DE JERÔNIMO ARANTES SOBRE A FORMAÇÃO DA CIDADE DE UBERLÂNDIA E UMA NOVA PERSPECTIVA VALORIZANDO INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES**

### **2.1 - HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO: AS PRIMEIRAS FAZENDAS**

A História de Uberlândia aceita pelas elites locais e que é largamente difundida nos meios de comunicações, e que conseqüentemente nas escolas com modalidade de Ensino Fundamental I, tem como referência as pesquisas e escritas dos memorialistas de Uberlândia, como Tito Teixeira, Jerônimo Arantes, Roberto Capri, Pedro Pezzutti, Salazar Pessoa Filho. Ao tratar dessa história, o docente acaba fazendo um trabalho de valorização das “famílias fundadoras” da cidade.

Como exemplo dessa escrita da História oficial, iremos analisar a obra (ou parte dela), do memorialista e professor Jerônimo Arantes (1893–1975).

Ao decidir fazer um recorte para trabalhar com apenas um memorialista, levei em consideração na escolha, principalmente, a experiência de magistério de Jerônimo Arantes, acreditando que sua preocupação com a educação e a escrita, ofereceria mais elementos para minha pesquisa e a influência e interesse das famílias pioneiras, conseqüentemente o grupo formado pela elite uberlandense, não estaria tão presente em sua produção escrita.

Jerônimo Arantes nasceu em 1893 na cidade de Monte Alegre/MG e mudou-se para Uberlândia/MG em 1918, onde foi professor, inspetor municipal de ensino e chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município (SESM) de Uberlândia/MG (1909-1959). Atuou como memorialista e também como editor da Revista Uberlândia Ilustrada (1935-1961). Publicou livros de poemas, de história local e inúmeros artigos sobre a história de Uberlândia. Faleceu nesta cidade em 1975.

Jerônimo Arantes, como professor alfabetizador fundou uma escola particular de alfabetização do ensino primário, com uma sala multisseriada, com o nome de “Colégio Amor às Letras” (1919-1933), encerrou as atividades de professor ao ingressar ao serviço público, exercendo o cargo de inspetor municipal de ensino (1933-1946), ano que passou a exercer a função de chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município de Uberlândia (o que equivale a Secretário de Educação nos dias atuais). Em sua trajetória escreveu alguns livros relacionados a educação, fez pesquisas e escreveu artigos no campo da história, o que o fez ser reconhecido na cidade como historiador (sem ter formação acadêmica de História).

Arantes se tornou um memorialista ao decidir pesquisar e escrever as “Memórias Históricas de Uberlândia”, nas quais se esforça para explicar a fundação da cidade de Uberlândia e como a educação municipal foi implantada na cidade e sua expansão no decorrer do tempo.

A atuação de Arantes na condição de memorialista extrapolou a tentativa de escrever uma história da cidade de Uberlândia, uma vez que se empenhou também em colecionar e arquivar diversos documentos que, posteriormente, o subsidiariam na pesquisa histórica. Esse acervo, que compreende uma diversidade de documentos iconográficos e escritos, foi denominado por seu proprietário de Arquivo Histórico e, desde meados do século passado, já se constituía em referência como “centro” de pesquisa, pois, conforme salientou o jornal *Correio de Uberlândia*, em 1956:

Historiador dos mais dedicados e caprichosos, o prof. Jerônimo é, como diz o povo, ‘o homem que tem guardada em casa a história de Uberlândia’ (CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, Julho, 1956, p.2).

Posteriormente à sua morte, essa documentação foi adquirida pela Prefeitura Municipal, pois, “O ato deliberado de construir um arquivo pessoal implica, no mais das vezes o desejo de torná-lo público um dia” (Fraiz, 2000, p.98). Atualmente, os documentos compõem a Coleção Professor Jerônimo Arantes do Arquivo Público de Uberlândia, inaugurado em 1988. Dentre os documentos iconográficos, encontram-se: clichês, fotografias, quadros pintados a óleo, plantas e mapas. Dos documentos escritos, destacam-se: jornais, revistas, folhetos e livros de autoria de Arantes, livros de história, atlas geográfico, estatutos, correspondência pessoal, recortes de jornais e revistas, memorandos e ofícios:

O acervo impressiona pela riqueza. São livros, folhetos e revistas da virada do século 20. (...) As correções feitas à mão pelo autor, juntamente com as colagens, dão um tom especial à obra (A HISTÓRIA, Uberlândia, Agosto, 2002).

Entretanto, antes mesmo de ter sido comprado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, este acervo já era bem conhecido pelo público, posto que Arantes abrigava a sua documentação em um pequeno escritório construído no interior de sua residência e a deixava à disposição para todos os que necessitassem de informações ali depositadas. Alunos das escolas secundárias, professores e memorialistas procuravam o referido arquivo em busca de dados para a escrita da história local, ou, simplesmente, para conhecimento de fatos relativos ao passado. O acervo histórico particular constituía-se em motivo de orgulho para Arantes e, de fato, parece que ele

fazia questão de torná-lo acessível aos amigos e demais pessoas interessadas pela história (Arantes, 1958, p.34).

Na produção escrita de Arantes, portanto, confluíam o trabalho de memorialista e a prática do arquivista. Papéis que se confundem quando se trata de lidar com o tempo, os seus protagonistas, os conflitos que engendram o que denominamos processo histórico e, sobretudo, os vestígios do passado que se encontram representados pelos documentos.

Com base na escrita de Jerônimo Arantes, vou descrever como ocorreu a ocupação do município, reforço de forma crítica que a perspectiva de Arantes, embora tenha muitos detalhes sobre a educação, política e vida social local, são subjetivas, refletindo sua própria visão e experiência, o que exige análise crítica por parte dos historiadores, que as utilizam como fonte, mas não como verdade absoluta, para compreender o passado de sua região, especialmente a partir de sua atuação como professor e chefe de educação. Em alguns momentos estabeleço diálogo com outros autores para uma melhor fluidez e entendimento da escrita.

De acordo com a perspectiva do memorialista, no auge do ciclo econômico da mineração, as bandeiras, expedições exploradoras que adentravam o interior do Brasil em busca de ouro e pedras preciosas, foram cruciais na ocupação do centro-sul do país, absorvendo novos núcleos de povoamento.

Nas primeiras décadas do século XVIII, o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o “Anhanguera II”, atravessou as terras do “Sertão da Farinha Podre” (uma referência pejorativa à qualidade da farinha de mandioca encontrada pelos bandeirantes na região durante a época da mineração, descrevendo-a como mofada ou de má qualidade), atual Triângulo Mineiro, com destino a Goiás. Neste último encontrou o que procurava: ouro. Com este feito, vieram outros exploradores principalmente de Minas Gerais, com o mesmo propósito, indo para a mesma região, estabelecendo-se na cabeceira do rio das Abelhas (atual Araguari), onde em 1736, formaram uma corrutela que, com o passar dos anos, tornou-se o povoado de "Arraial do Desemboque", pertencendo à capitania de Goiás.

A partir da primeira década do século XIX foram organizadas bandeiras que se embrenhavam pela área do Triângulo Mineiro, em 1816, as terras denominadas de “Sertão da Farinha Podre” passaram aos domínios da antiga província de Minas Gerais, essa anexação foi oficializada por meio de uma Carta Régia de Dom João VI, datada de 4 de abril de 1816, após solicitação de fazendeiros, criadores e líderes políticos da região (especialmente da área de Araxá e Desemboque), que alegavam maior proximidade econômica e geográfica com Ouro Preto (capital de Minas Gerais, neste período) do que com a distante Vila Boa de Goiás (atual

Cidade de Goiás), em 1816, a capital de Goiás. Neste período, ocorreu a formação de mais arraiais: Uberaba, Sacramento e Prata, marcando o início da ocupação da área.

Na primeira metade do século XIX, as famílias Pereira da Rocha, Alves dos Santos, Rezende e Carrejo, iniciaram o povoamento da região, procedendo de Paraopeba de Minas, Oliveira e Santana do Jacaré. Conforme Arantes (1938), na sua pesquisa sobre a história e a geografia do município, as bandeiras:

Penetraram por êsses sertões, onde adquiriram grandes latifúndios, nas zonas da bacia do Rio das Velhas, onde ficam hoje as suas propriedades agrícolas, Registro, Monjolinho, São Francisco, Letreiro e Olhos-d'água, na parte leste do Município (Arantes, 1938, p. 7).

Eram terras devolutas concedidas por carta de sesmaria<sup>1</sup>. Nas sesmarias de João Pereira da Rocha e de Luiz Alves Carrejo formaram-se os primeiros povoados. A fazenda do primeiro foi denominada Sítio São Francisco, âmago de sua grande sesmaria, lugar:

[...] onde formaram-se os núcleos de habitantes nos bairros Estivinha, Balsamo, Paciência, Campanha, Jardim, Veadinho e Letreiro. Na fazenda Senhora da Conceição, de Luiz Alves Carrejo, na sesmaria que foi de José Joaquim da Silva, em Olhos d'água, formaram-se os bairros Marimbondo, Tenda, Moreno, Pindafuas, Lage, Olhos d'água e 3 Marcos, onde se localizaram as numerosas famílias Peixôtos, Barbosas e Alves Carrejos (Arantes, 1938, p. 10).

Abriam-se roças pelos primeiros povoadores, elas constituíram a forma inicial de ocupação do solo, e a agricultura se desenvolveu dentro das tradicionais formas de cultivo. Também a criação de gados se espalhou pelos campos nativos; bem como o monjolo e o engenho de madeira, e o carro de boi abocanhando os caminhos mal trilhados, deu início às primeiras vias de comunicação.

Após a instalação dos Carrejos outras famílias se avizinharam e constituíram sítios nas referidas fazendas, redistribuindo as terras nessa área. Além disso, a população, segundo Arantes, ia aumentando nas zonas circunvizinhas: “As famílias dos Dias e Machados nas terras da bacia do rio Uberabinha; Ferreiras e Cabral de Menezes em Buriti e Sobradinho [...]” (Arantes, 1938, p. 10). O processo de povoamento foi contínuo, com a vinda de uma corrente imigratória na sua maior parte formada por conhecidos ou parentes daqueles sesmeiros.

---

<sup>1</sup>Conforme Pessoa (1982), a carta de sesmaria era um título de direito das terras abdicada ao concessionário pelo governo da Capitania, com ordens do rei de Portugal, que governava o Brasil naquela época.

Estes novos grupos também deram início à plantação dos primeiros gêneros alimentícios, através das roças, da criação de gados como também do uso de carro de bois, alargando o caminho para a estrada de rodagem, de trânsito comercial; fatores que contribuíram para o desenvolvimento dessa área. As primeiras atividades industriais agrícolas iniciaram-se com a carpintaria, a tenda de ferreiro, o engenho de cana, o monjolo, a roca de fiar e o tear, as fiandeiras para fabricar os tecidos de lã e algodão necessários à vestimenta. A precursora foi a tenda de ferreiro de Felisberto Alves Carrejo, que permitiu a fabricação dos principais instrumentos para o trabalho agrícola: ferragens para carros, facas, enxadas, foices e machados.

Em 1846, Felisberto Alves Carrejo transferiu-se para a fazenda Salto e fixou residência na localidade denominada São Sebastião da Barra, situada à margem do rio Uberaba entre os córregos Itajubá (hoje Cajubá) e São Pedro. Formava-se o arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro com a construção da Capela. Decorridos seis anos da instalação do povoado em 1852, foi criado o distrito de São Pedro de Uberabinha, ligado a Uberaba, que deu origem, posteriormente, ao município de São Pedro de Uberabinha, em 1888, passando-se a comarca em 1891.

O Brasil agora República, e Uberabinha preconizava sua era de progresso com a inauguração da estação de estrada de ferro Mogiana em 1895. Esta ferrovia foi importante porque o tráfego ferroviário entre Campinas e a então Uberabinha tornava mais fácil a interação com parte de São Paulo, intercâmbio esse realizado desde a fase inicial de ocupação da região. Inaugurava-se também o serviço de energia elétrica na cidade, em 1909, pela Companhia Força e Luz de Uberabinha, bem como a Ponte Pênsil Afonso Pena, sobre o rio Paranaíba, em 1909, pelo governo federal exercido pelo presidente Nilo Peçanha, ligando Minas a Goiás, intensificando o contato com a região centro-oeste, sendo um marco para o desenvolvimento da região.

Contudo, conforme pesquisadora Vera Lúcia Salazar Pessoa (1982), a agropecuária continuava como atividade principal na área e com procedimentos agrícolas iguais aos mesmos empregados em quatro séculos de colonização no país: predomínio de queimadas, culturas de enxada e rotação de terras.

Dados de 1916 revelam que o município tinha uma população de 25.000 habitantes, dos quais 19.000 viviam na zona rural. Isto vem conferir o caráter eminentemente agrícola do município pela presença de grandes propriedades e de inúmeras chácaras nos arredores da cidade, cuja atividade agrícola principal era a horticultura. Nas várzeas, nos campos, ao longo dos ribeiros, a cana, o arroz, o milho e o feijão constituíam a principal riqueza agrícola (Pessoa, 1982, p. 47).

Este caráter eminentemente agrícola do município prevalecerá, conforme a autora, até a segunda metade do século XX, realidade análoga ao Estado de Minas Gerais, bem como ao próprio país, considerado essencialmente agrícola. Conforme Wirth (1982), em seu estudo sobre o estado de Minas Gerais no período de 1889 a 1937:

[...] a maior parte dos mineiros vivia isoladamente, no campo. Em 1920, apenas 11% viviam em sedes de municípios e o restante na zona considerada rural. E se as cidades com menos de 5.000 habitantes não forem levadas em conta, a população urbana cai para 5%. Em 1940, 25% da população viviam em cidades, mas 13% em centros urbanos com menos de 5.000 cidadãos [...]. As pequenas cidades apreciavam suas identidades, muitas delas originárias dos séculos XVIII ou XIX. No entanto, quase todas essas aglomerações com menos de 5.000 habitantes não se diferenciavam o suficiente da zona rural, para manter um estilo de vida realmente urbano. A maioria dependia da sociedade rural, que provia com mercados de fins de semana, serviços básicos e as tradicionais funções religiosas e seculares, inclusive as eleições (Wirth, 1982, p. 63).

Para uma compreensão do crescimento demográfico da região, Arantes utilizou tabelas a partir de recenseamentos feitos no decorrer de 1920 a 1950 e produziu mapas da região compreendida como espaço urbano e rural. De acordo com o recenseamento de 1920, assim estava distribuída a população em Uberabinha/Uberlândia<sup>2</sup>:

**TABELA 1: POPULAÇÃO DE UBERABINHA EM 1920 E 1925**

Ano	Uberabinha	Uberabinha/Martinópolis	Santa Maria	Total população
1920	20.263	(*)	2.693	22.956
1925	(*)	23.165	3.078	26.243

Fonte: MINAS, 1924, p. 36; ANNUÁRIO, 1929, p. 110.

(\*) Não se dispõe de dados

O recenseamento realizado em 1920 levou em consideração o total da população no distrito de Santa Maria, uma vez que, conforme veremos adiante, neste período ele fazia parte do município. Então, podemos considerar que neste distrito também estava concentrada a população rural do município de Uberabinha.

No período posterior, ou seja, 1930 não foi realizado nenhum recenseamento, recorreremos à estimativa da população do Estado de Minas Gerais em 31 de dezembro de 1925.

<sup>2</sup> Vieira (2003), em sua pesquisa a respeito da profissionalização docente com base na legislação educacional em Uberabinha no período de 1982 a 1930, enfocou que a mudança do nome da cidade de São Pedro do Uberabinha (1888-1929) para Uberlândia ocorreu em 19 de outubro de 1929 pela Lei Estadual nº 1128.

Nela, concernente ao município de Uberlândia, já consta o nome do outro distrito, Martinópolis. Contudo, a população não foi computada separadamente, isto porque o distrito seria oficialmente criado no ano posterior, ou seja, em 1926<sup>3</sup>. Já em 1936, podemos constatar que a população do município foi avaliada, respeitando a devida divisão distrital do mesmo.

**TABELA 2 - DIVISÃO DISTRITAL E POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA EM 1936**

Distrito da Cidade	Sede	Distrito de Santa Maria	Distrito de Martinópolis	Total população
24.000	15.000	4.000	6.000	49.000

Fonte: Arantes, 1936, p. 08.

Como os dados deste censo constituem-se de números exatos inferimos que estes totais devem ter sido aproximados. Prova disso deve-se ao fato de que os cotejando com o censo oficial de 1940 a diferença da população, no que tange ao seu total geral, é bem significativa.

No recenseamento de 1940, utilizou-se de uma divisão geral entre urbano, suburbano e rural, incluindo os dois primeiros num só patamar.

**TABELA 3 - POPULAÇÃO URBANA/SUBURBANA E POPULAÇÃO RURAL DE UBERLÂNDIA EM 1940**

Quadro Urbano e Suburbano <sup>4</sup>	Porcentual	Quadro Rural	Porcentual	Total população	Porcentual
22.123	52,45%	20.056	47,55%	42.179	100%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Recenseamento, 1950, p. 562.

Neste censo a diferença entre a população urbana e suburbana e a população rural é pequena, enquanto em relação ao estado de Minas Gerais e ao país esta diferença é considerável. Estes índices demonstram que Uberlândia apresentou um crescimento urbano acima da média estadual e nacional como consta abaixo.

<sup>3</sup>O Distrito de Martinópolis foi criado pela Lei nº 368 de 09 de julho de 1926.

<sup>4</sup>O termo suburbano refere-se aos bairros mais distantes da parte central da cidade. Esta constatação verificamos através de algumas citações que se referem a este contexto espacial, como consta, por exemplo, no Decreto-Lei nº 92 que instituiu, entre outras, a criação de escolas suburbanas - Art.1º-Ficam criadas, neste município, quatro escolas suburbanas, localizadas nas vilas "Operária", "Osvaldo", "Brasil" e "Gifone" [...] (UBERLÂNDIA, 1943, p.15-16)

**TABELA 4 - MINAS GERAIS E BRASIL: POPULAÇÃO URBANA/SUBURBANA E POPULAÇÃO RURAL EM 1940**

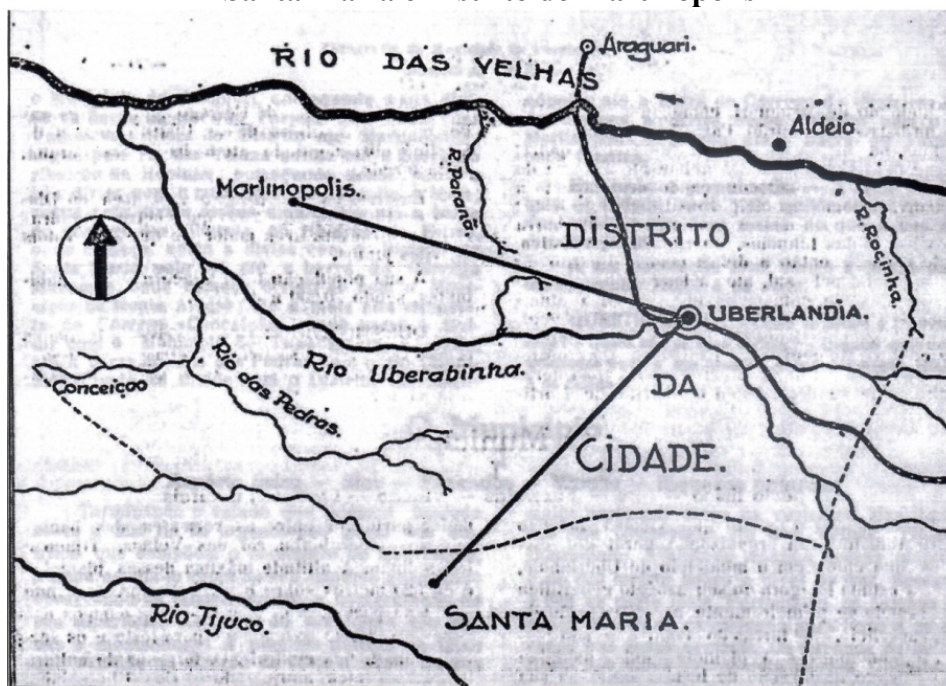
Unidade Geográfica. População	Minas Gerais	Porcentual	Brasil	Porcentual
Quadro Urbano e Suburbano	1.693.040	25%	12.880.182	30%
Quadro Rural	5.043.376	75%	28.356.133	70%
Total	6.736.416	100%	41.236.315	100%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Recenseamento, 1950, p. 6.

Apesar da maioria dos dados não apresentarem uma divisão precisa da densidade demográfica na zona urbana e na zona rural, eles indicam que a grande parte da população do município, no período em análise, vivia na zona rural.

No município de Uberlândia havia diversas propriedades rurais. Estas propriedades se encontravam distribuídas entre os três distritos em que estava dividido o município: Distrito da Cidade, Distrito de Santa Maria e Distrito de Martinópolis. Os mapas a seguir, fornecem a localização geográfica destes distritos e de suas fazendas.

**Imagem 1: Divisão Distrital do Município – 1860-1938: Distrito da cidade; Distrito de Santa Maria e Distrito de Martinópolis**



Fonte: Arantes, 1938, p.38.

De acordo com Arantes (1938), estas são as características físicas e demográficas dos três distritos, em 1938:

**TABELA 5 - OS TRÊS DISTRITOS**

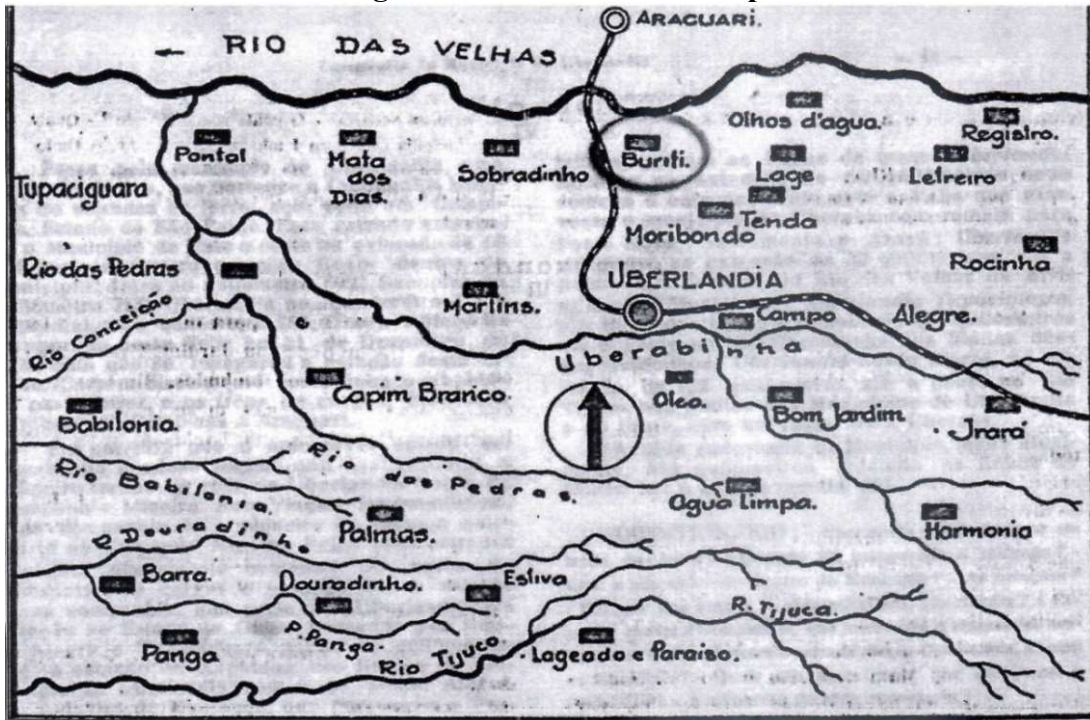
Distrito	Ano de criação do distrito	Extensão territorial	População <sup>5</sup>
Santa Maria	1871	1.100km <sup>2</sup>	5.000
Martinópolis	1926	562km <sup>2</sup>	4.800
Da Cidade	(*)	3.396km <sup>2</sup>	31.822
Total			41.622

Fonte: Arantes, 1938, p.38.

(\*) Não se dispõe de dados

Portanto nesses distritos encontravam-se diversas propriedades rurais. O Mapa 02, a seguir, apresenta as fazendas que no seu conjunto constituíam o espaço agrário no município de Uberlândia no final da primeira metade do século XX, várias regiões nele identificadas, ainda na atualidade mentem esses nomes, mas a maioria não identifica uma fazenda e sim uma região com várias fazendas, mostrando que estas regiões foram subdivididas em várias fazendas menores ou sítios.

**Imagem 2: Fazendas do Município**



Fonte: Arantes, 1938, p.43

<sup>5</sup> Refere-se a um valor aproximado

## 2.2 - ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A “HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO”

Na escrita produzida pelo memorialista professor Jerônimo Arantes, ocorre a ausência de citação sobre indígenas nativos da região ou vindos de outras regiões para os aldeamentos próximo da região de fundação da cidade de Uberlândia, nem mesmo sua presença é lembrada. Tendo como fonte as pesquisas de Robert Mori (2017), sabemos que anterior à chegada das “famílias fundadoras”, aqui próximo a esta região, havia o assentamento indígena de Tapuirama (hoje o maior distrito pertencente a Uberlândia). Logo, nos causa estranhamento não ser citado a presença de indígenas ou descendentes destes ao ser descrito a formação da população da região de Uberlândia.

De acordo com Bosi (1998), ao discutir sobre aspectos da constituição do espaço urbano do então município de São Pedro de Uberabinha nos anos de 1890, a ocupação desta região originou antes mesmo da chegada das famílias portuguesas, pois os indígenas, muito embora tenham sido silenciados pelos memorialistas que produziram as primeiras versões sobre a história local, já dominavam a região.

Para lidar com a história local da região que no período setecentista e oitocentista ficou conhecida como Sertão da Farinha Podre, o historiador Robert Mori em seu artigo “Uma Questão de terras: Índios e geralistas no Sertão da Farinha Podre – séculos XVIII e XIX”, discute as complexas dinâmicas de ocupação e uso da terra na região citada.

[...] debruçar sobre a história dos índios que habitavam o antigo Sertão da Farinha Podre, que corresponde atualmente às regiões do Triângulo Mineiro e parte do Alto Paranaíba, a fim de contribuir com os estudos sobre a questão fundiária e de como foi formada a população triangulina e do Alto Paranaíba. Esta região, entre os séculos XVII e XIX, esteve sob diferentes jurisdições – São Paulo, Goiás e Minas Gerais, e foi palco de um importante projeto idealizado pela Coroa portuguesa para combater/conter os Kayapós do sul, grupo indígena que tradicionalmente ocupava parte do atual Brasil Central (Mori, 2017, p. 88).

No artigo, Mori explora os conflitos e interações entre os povos indígenas e os colonizadores gerais (geralistas), destacando como as disputas por terras moldaram as relações sociais, econômicas e políticas na região. Mori analisa a resistência indígena à colonização, as estratégias de sobrevivência e adaptação dos indígenas, e o impacto das políticas coloniais sobre as comunidades locais.

[...] os ataques promovidos pelos Kayapó do sul não podem ser compreendidos somente como uma resposta à invasão de suas terras ou à morte e captura de membros de seu grupo pelos não-índios, uma vez que essas incursões guerreiras estavam relacionadas à categoria hostil em que não-índios estavam inseridos dentro da lógica Kayapó do sul, à prática de cerimônias como a escarificação de peito e costas, ao fato de que os não-índios eram fontes de bens materiais e, também, pela vingança (Mori, 2017, p. 90).

Mori aborda como as dinâmicas territoriais refletiram e influenciaram processos mais amplos de formação do território e da sociedade brasileira na época. Segundo Mori, para combater os indígenas hostis desta região (os Kayapó do sul), governadores de Goiás e de Minas Gerais, promovem o deslocamento de pequenos ou grandes contingentes de indígenas de diferentes partes da América Portuguesa para o Sertão da Farinha Podre e seus assentamentos nos aldeamentos ou sítios indígenas ao longo do Caminho dos Goiaes que cortava a região do atual Triângulo Mineiro no sentido sul-norte.

O deslocamento de pequenos ou grandes contingentes de indígenas de diferentes partes da América portuguesa para o Sertão da Farinha Podre e seu assentamento nos aldeamentos, criados a partir de 1748, pode ser compreendido a partir da noção de territorialização proposta pela Coroa portuguesa (Mori, 2017, p. 92).

Este projeto idealizado pela Coroa Portuguesa para combater/conter os Kayapó do sul, não provocou só a expulsão dos Kayapós do sul da região do Triângulo Mineiro, mas configuraram uma população aldeada formada por uma grande miscigenação a partir do casamento entre indígenas de diferentes etnias, negros, mestiços e brancos, que se reconhecia e eram reconhecidos como indígenas. Liderados por sertanistas ou militares, esses indígenas guerreavam, cativaram ou expulsaram os indígenas considerados hostis.

Posteriormente, os não-indígenas iniciam um processo de expulsão destes indígenas devido à disputa de terras, e qual foi o destino desses indígenas? E os miscigenados não mantiveram os traços culturais destes grupos indígenas nesta região?

Para Mori, a história desses indígenas começa a ser (re)escrita, pois precisamos compreender os indígenas enquanto protagonistas de sua própria história. Dar significado aos traços da cultura indígena ainda existente na cultura popular da cidade, muitas praticadas como tradição, porém, sem o referencial aos indígenas, negando os créditos a estes povos que um dia viveram e habitaram essa região.

Resgatar e reconstruir a memória, “as tradições orais transmitem oralmente e ao longo do tempo informações que provêm do passado” (Piscitelli, 1993, p. 150), portanto, estão

intrinsecamente relacionadas à memória. Memória que pode ser compreendida como a “propriedade de conservar certas informações, [e] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1990, p.423).

É importante entendermos que a região do Triângulo era dominada pelos Kayapós do sul, que milhares de indígenas dessa etnia tentaram impedir a chegada e dominação dos “brancos” da América portuguesa, mas que estes utilizaram outros indígenas migrados por eles como “braços de guerra” para expulsar os “hostis” Kayapós do sul, que aos poucos foram extintos, seja pela guerra, doenças trazidas pelos “brancos” ou miséria provocada pela expropriação do território fértil. Mas, mais importante ainda é percebermos que na formação desta região tivemos milhares de indígenas de diferentes etnias, numa constante miscigenação genética e diversidade cultural, formando um povo multirracial ou multiétnico, na região do Triângulo e Alto Paranaíba.

Os ataques promovidos pelos indígenas Kayapós do sul não foram motivados apenas porque defendiam seu território, a formação de sua identidade, o desencadeamento de rituais, a apropriação de bens dos inimigos e a vingança, também contribuíram para explicar suas ações de defesa territorial, estes ataques a outros povos indígenas (trazidos de outras regiões do Brasil por colonizadores portugueses e aldeados estrategicamente para defender a trilha denominada Caminho dos Goiaes, importante via de acesso que ligava São Paulo a Goiás, bastante utilizada pelos não-indígenas em busca das ricas minas goianas, utilizada também como via do ouro encontrado no interior para o litoral, posteriormente, também chamada de Anhanguera), e a resistência as tentativas de submetê-los a aldeamento controlado por jesuítas, provocava a cobrança e pressões da população sobre a Coroa.

Uma série de ataques ocasionou na capitania de Goiás a morte de escravos, crianças, mulheres e animais. Estes acontecimentos desencadearam um ambiente conflituoso, onde a população pedia a interferência do governo para que medidas eficientes fossem tomadas contra os indígenas Kayapós. Esta pressão da população teria como objetivo justificar as ações violentas e promover a guerra justa ofensiva ou a guerra justa defensiva. A primeira modalidade “caracterizava-se por ser lícito atacar aldeias indígenas e somente poderia ser realizada por ordem do Rei”. Já a segunda modalidade permitia o ataque a: “grupo de guerreiros encontrados em atitude que caracterizasse um ataque iminente”. Ou seja, proibia que as aldeias fossem atacadas. As autoridades coloniais utilizaram destas duas modalidades para tentar conter os ataques e exterminar os Kayapós do sul (Mori, 2012, p. 224).

Buscando uma ação mais efetiva no intuito de contê-los e/ou exterminá-los, a Coroa, em 1742, baixou um regimento que regulamentou a ação dos Capitães de Cavalos da conquista do Kayapó, cuja função consistia em patrulhar regiões onde os indígenas Kayapós estavam estabelecidos, buscando contê-los ou exterminá-los. Não sendo suficiente, as autoridades coloniais buscaram nos trabalhos empreendidos pelos sertanistas, meios mais efetivos de combate aos Kayapós. Por último contratou-se o bandeirante Antônio Pires de Campos e seus 500 Bororos para combater e exterminar os Kayapós desta região.

A utilização de indígenas no combate a outros indígenas, além de incitar a rivalidade já existente, também foi motivada pelo conhecimento que possuíam do ambiente, a facilidade com que encontravam alimentos e, principalmente, pelos tipos de armas que utilizavam: arcos e flechas. Nas transposições de grandes cursos d'água, as armas de fogo poderiam sofrer danos, ao contrário do aparato de guerra indígena (Mori, 2012, p. 225).

O conflito foi mais acentuado na região do Sertão da Farinha Podre, devido a aproximação com a estrada do Anhanguera, entre os rios Grande e Paranaíba, sendo a região onde os portugueses alocaram o maior número de aldeamentos de indígenas de diferentes etnias.

Possivelmente os combates mais violentos entre os Kayapós e os Bororos ocorreram na região do Sertão da Farinha Podre, entre os rios Grande e Paranaíba. Um dos possíveis indicativos desta afirmação seria a formação de aldeamentos habitados pelos Bororos com a função de proteger a estrada do Anhanguera e os viajantes que por ela transitavam e servirem de base de apoio às incursões guerreiras a outros indígenas (Mori, 2012, p.225).

A partir da década de 1780, com o fim da resistência exercida pelos Kayapós do sul, devido ao extermínio de grande parte e a fuga da região dos grupos sobreviventes em direção ao centro oeste e norte, os colonizadores portugueses estabeleceram a paz, com isso alguns aldeamentos entre os Rios Grande e Paranaíba entraram em um processo de decadência. Os índios aldeados, passaram a prestar auxílio aos não-indígenas que transitavam pelo caminho dos Goiases no trabalho de condução de balsas e das comitivas por terra, fornecendo pousos ou vendendo seus produtos. Com a expansão geralista, no início do século XIX, o embate pelas terras dos aldeamentos e sítios indígenas tornou-se inevitável e os indígenas foram expulsos da região.

Luís Augusto Bustamante Lourenço (2002), no livro “A Oeste das Minas: Escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista - Triângulo Mineiro (1750-1861)”, nos explica que existiu um baixo número de escravizados africanos na região do Triângulo Mineiro

em sua formação devido a vários fatores históricos e econômicos. Uma das razões principais é a característica de povoamento da região, que foi marcada pela presença de pequenas propriedades rurais e uma economia voltada para a agricultura de subsistência e pecuária. Diferente das regiões de mineração ou das grandes plantações de café, onde o uso intensivo de mão de obra escravizada era mais comum, o Triângulo Mineiro não desenvolveu atividades econômicas que demandassem grande quantidade de escravizados.

Além disso, a ocupação do Triângulo Mineiro foi relativamente tardia em comparação com outras regiões do Brasil que já tinham economias estabelecidas e uma maior concentração de escravizados. Quando a colonização do Triângulo Mineiro se intensificou, o tráfico de escravizados já estava em declínio, especialmente após a proibição do tráfico transatlântico de escravizados em 1850 com a Lei Eusébio de Queirós.

Esses fatores, combinados com o custo elevado de adquirir e manter escravizados, fizeram com que os pequenos proprietários da região optassem por outras formas de trabalho, como o uso de trabalhadores livres e agregados, em vez de depender da mão de obra escravizada.

Então o grande número de mestiços existentes na região do Triângulo Mineiro advém da grande quantidade de aldeamentos fundados ao longo do Caminho dos Goíases, com indígenas de etnias variadas (Bororo, Araxás, Paresí, entre outros) para servir de proteção aos generalistas (“brancos” vindos de outras regiões da América portuguesa em busca de ouro e pedras preciosas ou terras férteis para agricultura de subsistência e comércio) contra os indígenas Kayapós do sul, que por dominarem essa região do Cerrado organizaram resistência a invasão territorial organizada pelos não-indígenas. Porém, com o passar do tempo a mestiçagem entre indígenas das diferentes etnias, “brancos” e negros (em número muito menor que no litoral e regiões de engenho e produção de café), foi incentivada pela administração portuguesa colonial no Brasil.

Com o advento do “Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão”, publicado em 1754 pelo Marques de Pombal para estas capitanias e estendidas, em 1758, para as demais existentes na colônia portuguesa, os índios foram retirados da tutela dos jesuítas. O controle dos aldeamentos foi repassado ao controle secular e o casamento entre índios e “brancos” foram incentivados, assim como a presença destes em terras indígenas (Lima; Mori. 2012, p. 232).

Os indígenas passaram a ser “cidadãos ativos na tarefa do povoamento” a partir do intuito de transformar “os núcleos indígenas em povoados e vilas” (Lourenço, 2005, p. 71).

Mori avança uma hipótese para tentar compreender qual foi o destino desses indígenas, é que talvez uma parte desses indígenas tenha ficado na região, promovendo casamentos entre si ou com os não-indígenas, constituindo a população “triangulina”. O que o faz sustentar essa hipótese é a presença de sobrenomes indígenas em algumas famílias do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, como no caso da família Caiapó de Uberaba e Conceição das Alagoas, além da memória recorrente entre membros mais velhos de núcleos familiares que (re) afirmam a sua ascendência indígena (Mori, 2015).

### 2.3 – EX-ESCRAVIZADOS (LIBERTOS) NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA DE UBERLÂNDIA

A região de Uberabinha (hoje Uberlândia) teve uma experiência bastante reduzida de escravidão negra, uma vez que na região o mais usado foi a escravidão indígena motivada pela presença de nativos e aldeamentos fundados pela Coroa na região, também pela proximidade das rotas de bandeirantes que capturavam indígenas no centro-oeste e norte para vender em São Paulo, também os altos custos para se ter um escravizado negro após 1850 com a Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o tráfico de africanos escravizados para o Brasil, tornava o escravizado africano um luxo que poucas famílias do sertão tinham condições de ter, outro motivo está ligado às formas de produção característica da região, criação de gado ou porcos, produção de gêneros alimentícios em áreas menores, o que demandava um número menor de trabalhadores, muito diferente das monoculturas de cana ou café do nordeste e São Paulo que necessitava de grande quantidade de mão de obra. Isso motivou a ter um número pequeno de escravizados negros na região, somente as famílias mais ricas conseguiam adquirir, sendo também uma forma de demonstração de poder e riqueza na região.

O autor Antônio de Pádua Bosi (2004), em seu artigo “Ex-escravos, imigrantes e Estado na constituição da classe trabalhadora de Uberabinha/MG (1888-1915)”, descreve que a região de Uberabinha (que neste período pertencia ao município de Uberaba), em 1872, possuía 545 escravizados africanos frente a 3483 livres:

Dezesseis anos antes da abolição, Uberabinha (então Freguesia de Uberaba/MG) contava com 545 escravos frente a 3483 livres. Considerando que a transferência de escravos para outras regiões não foi tão grande como nas zonas de garimpo e computada a “perda” de escravos em função da lei do sexagenário (de eficácia duvidosa) e da mortalidade, o número de escravos às vésperas de 1888, não deve ter variado muito (Bosi, 2004, p. 04).

O número de libertos existente era proveniente de migração de outras regiões a procura de oferta de trabalho, devido ao crescente comércio de carne suína (e derivados) e carne bovina, esta última transformada em charque cujo destino principal era o Oeste de São Paulo. Tal atividade estimulava a criação do Matadouro Municipal em 1894 (neste período já emancipado em 1889, com o nome de São Pedro de Uberabinha). O comércio também era estimulado pelo comércio de artigos de aviamentos, remédios, tecidos, panelas, selas e arame, que era vendido principalmente para o Triângulo Mineiro e o sudoeste de Goiás. Essa economia comercial atraía mão de obra de libertos e até imigrantes para o município.

Após a abolição, os libertos que ficaram em Uberabinha empregaram-se principalmente nas charqueadas, no matadouro e em reforma urbana (estes, numa escala crescente), como calçamento de ruas da cidade e na construção civil, eram os serviços mais duros existentes à época.

A contribuição econômica e cultural dos negros na formação de Uberlândia, é um aspecto fundamental e frequentemente subestimado na história da cidade. De forma mais acentuada após a abolição, a contribuição dos afrodescendentes se manifestou em diversos setores, moldando a sociedade local e suas tradições.

Durante o século XIX, mesmo com a menor concentração de escravos em comparação com outras regiões de Minas Gerais, os negros desempenharam papéis essenciais na economia de Uberlândia. Muitos escravizados e seus descendentes trabalharam na agricultura e na pecuária, que eram as principais atividades econômicas da região. A produção de alimentos básicos e a criação de gado eram sustentadas pelo trabalho árduo desses indivíduos, garantindo a subsistência e o desenvolvimento inicial da cidade.

Após a abolição da escravatura em 1888, muitos negros permaneceram na região e continuaram a contribuir significativamente para a economia local. Eles se estabeleceram como pequenos agricultores, artesãos, comerciantes e trabalhadores em diversas outras áreas. Essa persistência e adaptação foram vitais para o crescimento econômico de Uberlândia, especialmente durante os períodos de transição e modernização econômica (Bosi, 2004, p. 10).

Porém, o grupo dominante da cidade, não aceitavam de bom grado a movimentação dos negros no perímetro urbano, em 1883, antes mesmo da abolição, os negros libertos que aqui viviam se concentravam em um grande terreno que recebeu o nome de bairro Nossa Senhora da Abadia, posteriormente chamado de Patrimônio. O terreno fora doado por Jacinta Francisca da Silva, em 1883, mas somente em 1887 foi demarcado de maneira mais clara:

[...] o terreno que antes media 12 alqueires foi cercado por um valo que começa no Ribeirão São Pedro, segue em direção do sul até o alto onde fica um cruzeiro; segue depois rumo a leste até encontra-se com o córrego da Lagoinha, tributário do ribeirão São Pedro; seguindo a divisa por esse abaixo até o ponto onde começou (Arantes, 1938, p.54).

Talvez o nome de “Patrimônio” tenha surgido por essa ocasião, haja vista que onde os trabalhadores negros moravam era uma parte do “Patrimônio”, doado em 1883, portanto, “bairro do Patrimônio”. Depois da abolição, se agruparam em definitivo naquele lugar, distante uns dois quilômetros de onde então se localizava o núcleo urbano, até 1898. Neste contexto, o bairro Patrimônio constituiu-se também num espaço onde os negros podiam livremente estabelecer suas próprias sociabilidades já que, provavelmente, o “espaço dos brancos” para eles era vivenciado como “espaço” para o trabalho. Era no Patrimônio que os negros organizavam seu espaço de diversão (festas religiosas e costumeiramente escravas como o congado). Tal lugar atravessaria todo o século XX como sendo um bairro ocupado somente por moradores pretos.

Não podemos dizer que a convivência entre os “brancos” e os negros neste início de urbanização do município não eram conflituosas, pois a segregação era clara, mesmo que economicamente existisse uma necessidade de aceite e convivência:

A natureza conflituosa daquela segregação não se desdobraria necessariamente em choques abertos, frontais e violentos entre negros e brancos, embora isto acontecesse mesmo que sob outras etiquetas, como a questão da honra, do ciúme e da valentia (Bosi, 2004. p.12).

A formação de um bairro só de trabalhadores negros, reconhecido assim por volta de 1894, pode ter sido uma estratégia de sobrevivência na sua nova condição de livres, experimentada em Uberabinha. Contudo, não parece que a constituição desse bairro ficara isenta dos olhares e das ações da classe dominante. A própria instalação do Matadouro Municipal, também no ano de 1894, praticamente colado àquele bairro não pode ser visto como coincidência. Famílias de negros de outros municípios seriam atraídas pela possibilidade de trabalho no matadouro.

É preciso, pois, pensar a questão da segregação dos trabalhadores negros em Uberabinha, menos como conceito e mais como uma parte importante do processo histórico de definição das relações sociais naquele momento. [...] há que se considerar pelo menos duas perspectivas constitutivas desse processo: uma delas, conforme tentei discutir, pode ser conhecida como um mecanismo de proteção e defesa desenvolvido pelos próprios trabalhadores negros. A

outra seria determinada pelos interesses da classe dominante de redefinir o espaço urbano. Portanto, tomar a construção da identidade de grupo ou de classe a partir das experiências sociais é uma operação analítica que não pode ser realizada plenamente se deslocada da dimensão relacional das classes e frações das classes presentes na realidade e frequentemente envolvidas e confrontadas umas nas visões de mundo e nas práticas das outras (Bosi, 2004, p. 13).

Então é inegável que a formação da classe trabalhadora de Uberabinha está intimamente ligada aos ex-escravizados existentes na região e migrantes negros libertos que foram atraídos pela possibilidade de trabalho advindo do crescimento comercial do município, porém, esta importância não tem destaque na escrita dos memorialistas locais.

Culturalmente, os afrodescendentes deixaram uma marca indelével em Uberlândia. Suas tradições, costumes e expressões culturais se entrelaçaram com os elementos de outras culturas presentes na região, criando uma identidade única e rica. As festas religiosas, a culinária, a música e as danças típicas afro-brasileiras se integraram ao tecido social de Uberlândia, sendo celebradas e valorizadas até os dias atuais. Um exemplo notável é a influência do Congado<sup>6</sup>, uma manifestação cultural e religiosa afro-brasileira que celebra os santos católicos e os ancestrais africanos. Essa tradição, preservada e promovida pelas comunidades negras de Uberlândia, é uma demonstração da resistência e da resiliência cultural, além de ser um importante elemento de identidade e orgulho para a população local.

Hoje, a herança afro-brasileira em Uberlândia é visível em diversos aspectos da vida urbana. A culinária, com pratos típicos como a feijoada e o angu, carrega a tradição dos sabores africanos. A música, com o samba e outros ritmos, reflete a alegria e a vivacidade dos descendentes de africanos. Além disso, movimentos culturais e sociais continuam a promover a valorização da história e da cultura negra, lutando contra o racismo e pela igualdade de oportunidades.

Se na visão tradicional somente as famílias pioneiras, proprietários de terras, seriam as propulsoras do empreendedorismo, progresso e riquezas da cidade de Uberlândia, ao aprofundarmos em pesquisa percebemos que esta visão é uma construção pensada e talvez orquestrada por uma elite que quis esconder a violência e a discriminação existente na trajetória da formação desta região, invisibilizar as contribuições de indígenas e população negra na

---

<sup>6</sup>Jeremias Brasileiro, trabalha o tema Congado em Uberlândia em sua dissertação “O ressoar dos tambores do Congado: entre a tradição e a contemporaneidade: cotidiano, memórias, disputas (1955-2011), Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2012.

origem da cidade foi utilizada como estratégia para reforçar a valorização das famílias pioneiras, conseqüentemente o grupo dominante da cidade.

A contribuição dos negros para a formação de Uberlândia é, portanto, um elemento essencial da história da cidade. Reconhecer e celebrar essa contribuição são fundamentais para entender a complexidade e a riqueza cultural de Uberlândia, além de ser um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

#### 2.4 - O PENSAMENTO DE “MODERNIDADE” EM UBERLÂNDIA E AS REPRESENTAÇÕES DO URBANO “PROGRESSISTA”

Há de considerar também que, em se tratando do Brasil do século XIX, a oposição urbano/rural e civilização/natureza traduz-se por uma outra, que carrega implicações semelhantes, mas sem dúvida mais forte; qual seja, a oposição entre litoral e interior e sertão – civilização e barbárie. Esta a verdadeira e grande oposição com relação às interpretações, representações, imaginário e conhecimento do Brasil (Naxara, 2004, p.31).

A modernidade em Uberlândia esteve aliada às representações de desenvolvimento e progresso no âmbito material, estético e humano. Desde a composição da povoação que originou a cidade, os valores modernos estiveram presentes consubstanciando práticas que os validassem.

Como antes já colocado, parte da história da constituição do que hoje denominamos município de Uberlândia deve ser buscado nas bandeiras. Estas eram expedições de exploração do território brasileiro que se embrenharam na região do Triângulo Mineiro, no século XVII, contudo a fixação das primeiras famílias que formaram uma pequena povoação ocorreu no século XIX. Esta pequena povoação cresceu estabelecendo o arraial de São Pedro de Uberabinha. Conforme a autora Sandra Mara Dantas (2002), descreve em sua dissertação de mestrado “Veredas do Progresso em tons altissonantes”, mais que um arraial, o desejo de sua população era que o lugar se transformasse numa cidade, e mais que isso numa “cidade notável” (Dantas, 2002, p. 78).

Para Dantas (2002), os habitantes do arraial perseguiram este ideal, pois colocaram em práticas várias ações em prol do crescimento e desenvolvimento do lugar, que para serem eficientes foram ancoradas no projeto político: cidade-progresso. Com esta finalidade usando-

se um “[...] discurso grandiloquente, deu-se início à constituição de um imaginário bastante ufânico que confirmasse as representações constituídas” (Dantas, 2002, p.81). Ainda, segundo Dantas, o aporte do projeto foi o de ressaltar os aspectos geográficos: relevo, solo, clima, hidrografia, topografia; e etnográficos: povo civilizado, hospitaleiro, de boa índole, pacato, disciplinado, trabalhador e de nobres ideais, como fatores prescritos ao progresso.

O objetivo de Dantas foi justamente o de identificar as raízes que sustentam, ainda nos dias atuais, o ideal progressista tão característico da cidade de Uberlândia, investigando as práticas políticas, econômicas, sociais e culturais da população uberlandense. A imprensa local e o discurso da elite de um modo geral se constituíram, segundo a autora, como instrumentos bastante eficientes para este fim. Através deles urdiu a representação e, conseqüentemente, a apropriações e práticas da população, a favor do desenvolvimento e progresso de Uberlândia.

Na história da cidade, Dantas (2002) identificou alguns temas relacionados diretamente com a consecução do projeto político de cidade-progresso:

Nos primeiros anos do século XX, o clamor era pela urbanização da cidade (abaulamento das ruas e praças, iluminação, encanamento e fornecimento de água e tratamento de esgotos), que pode ser visto no Código de Posturas. Práticas que pudessem imprimir a pequena Uberabinha ares de uma cidade “fadada ao progresso”. A seguir, décadas de 20 e 30, reclamava-se por estradas e rodovias para facilitar a comunicação com outras paragens e, por conseguinte, dinamizar o comércio local. A partir do final da década de 30 e adentrando os anos 40, a industrialização tornou-se a condição *sine qua non* para o sonhado progresso (Dantas, 2002, p. 114).

Assim como tantas outras cidades do Brasil no final do século XIX e início do século XX, a condição primeira que demonstraria o progresso e a inserção de Uberabinha no *rol* da modernidade foi sua urbanização. Evidenciar o espaço urbano e mitigar o espaço rural, esta foi a aspiração proferida desde a criação do município em 1892, que para se tornar real, haveria a necessidade de abandonar sua origem rural. No propósito de que no futuro “[...] todo campo haverá de se transformar em cidade” (Dantas, 1989, p. 380). E isto significava não apenas modificar a estética urbana, mas também a maneira de ser dos habitantes da cidade, que deveriam se comportar como cidadãos ideais, logo, a necessidade de apagar de sua “história” povos e suas representações que distanciavam deste ideal.

Isto ficou nítido desde a instituição do primeiro Código de Postura da cidade em 1903, que possuía uma evidente preocupação com a higiene e a estética urbana; delimitando práticas características do espaço urbano, assim recomendáveis, e aquelas que denotavam incivilidade e atraso eram relacionadas ao meio rural e seus povos.

Dessa maneira, Uberlândia no seu afã pelo progresso tendeu à formação de uma representação social de atraso do meio rural em relação ao meio urbano. Também os memorialistas vão contribuir com a ideia de rompimento com o passado e um “olhar” voltado para o “futuro”. Jerônimo Arantes enaltece a chegada dos trilhos de ferro, implantados pela Cia. Mogiana de Estradas de Ferro, em 1896, como uma porta para o progresso econômico para a cidade rumo ao futuro.

São Pedro de Uberabinha (Uberlândia), depois de Uberaba, foi o ponto da extensa ferrovia que recebeu a maior soma de benefício proveniente dessa estrada. Para esta cidade, ainda nos primórdios de sua formação, afluiu todo o movimento da vastíssima e rica zona do vale do Paranaíba, sudoeste de Goiás e o baixo Triângulo Mineiro (Arantes, 1970, p. 1).

Para acelerar as atividades comerciais de Uberabinha, faltavam estradas minimamente pavimentadas que facilitassem o escoamento da produção até o Rio Paranaíba, esse problema foi solucionado em 1913, a Cia. Mineira de Auto-Viação Intermunicipal inaugurou a primeira estrada de rodagem ligando a pequena cidade à Ponte Afonso Pena. De acordo com Arantes, essa estrada:

[...] foi a porta de largada do Brasil Central, que [...] conduziu toda a produção agropecuária para o mercado de Uberlândia (Arantes, 1981, p. 101).

O rompimento com o passado e a instituição do novo, do moderno, seria a representação de modernidade que estaria presente na mentalidade da elite dirigente do município de Uberlândia e, por conseguinte, povoavam o imaginário da população, mesmo daquela habitante do meio rural. Dessa forma, foram suscitadas práticas que se integraram à concepção de modernização na qual a cidade deveria conformar-se.

Ressaltar a urbanização do município através do calçamento e alargamento das ruas, bem como demonstrar suas principais avenidas, e ainda a menção à instalação da eletrificação e do saneamento básico confirmaria o discurso do progresso citadino, demonstraria a ascensão do meio urbano entendido como uma das consolidações da modernidade. Nesta mesma perspectiva, a alusão às fábricas, máquinas e ao comércio através dos armazéns atacadistas e casas comerciais, bem como a exportação de produtos agrícolas, comprovaria o desenvolvimento técnico, assim como a feição “prospera” e produtiva, características peculiares capitalistas. Os aspectos referentes aos principais edifícios, ao transporte: caminhões, carros, rodovias, linhas férrea e aérea, complementariam as representações de um modo de vida

moderno. Assim, reconhecer a existência e contribuições de descendentes indígenas e afrodescendentes não faziam parte do projeto pensado pelas elites locais, o melhor seria invisibilizá-los e silenciá-los através do esquecimento público.

## **CAPÍTULO 3 – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA UMA PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A HISTÓRIA DE UBERLÂNDIA**

### **3.1 – UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE 3º ANO E 6º ANO**

A aula de história é marcada pelas práticas de leitura e, ao ler, o leitor tem o contato com um suporte, que pode ser um jornal, revista, um livro, livro eletrônico ou o livro didático de história. Roger Chartier (2001) chama atenção para o suporte e a compreensão de um texto. Nas palavras do autor: “É fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega ao seu leitor” (Chartier, 2001, p. 220). O autor sugere o exame do próprio texto, do objeto que comunica o texto e o ato que o apreende, portanto, tenho que articular o suporte, o livro didático e a leitura da obra didática.

O livro didático é definido como uma categoria ideal-típica, designadora de um artefato que apresenta o conhecimento. Suporte para o professor, o manual didático é um mediador no processo de aquisição do conhecimento e potencial facilitador da aprendizagem de conceitos. A obra didática pertence ao setor da indústria cultural, produzido especialmente para a escola, com uma linguagem mais simples para ser lido por todos, obedecendo a princípios pedagógicos.

Convém destacar que a elaboração dos livros didáticos segue a orientação do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), o programa constitui uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil, tendo como objetivo assegurar o acesso gratuito à livros didáticos e outros materiais pedagógicos aos estudantes da educação básica da rede pública de ensino. Suas origens remontam a 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), marco inicial da intervenção do Estado na produção e distribuição de materiais didáticos.

Em 1985, o programa foi oficialmente instituído como PNLD, passando a centralizar a aquisição e a distribuição dos livros didáticos, que passaram a ser enviados diretamente às escolas públicas. A partir da década de 1990, o PNLD foi consolidado como política de Estado, destacando-se pela universalização do atendimento ao ensino fundamental e pela implementação de um rigoroso processo de avaliação pedagógica das obras, realizado por especialistas de instituições públicas de ensino superior.

Bittencourt (1993) pensa o livro didático de história de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão de sua concepção à sua utilização. A autora afirma que o material didático é um assunto polêmico e, apesar disso, é o instrumento pedagógico de maior utilização no cotidiano escolar. Para ela, o livro didático é um objeto de natureza complexa, repositório de

conteúdo, a obra didática é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, é um suporte de métodos pedagógicos e é um veículo de sistema de valores, o que explica o interesse que ele tem despertado nos diversos domínios de pesquisa.

Em geral, os livros didáticos são classificados como suportes informativos, eles comunicam elementos do saber das disciplinas escolares e podem assumir formas diversas, como materiais didáticos ou mídias digitais. Bem como ele contém fontes visuais ou textuais que foram produzidas com objetivos diversos, mas passaram a ser utilizados com a finalidade didática, são os documentos ou fontes de época. Mais recentemente, professores têm criado materiais didáticos em oficinas pedagógicas e cursos de formação continuada, mas também os alunos produzem materiais utilizados para esse fim, como vídeos e jogos.

Desde meados da década de 1990, o livro didático passou a ocupar nas discussões de programas dos órgãos oficiais do governo um lugar cada vez mais central. Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, dentro do contexto de redemocratização do país, reconfigurava-se tanto o papel do Estado no âmbito da educação, como a mediação do livro didático nessa política pública.

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.<sup>7</sup>

Tal mudança foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que estabeleceu que o acesso ao material didático consistia obrigação do Estado: “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.<sup>8</sup> Com isso, tais publicações

---

<sup>7</sup> Decreto. 91.542, 19 ago. 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe-html>. Acesso em: 10 mar. 2026.

<sup>8</sup> Lei 9.394, de 20 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 10 mar. 2026.

também adquiriram um grande valor de mercado, movimentando uma gama de recursos consideráveis. Alargou-se em proporções inusitadas a faceta de mercadoria do livro didático.

Assim, associado a outros programas governamentais – como o da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – o PNLD indicava uma nova postura do Estado frente às transformações na educação brasileira, diretamente associada à regulação dos saberes ensinados na educação pública através do livro didático (Coelho, 2003, p. 28).

Ao longo dos anos 2000, o programa foi ampliado para contemplar outras etapas e modalidades da educação básica, como o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da inclusão de materiais complementares e obras literárias. Mais recentemente, o PNLD incorporou materiais digitais e recursos educacionais diversificados, acompanhando as transformações tecnológicas e pedagógicas, mantendo-se como instrumento fundamental para a promoção da equidade e da qualidade da educação pública no país.

No processo de elaboração do material didático são levadas em consideração as orientações estabelecidas em edital, sendo assim, para elaborar os livros didáticos os autores têm que fazer escolhas: por exemplo, partir da concepção de história e estabelecer uma narrativa privilegiada, que tem uma temporalidade linear, ou levar em conta as diversas temporalidades. Em relação aos conteúdos, os autores terão que escolher se seguirão uma perspectiva curricular integrada ou temática. Eles deverão definir se darão uma ênfase mais informativa ou metodológica ao texto e terão a preocupação de dar conta da história a ser contada tanto no nível do evento histórico como da estrutura, ou seja, elaborar o livro didático para crianças não é tarefa fácil (Rocha, 2013).

Depois de pronto, avaliado e aprovado pelo PNLD, o livro didático é escolhido pelo professor. O processo de escolha é uma questão política e é difícil para o docente porque, na atualidade, há muitas obras didáticas e o professor dispõe de pouco tempo para analisar os materiais. Eles são escolhidos em função da opção de trabalho do professor e do projeto político pedagógico da escola (Bittencourt, 2008).

O livro didático é muito criticado e a razão dessas críticas é por conta das deficiências de conteúdo, pelo fato de se referir ao conteúdo oficial, pela ideologia, pelo formato, sua materialidade, número de páginas, diagramação ou pelo fato de somente servir para cumprir a lição. Há autores que chegam a afirmar que, por suas características, o livro didático compromete a leitura ou significação que o aluno dá a esse livro (Garcia, 2019). Apesar dessas críticas, o livro didático é utilizado de diversas maneiras por professores e alunos há muito tempo no nosso país.

Estudos mais recentes mostram que o uso do material didático não tem um modelo padrão, depende da formação e das condições de trabalho do professor. Ele é usado na preparação das aulas, no planejamento, para reforçar um assunto que foi pouco trabalhado na formação. Quando o professor lê e escolhe as partes do texto que pretende trabalhar, reflete sobre quais atividades pretende fazer com os alunos, além disso, o docente usa o livro didático nas práticas de leitura, ele lê para os alunos e com os alunos em sala de aula. Também há professores que relatam exemplos de usos do livro didático que devem ser evitados, como quando se usa o livro didático como um grande manual (Trindade, 2020).

Bittencourt diz não existir um modelo de práticas de leitura do livro didático. A memória de ex-alunos mostra que os livros didáticos podem ser apreendidos de forma diferente, dependendo do método de leitura utilizado pelo professor. Sabe-se que o livro didático pode ser uma obra a que se recorre constantemente ou de consulta eventual. Seja como for, a leitura da obra didática pelo aluno faz parte de um processo contraditório: ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno ter maior domínio sobre a leitura, limita esse domínio, pois direciona a leitura para formas específicas de ler (Bittencourt, 2008).

Nos últimos anos o livro didático vem passando por mudanças, algumas dessas têm o objetivo de atrair o aluno para ajudá-lo a ler o material por prazer. Todavia, o que ocorre na prática é que alguns alunos leem o material didático por obrigação, para fazer “as avaliações, para cumprir determinada tarefa que o professor ordenou, para fazer uma pesquisa escolar, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimentos [...]” (Bittencourt, 2008, p. 318).

É preciso destacar que essas mudanças representam em parte uma preocupação das editoras para adequar as obras às exigências do PNLD. Por isso, os livros didáticos têm incluído documentos de natureza diversa, como parte de jornais, revistas, obras literárias, obras de referência da historiografia, ilustrações, mapas e outras informações. As editoras também renovaram a forma de apresentação dessas informações e há uma tendência de favorecer a liberdade do professor no uso da obra didática, contudo, algumas vezes, faltam sugestões de atividades pedagógicas para um melhor aproveitamento do material inserido no livro (Bittencourt, 2008).

O formato do livro didático atual remete às revistas, revistas eletrônicas e sítios da rede mundial de computadores. Todas essas mudanças representam um esforço das editoras para atrair os principais consumidores do livro, os professores, e seus consumidores compulsórios,

os alunos. Introduziram imagens, boxes, charges e glossários na obra, mas esse esforço não conseguiu desconstruir o caráter canônico do livro didático (Garcia, 2019).

Com a introdução de fontes no livro didático de história, tais como mapas, textos historiográficos e imagens diversas, o professor passou a usar o livro didático como um referencial iconográfico. Professores e alunos trabalham um mapa da Grécia Antiga que está no material didático: “Esse mapa, inclusive terá sentido dentro da aula se ele for ‘redesenhado’, ‘lido’ e apropriado pelo professor e pelos alunos [...]” (Garcia, 2019, p. 63).

O professor valoriza imagens de mapas, jarros de cerâmica, quadros e diversas outras fontes que estão no livro didático porque no dia a dia da escola é difícil conseguir os recursos tecnológicos para projetar as imagens para que todos possam vê-las ao mesmo tempo, possibilitando uma reflexão, uma análise coletiva. O material didático, ao contrário, permite que os alunos e alunas vejam a imagem de uma fonte histórica ao mesmo tempo, leiam e reflitam sobre ela (Garcia, 2019).

Ao analisar as imagens, os professores destacam o autor, a data, o objetivo e para quem o documento histórico que está no livro didático foi escrito. Sobre os documentos e outras fontes que estão no livro didático, “os/as professores/as procuram ter um cuidado em trabalhar as fontes históricas, proporcionando aos alunos/as iniciarem um processo de alfabetização de análise de fontes históricas, indo do mais simples ao mais complexo de forma gradativa [...]” (Trindade, 2020, p. 60).

Ao ler o que está escrito nas páginas do manual, o leitor tem acesso ao conteúdo programático e aos conceitos históricos ou noções específicas da história escolar (Bittencourt, 1993).

É um verdadeiro desafio para o professor fazer com que o aluno se aproprie desses conceitos, noções específicas da história escolar. Quando esse conceito faz sentido para o aluno, ele estabelece relações, e assim ocorre o letramento histórico, o conhecimento histórico concretizado na narrativa do livro didático e a reflexão sobre o tempo é apropriada pelo estudante, transformando-o (Rocha, 2020). Dessa forma, a leitura passa a ser uma operação de conhecimento significativa para o aluno.

Pensar sobre os desafios epistemológicos que um professor de história do sexto ano enfrenta ao fazer da leitura mediada uma operação de conhecimento significativa para seus alunos, nos leva a definir um conceito importante para este trabalho, que é o conceito de mediação (ação intencional do professor de orientar, estimular e organizar situações de

aprendizagem, ajudando o aluno a construir o conhecimento de maneira ativa e crítica, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa).

O programa de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que faz parte do PNLN, passou por várias alterações, mas seus principais eixos norteadores permaneceram até 2026 (data-limite da escrita desta dissertação): viabilizar a escolha do livro pelo professor; distribuir livros gratuitamente às escolas públicas; adquirir os livros com recursos do governo federal; adotar livros reutilizáveis, exceto na 1ª e 2ª séries. Em 1996, o governo adotou algumas medidas com vistas a interferir de forma mais direta na produção e qualidade do livro didático. Foram criadas comissões de avaliação por áreas de conhecimento e estabelecidos critérios comuns de eliminação e classificação dos livros inscritos no programa.

Portanto, não se pode reduzir a análise da produção didática somente ao seu valor de mercado, desconsiderando-se outros tantos fatores, como a configuração das políticas públicas de ensino e seu papel como importante fonte de acesso ao conhecimento por parte de milhões de alunos. O ideal almejado é que este instrumento seja um aporte para uma construção dialogada e pluralista do conhecimento, pois:

A história, como processo de conhecimento, é uma atividade contínua. Nenhum livro dá conta dessa dinâmica tão ampla e ininterrupta. Assim, ao apresentar os conteúdos de um livro, o autor estará selecionando informações, optando por caminhos, apresentando versões (já que, tal como o professor, o autor tem suas próprias concepções, impressões e formação) e lidando, sempre, com uma parcela do processo de conhecimento. [...] Essas considerações nos remetem à questão do papel do livro didático no processo educativo. O livro didático é um elemento da aula que deve contribuir para o processo ensino aprendizagem. Sabe-se, que ele é, muitas vezes, o principal recurso de que o professor dispõe, mas, o livro didático não é (e não deve ser tomado como) uma coletânea de aulas prontas a ser aplicadas. [...] Vale ressaltar, ainda, que nenhum livro didático substitui o trabalho do professor na sala de aula (Ribeiro, 2013, p. 4).

Lidando com tais tensões, é importante que o professor tenha ciência, portanto, das diferentes incidências presentes na composição e uso deste material didático – os limites e potencialidades de interpretação veiculados através da materialidade da obra, as relações por ela suscitadas entre o entendimento do(s) autor(es), do docente e dos alunos, as interculturalidades possíveis entre os circuitos que tornaram a obra possível e o ambiente escolar e social da instituição de ensino. Sob tal enfoque, Michael Apple (1997) indica as principais dimensões que constituem a complexidade do livro didático:

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente (Apple, 1997, p. 27).

O livro didático possui diversas funções na escola, como analisa Choppin:

- a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”;
- d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2004, p. 553).

No caso específico do ensino de História, vários são os pontos a serem levados em consideração ao se adotar um livro didático, de acordo com o PNLD: ele deve incorporar as inovações historiográficas em seu conteúdo, sem reduzir-se a “modismos”; deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas trabalhados; deve ser coerente e ter uma transposição didática adequada à abordagem dos conteúdos. São considerados problemas graves pelo MEC: anacronismos – atribuir aos homens do passado uma logicidade ou sensibilidade de outras temporalidades; voluntarismos – aplicar uma teoria a priori sobre documentos e textos em função do que se quer demonstrar; nominalismos – atribuir vida e vontade às instituições ou categorias de análise em detrimento das relações sociais dos agentes históricos. Ainda segundo critérios do MEC, um bom livro didático deve ser capaz de desenvolver as várias habilidades dos alunos, aproximando-se de sua realidade, problematizando o presente e o passado, desconstruindo preconceitos e construindo novos conceitos históricos.

Pode-se notar uma aproximação da proposta de ensino das coleções aprovadas no PNLD de História nas duas últimas décadas com a Nova História Francesa e com a Historiografia Social Inglesa. Já no campo pedagógico, adota-se uma conduta construtivista. Dessa forma, a orientação geral norteadora da avaliação das coleções didáticas é o entendimento da experiência/processo histórico enquanto construção humana, mediante a interpretação de uma diversidade de fontes a partir de problematizações, abordagens socioculturais temas do cotidiano, concepções de tempo que ultrapassem o cronológico, atenção à relação presente-

passado, às permanências, mudanças, rupturas, simultaneidades – todos esses são aspectos destacados e elogiados pelos avaliadores do PNLD.

Mas a avaliação das qualidades de uma coleção didática de história, segundo as determinações vigentes, deve portar uma dupla operacionalidade: além de contar com pareceres favoráveis por parte de especialistas credenciados pelo MEC, é necessário que ele conte com uma apreciação positiva por parte dos docentes que irão utilizá-lo em sala de aula. No sistema em vigor desde 1996 no Brasil, a escolha do professor está restrita ao repertório que compõe o Guia de livro didático, que publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação. Mas como se processa a escolha? Quais os critérios utilizados pelos professores? Podemos elencar uma série de dificuldades para o professor empreender esta escolha: o Guia não é distribuído para todos os professores, que só chegam a manuseá-lo por ocasião da data agendada pela escola para seleção das coleções, o que normalmente consiste em apenas um único dia. O acesso aos livros, para que se tenha uma visão mais ampla dos mesmos, é praticamente impossível para uma grande parte dos professores, pois os mesmos não lhes chegam às mãos para uma análise mais minuciosa.

Ao debruçar-me sobre o PNLD de História 2023, verifiquei que o documento apresenta, em seu corpo principal, as diretrizes historiográficas e pedagógicas para a avaliação das obras. A segunda parte é composta por uma série de anexos que contém os termos e as definições centrais para a produção dos livros, a estrutura editorial de cada livro, modelos de declarações a serem entregues, as especificações técnicas para a produção das coleções e os princípios e critérios para a avaliação das coleções inscritas.

No que tange à história afro-brasileira e indígena, são colocados alguns princípios, que direcionam como as coleções devem abordar o tema:

- Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; - Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes socio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; - Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Guia digital. 2017, p. 40. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>>. Acesso em 27 fev. 2018.

Segundo o edital, as obras devem apresentar ilustrações que abordem a questão étnico-racial de forma a expressar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país. Já o Manual do Professor terá que orientar o docente quanto às possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08.<sup>10</sup>

O documento remete-se, também, às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais no campo pedagógico, salientando o princípio da transversalidade, direcionado pela perspectiva multicultural do currículo. Segundo orientam as Diretrizes:

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.<sup>11</sup>

Para minha análise, vou apresentar através de imagens o livro didático de História do 3º Ano, adotado em 2023 (portanto em utilização atualmente) na EM Emílio Ribas (que apresentarei no próximo subtítulo), na zona rural de Uberlândia. Este livro da Editora FTD tem como equipe elaboradora três professores, Alexandre de Paula Gomes (licenciado em História pela Unesp-SP), Júlia Rany Campos Uzun (licenciada em História pela Unicamp-SP, com mestrado e doutorado em História Cultural pela Unicamp-SP) e Juliana Marques Morais

---

<sup>10</sup> BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Guia digital. 2017, p. 40-41,59. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>>. Acesso em 27 fev. 2018.

<sup>11</sup> BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2017, p.40-41.

(licenciada em História pela UEL-PR, mestrado em História Social pela UEL-PR, doutorado em Ciências pela USP-SP), na equipe Alexandre e Juliana tem experiência como professores do Ensino Básico, faço uma ressalva que por ser um livro voltado a 3º Ano dos anos iniciais, deveria contar com a contribuição de um/a professor/a da área da pedagogia para compor o grupo, para uma melhor adequação da escrita a faixa etária a que se destina.

**Imagem 3 - Capa do livro didático de História do 3º Ano**



Fonte: Imagem escaneada de um exemplar do livro do aluno.

**Imagem 4 - Sumário do livro de História 3º Ano (Primeira página)**

SUMÁRIO	
Vamos iniciar .....	8
<b>1 A ORGANIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS .....</b>	<b>12</b>
Tema 1	
O município .....	14
O espaço rural .....	14
O espaço urbano .....	15
Tema 2	
Os diferentes espaços do município .....	17
Espaços domésticos .....	17
Espaços públicos .....	18
Áreas de conservação ambiental .....	20
Entre textos .....	22
Tema 3	
Espaços públicos e suas funções .....	24
Vamos avaliar o aprendizado .....	28
<b>2 VIDA NO CAMPO .....</b>	<b>32</b>
Tema 4	
Modo de vida no campo .....	34
Modo de vida no campo no passado .....	36
Tema 5	
Trabalho no campo .....	38
Trabalho no campo no passado .....	42

Fonte: Livro didático Bons Amigos História

**Imagem 5 - Sumário do livro de História 3º Ano (Segunda página)**

Tema 6	
Cultura e lazer no campo .....	44
Cultura e lazer no campo no passado .....	46
Vamos avaliar o aprendizado .....	48
<b>3 VIDA NA CIDADE .....</b>	<b>52</b>
Tema 7	
Modo de vida na cidade .....	54
Modo de vida na cidade no passado .....	56
Coletivamente .....	57
Não desperdice alimentos	
Entre textos .....	60
Tema 8	
Trabalho na cidade .....	62
Trabalho na cidade no passado .....	64
Tema 9	
Cultura e lazer na cidade .....	66
Cultura e lazer na cidade no passado .....	68
Vamos avaliar o aprendizado .....	70
<b>4 OS MUNICÍPIOS TÊM HISTÓRIA .....</b>	<b>74</b>
Tema 10	
A formação dos municípios .....	76
Colônia .....	76
As capitais do Brasil .....	81

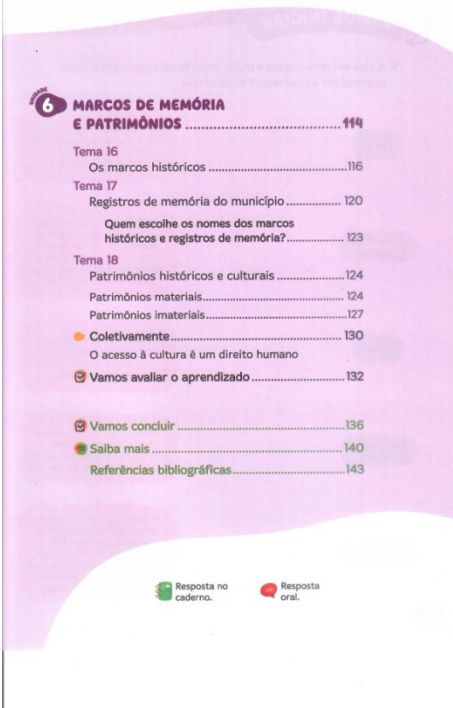
Fonte: Livro didático Bons Amigos História

**Imagem 6 - Sumário do livro de História 3º Ano (Terceira página)**

Tema 11	
Fontes sobre a história do município .....	82
Fontes históricas orais .....	83
Tema 12	
Os desafios do município .....	88
Vamos avaliar o aprendizado .....	90
<b>5 FORMAÇÃO CULTURAL E DIVERSIDADE .....</b>	<b>94</b>
Tema 13	
Diferentes grupos que formam o município e a região .....	96
A resistência dos Tupinambá .....	97
Os desafios sociais dos municípios .....	100
Tema 14	
Semelhanças e diferenças entre comunidades do município e da região .....	102
Tema 15	
Diferentes pontos de vista sobre a história local .....	106
Entre textos .....	108
Vamos avaliar o aprendizado .....	110

Fonte: Livro didático Bons Amigos História

**Imagem 7 - Sumário do livro de História 3º Ano (Quarta página)**



<b>6</b>	<b>MARCOS DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS</b> .....	<b>114</b>
	Tema 16	
	Os marcos históricos .....	116
	Tema 17	
	Registros de memória do município .....	120
	Quem escolhe os nomes dos marcos históricos e registros de memória? .....	123
	Tema 18	
	Patrimônios históricos e culturais .....	124
	Patrimônios materiais .....	124
	Patrimônios imateriais .....	127
	Coletivamente .....	130
	O acesso à cultura é um direito humano	
	Vamos avaliar o aprendizado .....	132
	Vamos concluir .....	136
	Salva mais .....	140
	Referências bibliográficas .....	143

Resposta no caderno.      Resposta oral.

Fonte: Livro didático Bons Amigos História

Percebemos ao analisar o sumário e conteúdo reunido neste livro didático para o terceiro ano (é válido lembrar que o estudo de História no terceiro ano é voltado ao estudo da cidade e campo, espaços de habitat do homem, onde vive e socializa com os demais), várias possibilidades de inserção da história local, mesmo que o livro didático seja voltado para uma perspectiva nacional, possibilita ao professor/a dialogar com a história local sem ferir o currículo exigido.

Lógico que quando coloco isto, estou com um olhar de um professor com formação em História, aqui encontramos um problema, porque os professores de Fundamental I não tem essa formação, então existe a riqueza de possibilidades, mas falta a formação ao professor para perceber essa oportunidade, ao mesmo tempo demandaria pesquisa e materiais complementares, textos que teriam que ser trabalhados pedagogicamente e adaptados para o público alvo, imagens que possibilitem a perspectiva de uma história local, entre outros.

Ao aplicar a sequência didática proposta nesta dissertação (Apêndice) aos alunos do 6º ano, a desconstrução do estereótipo construído no imaginário das crianças durante os anos iniciais sobre os indígenas e os negros, seja pelo ensino com a contribuição familiar (porque muitas vezes os pais também mantêm este imaginário adquirido na infância) ou pela indústria cultural que ainda cometem erros que reforçam o imaginário que representa o indígena como o nativo primitivo da chegada dos colonizadores portugueses. Mesmo que se trabalhe textos de

epistemologia decolonial, que faça um trabalho de educação intercultural crítica, não se consegue de modo rápido obter sucesso na desconstrução do estereótipo, pois já está bastante “cristalizado” no imaginário da criança, então a ação do professor é parte de um processo que talvez leve anos para obter sucesso, mas não devemos nos desanimar, pois os professores têm um compromisso social de enfrentar esta questão presente em nossa sociedade.

Para apresentar o livro didático do 6º Ano do Fundamental II, adotado em 2024, portanto em utilização na EM Emílio Ribas, me sinto muito à vontade, pois é a coleção de livros didáticos que utilizo no decorrer do ano, o autor é Alfredo Boulos Júnior, muito conhecido por professores de História que trabalham com o Fundamental II, sua coleção *História: Sociedade & Cidadania*, está na 5ª edição pela Editora FTD, o autor é graduado em Filosofia pela USP/SP, mestrado em Ciências (área de concentração: História Social) pela USP/SP e doutorado em Educação (área de concentração: História da Educação). Essa coleção tem uma boa metodologia, uma boa escrita, boas imagens, variados exercícios e textos complementares para o professor, talvez por isso, seja sempre escolhido por grande número de professores da Rede Municipal de Uberlândia, conseqüentemente muitas escolas municipais adotaram esta coleção como livro didático de História.

### Imagem 8 - Capa do livro História: sociedade & cidadania



Imagem escaneada de um exemplar do manual do professor

Imagem 9 - Capa do livro *História: sociedade & cidadania (Sumário)*

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE 1</b>	<b>CAPÍTULO 3</b>
<b>HISTÓRIA E FONTES HISTÓRICAS</b> ..... 8	<b>Os primeiros povoadores da Terra</b> ..... 40
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Sobre o origem do ser humano</b> ..... 41
<b>História e Tempo</b> ..... 10	<b>O criacionismo</b> ..... 41
<b>O que é História estudo</b> ..... 12	<b>O evolucionismo</b> ..... 42
<b>Tempo</b> ..... 15	<b>Os primeiros hominídeos</b> ..... 43
<b>O calendário cristão</b> ..... 16	<b>O Homo sapiens sapiens</b> ..... 45
<b>O tempo histórico</b> ..... 18	<b>Caçadores e coletores</b> ..... 46
<b>Uma periodização</b> ..... 22	<b>O domínio do fogo</b> ..... 46
<b>Atividades</b> ..... 24	<b>Agricultores e pastores</b> ..... 47
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>Idéias dos metais</b> ..... 49
<b>Fontes e conhecimento em História</b> ..... 28	<b>Primeiros habitantes da América</b> ..... 50
<b>As fontes da História</b> ..... 29	<b>De África para outros continentes</b> ..... 50
<b>O conhecimento histórico</b> ..... 31	<b>Teorias sobre o origem humana na América</b> ..... 51
<b>A colaboração de outros profissionais</b> ..... 33	<b>Os habitantes das terras americanas</b> ..... 52
<b>Quem faz a História?</b> ..... 34	<b>Os estudos de Niáde Gudón</b> ..... 52
<b>Atividades</b> ..... 36	<b>Os habitantes das terras americanas</b> ..... 53
	<b>O povo da Lagoa Santa</b> ..... 53
	<b>Os povos dos sambaquis</b> ..... 54
	<b>Agricultores e ceramistas da Amazônia</b> ..... 55
	<b>Atividades</b> ..... 57
	<b>#JovensnaHistória</b> ..... 62
	<b>UNIDADE 2</b>
	<b>ÁFRICA, ORIENTE E AMÉRICA NA ANTIGUIDADE</b> ..... 64
	<b>CAPÍTULO 4</b>
	<b>Egito e Kush</b> ..... 66
	<b>África: organizações políticas</b> ..... 67
	<b>Cotidiano no Antigo Egito</b> ..... 68
	<b>O Império Egípcio</b> ..... 70
	<b>Periodização</b> ..... 70
	<b>Sociedade e poder</b> ..... 73
	<b>O faraó</b> ..... 73
	<b>Os altos funcionários e os sacerdotes</b> ..... 76
	<b>Artesãos, comerciantes e militares</b> ..... 78
	<b>Os camponeses e as escravizadas</b> ..... 79
	<b>A religiosidade egípcia</b> ..... 81
	<b>A reforma de Akhenaton</b> ..... 84
	<b>A escrita</b> ..... 84
	<b>O Reino de Kush</b> ..... 85
	<b>Características do Reino de Kush</b> ..... 86
	<b>Condado, a mulher no político</b> ..... 88
	<b>Economia e sociedade</b> ..... 89
	<b>Atividades</b> ..... 93
	<b>CAPÍTULO 5</b>
	<b>Mesopotâmia</b> ..... 99
	<b>Os sumérios e os acádios</b> ..... 101
	<b>A escrita e as leis</b> ..... 101
	<b>Os amoritas</b> ..... 103
	<b>Os assírios</b> ..... 105
	<b>Os caldeus</b> ..... 106
	<b>Sociedade e poder</b> ..... 108
	<b>Econômico: o campo e a cidade</b> ..... 109
	<b>Atividades</b> ..... 111
	<b>CAPÍTULO 6</b>
	<b>Hebreus, Fenícios e Persas</b> ..... 115
	<b>Os hebreus</b> ..... 116
	<b>Fontes para o estudo dos hebreus</b> ..... 116
	<b>O relato bíblico</b> ..... 117
	<b>A divisão dos hebreus</b> ..... 121
	<b>Os fenícios</b> ..... 123
	<b>Atenasiana</b> ..... 124
	<b>As cidades fenícias</b> ..... 124
	<b>O alfabeto fenício</b> ..... 125
	<b>Os persas</b> ..... 126
	<b>Administração do Império</b> ..... 127
	<b>A religião persa</b> ..... 127
	<b>Atividades</b> ..... 128
	<b>CAPÍTULO 7</b>
	<b>Povos indígenas da América</b> ..... 132
	<b>Espaço e diversidade cultural</b> ..... 133
	<b>O Império Asteca: conceito e localização</b> ..... 134
	<b>A cidade de Tenochtitlan</b> ..... 135
	<b>Espaço e saúde</b> ..... 136
	<b>Os maias</b> ..... 137
	<b>As cidades - Estado maias</b> ..... 138
	<b>Astronomia</b> ..... 138
	<b>Os Incas</b> ..... 140
	<b>As cidades Incas</b> ..... 141
	<b>Indígenas das terras onde hoje é o Brasil</b> ..... 143
	<b>Conhecendo os povos indígenas</b> ..... 144
	<b>Diferenças entre os indígenas</b> ..... 145
	<b>Semelhanças entre os indígenas</b> ..... 147
	<b>Atividades</b> ..... 148
	<b>#JovensnaHistória</b> ..... 154

Fonte: Manual do professor

Diferentemente do livro didático do 3º ano, mostrado anteriormente, ao analisarmos o sumário do livro didático *História: Sociedade & Cidadania*, percebemos que não existe tantas possibilidades do estudo de história local, então neste caso os professores devem encontrar as lacunas e brechas que aparecem na programação. O capítulo três, com o título: “Os primeiros povoadores da Terra”, traz subtítulos que permitem a inserção do estudo da história local, concomitante com a história geral, principalmente sobre os povos indígenas. Também no capítulo cinco, com o título: “Mesopotâmia”, apresenta brechas para o estudo sobre história local, possibilitando o estudo da formação da cidade de Uberlândia, quando fazemos o estudo dos Sumérios, a formação das primeiras cidades da Mesopotâmia, encontrei aí o espaço para trabalhar a sequência didática proposta nesta dissertação. O programa apresentado como currículo é mais engessado que o currículo do Fundamental I, porém, no Fundamental II a Rede Municipal de Uberlândia tem professores licenciados com formação obrigatória em graduação de História, o que traz mais facilidade e *expertise* para perceber essas brechas e inserir a história local preenchendo possíveis lacunas nos currículos trabalhados.

Aproveito aqui para ressaltar a importância do papel do professor, é ele que faz as escolhas, ele é o condutor que permite através de sua sensibilidade, o protagonismo do discente, e a educação do Brasil deve muito ao trabalho desenvolvido pelos professores.

### 3.2 – UM BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIO RIBAS

Conforme registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Municipal Emílio Ribas, sediada na BR 050, KM 93, Fazenda Floresta do Lobo –Zona Rural – Uberlândia/MG, foi inaugurada em 28 de fevereiro de 1978, seu primeiro nome foi Escola Municipal Presidente Costa e Silva.

**Imagem 10 - Fachada da Escola Municipal Emílio Ribas**



Fonte: Arquivo do autor.

Essa escola iniciou seus primeiros passos com uma sala multisseriada contando com 13 alunos do Pré a 4ª série, sendo a primeira professora a senhora Alice Maria Duarte Lucinda. A escola preocupou-se em envolver a comunidade em todo o processo de ensino aprendizagem. Aos finais de semana era aberto à comunidade para atender clube de mães com evangelização, estudo bíblico e trabalho de artesanato, ação que contribuiu para despertar no senhor Ismar Ramos, proprietário da fazenda, o interesse de criar um Centro Social que passaria a sediar os trabalhos antes atendidos pelo espaço estrutural da escola nos finais de semana, este espaço também funcionou como Cooperativa Administrativa da Empresa Pinusplan Reflorestadora e pelos moradores da vila de funcionários do entorno da escola. Ideia que surgiu do projeto escolar realizado com os alunos na montagem de uma Feira Comercial, que ocorria no portão da escola, no ano de 1980, para que os alunos pudessem utilizar do conhecimento matemático, contábil e financeiro ensinado na disciplina de matemática.

Em 1979, com Decreto Municipal n.º 1687, Parecer nº 016 do CEE 25/10/1980, passou a ser autorizada oficialmente seu funcionamento no Município de Uberlândia. Em 1980, a pedido do senhor Ismar Ramos, e atendido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, durante a administração do prefeito Virgílio Galassi, mudou-se o nome da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, para Escola Municipal Emílio Ribas em homenagem ao sanitarista Emílio Marcondes Ribas (1862–1925), precursor de Oswaldo Cruz (1872-1917) no combate as epidemias ocorridas no Brasil. Em 1979, a escola passou a assumir o curso de suplência. Em 1985, através de patrocínio da empresa Pinusplan Reflorestadora, ampliou-se a rede física da escola. Em 1986, a escola acaba com o ensino multisseriado e insere o ensino com salas seriadas conforme legislação vigente, dando um salto na qualidade da aprendizagem. A escola passou a oferecer o ensino de 1ª a 4ª séries, com extensão da 5ª série como anexo a Escola Municipal Olhos D'Água.

No final de 1988, as atividades da Escola Municipal Sucupira foram finalizadas e o escriturário, mobiliário e servidores transferido para a Escola Municipal Emílio Ribas. E, em 1989, com a nucleação da Escola Municipal Sucupira ocorre gradativamente a extensão até a 8ª série do ensino de 1º grau completo. Com isso houve a necessidade de ampliação da rede física. Em parceria, a comunidade e prefeitura se uniram para a realização da obra. Através da Portaria nº 1.624/89, artigo 1º da resolução SEE nº 2108 de 20 de julho de 1976 e do artigo 47, parágrafo único do artigo 31 da resolução CEE nº 306 de 29 de dezembro de 1983, foi autorizada a extensão da 5ª e 6ª série do ensino de 1º grau a partir de 1989, da 7ª série a partir de 1990 e a 8ª série a partir de 1991, na Escola Municipal Emílio Ribas.

Em 1992, por meio da Portaria nº 889/92, nos termos do artigo 4º e Parágrafo Único e artigo 5º da Resolução SEE 6885, publicada em 25 de junho de 1991, renovada a contar de 14 de janeiro de 1992, ocorre a autorização de funcionamento do Curso Regular de Suplência de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1995, a escola recebe uma nova ampliação na rede física, custeada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, sendo reinaugurada em agosto de 1996. A escola funcionava nos turnos manhã, tarde e noite. Manhã e tarde – Ensino Infantil e Fundamental de 1ª a 4ª séries e no turno da noite a Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

No início de agosto do ano de 1997, a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), por contenção de despesas decidiu por extinguir um turno de todas as escolas da Zona Rural. Em 12 de agosto de 1997, a escola passou a funcionar manhã e noite. Após ouvir a comunidade escolar e ser analisado alguns fatores que dificultavam o funcionamento do noturno, a partir de

1999 a escola passou a funcionar manhã e tarde, com Fundamental I na parte da manhã e Fundamental II à tarde.

A partir do ano 2000, a Escola Municipal Emílio Ribas passa a oferecer Educação Infantil (alunos de 4 e 5 anos) a comunidade, assim passa a ser seu atendimento: Educação Básica: Educação Infantil (1º e 2º períodos) e Ensino Fundamental de 9 anos: 1º aos 9º anos. Atendimento Educacional Especializados: para os alunos com necessidades especiais.

Em 2008, com a venda da empresa Pinusplan para o Grupo Agroman, a Fazenda Floresta do Lobo passa ao novo proprietário, que possui outro segmento de negócio, o beneficiamento de sementes de soja, sorgo e milho. Então, a escola que está instalada em um terreno pertencente a fazenda, através de comodato, sofre a influência dessa negociação com a redução de alunos, pois ocorre a demissão de grande parte dos funcionários da fazenda e conseqüentemente tendo que deixar de habitar a vila de funcionários com suas famílias, levam consigo grande número de crianças que estudavam na escola.

Devido a localização e o intenso êxodo rural de trabalhadores rurais com suas famílias, processo intimamente ligado ao aumento da mecanização no campo, a Escola Municipal Emílio Ribas possui um número reduzido de alunos atendidos, em 2025, contava com 126 alunos na somatória dos dois turnos atendidos.

Se por um lado se espanta pelo baixo quantitativo de alunos, por outro se torna uma excelente oportunidade pedagógico de ensino, com salas com média de 15 alunos possibilita aos professores tranquilidade para trabalhar projetos, tendo um baixo índice de indisciplina e todas as estruturas oferecidas pelas escolas municipais de Uberlândia, o espaço se transforma em um excelente ambiente de aprendizagem e resultados educacionais. Em uma cidade onde uma das pautas de luta dos educadores é a redução do quantitativo de alunos por sala de aula, que nas escolas municipais do perímetro urbano gira na média de 35 ou mais alunos por sala, esta escola pode ser vista como uma prova que um número mais adequado de alunos por sala é essencial para uma educação de qualidade, com resultados de sucesso.

Os alunos matriculados nesta escola em sua maioria são de famílias dos trabalhadores das fazendas compreendidas nas regiões de Sucupira e Bom Jardim, que possuem várias fazendas, sítios e condomínios de chácaras alocadas nestas duas macro regiões rurais de Uberlândia. Um número muito reduzido é de filhos de famílias de pequenos proprietários, assim sendo, a escola torna-se para eles o único espaço social, quase que diário, de convivência, aprendizado e amizade. De maioria parda e negra, muitos migrados de outras regiões de características agrárias, encontram nesta escola o contato com a cidade local e a busca pela

possibilidade mobilidade social. Carregam os sonhos e expectativas de seus responsáveis (muitos deles analfabetos ou semianalfabetos), de vencerem na vida conquistando um espaço na sociedade que estão inseridos. Talvez por isso, seu perfil difere dos alunos do perímetro urbano, são na maioria mais dedicados, mais assíduos, e não apresentam até concluir o Fundamental II, taxa de abandono.

### 3.3 – METODOLOGIA E DIDÁTICA DO PROJETO: UBERLÂNDIA E SEU POVO: O PASSADO E O PRESENTE UNIDOS PELA CULTURA POPULAR

Para organização da proposta da sequência didática, a dividimos em três etapas, na primeira etapa foi utilizada sete aulas para sua realização, sendo que as duas primeiras aulas foram orientadas por didáticas que possibilitasse a conscientização sobre o projeto, estabelecendo conexão e empatia ao tema proposto e proporcionando a sensibilização através de textos históricos, analogias ou cenários que deixassem os alunos mais suscetíveis a mudança de perspectiva. As outras cinco aulas foram destinadas à formação teórica, com pesquisa de textos, leitura de bibliografia apresentada pelo professor, debates e análises referentes à formação da cidade, dos povos originários e afrodescendentes, da formação da classe trabalhadora e da ideia de progresso. A segunda etapa foi composta de três aulas, com estudo e análise de imagens do passado e presente da cidade, leitura de artigos de imprensa recentes, leitura de produções críticas sobre a cidade. A terceira etapa foi composta de cinco aulas, sendo a fase de produção, criação lúdica, protagonismo do aluno, estas aulas foram desenvolvidas no laboratório de informática, utilizando a tecnologia como ferramenta para desenhar, produzir textos explicativos, transformação dos desenhos em *slides* e gravar áudios das leituras dos textos produzidos, finalizando com a produção do vídeo. Ao todo a sequência didática é composta por 15 aulas que o professor deverá organizar em cronograma de trabalho.

A primeira etapa da sequência didática foi iniciada com uma roda de conversa em sala de aula, onde foi apresentado o projeto aos alunos objetivando o aniversário da cidade, que no caso de Uberlândia é 31 de agosto, socialização dos meios e estratégias que seriam utilizadas, os locais onde se desenvolveriam as aulas e como seriam divididas e a criação do cronograma de trabalho. Para fomentar o diálogo com os alunos sobre a história local e o que sabem sobre a formação da cidade, foram utilizadas perguntas provocativas tais como: O que vocês sabem sobre a origem dessa cidade? Antes de chegar às primeiras famílias portuguesas ou descendentes de portugueses nesta região, existiram outros moradores? Quem foram os

primeiros habitantes desta região? Como vocês imaginam que eles eram? Eles venderam essas terras, abandonaram ou continuaram aqui? Vocês acham que houve resistências ou foi um processo pacífico? Existiam riquezas minerais aqui ou eram só as belezas naturais? Por que essas primeiras famílias se interessaram em vir morar aqui? Suas famílias tiveram origem em Uberlândia? Muitas outras perguntas provocativas podem ser criadas pelo/a professor/a para incitar o pensamento, estimular o debate, criar um ambiente reflexivo. Lembrando que é bom registrar as respostas mais interessantes, para começar mapear o imaginário desses alunos.

Ao fazer a explicação, tornar público o estudo de imagens, o uso da informática, a utilização de *softwares* e a ludicidade do projeto com desenhos próprios, com a escrita baseada em cenas, os alunos desta faixa etária de imediato aderem a ideia (assim foi a minha experiência).

Para a criação do cronograma na primeira aula, é importante que os alunos percebam que o projeto será em médio prazo, que irá acontecer uma vez por semana, que é uma sequência programada, isso é importante para que os alunos se sintam parte do projeto e comecem a organizar seu pensamento sobre as etapas e o objetivo final.

Em 2024, elaboramos um cronograma assim:

**TABELA 6 - CRONOGRAMA ELABORADO COM OS ALUNOS DA EM EMÍLIO RIBAS**

ATIVIDADE/MÊS	Mai 2024	Jun 2024	Jul 2024	Ago 2024
Apresentação do projeto, levantamento de material de pesquisa, aula expositiva, leituras e análises de material teórico, estudo de mapas, estudo sobre indígenas nativos, fundação do arraial e contribuições de afrodescendentes.	X	X		
Estudo de imagens do passado e presente, utilização de documentário “Uberlândia: Cidade Menina” e análise crítica.		X	X	
Utilização de informática com aulas no laboratório para desenhar.			X	X
Produção de texto sobre cenas desenhadas, gravação de voz da leitura dos textos, criação de vídeo e apresentação à escola				X

Fonte: Elaborado pelo autor.

Instigar a curiosidade dos alunos vai despertar o olhar e o interesse em conhecer a história desta cidade, abrindo o caminho para a pesquisa escrita, a leitura dos textos que vão contribuir com a pesquisa e aprendizagem teórica que possibilitará o início da construção de uma nova perspectiva, com característica decolonial.

Ao pesquisar materiais de escrita que pudesse ser utilizado com os alunos, me deparei com um exemplar do jornal *Diário do Comércio*, de Uberlândia, do dia 31 de agosto de 2017, que havia elaborado um caderno temático para homenagear os 129 anos da cidade:

**Imagem 11 - Capa do Jornal Diário do Comércio (2017)**



Fonte: Arquivo do Autor

Este caderno possuía 16 páginas com várias matérias e reportagens engrandecendo a cidade de Uberlândia, ao ler o material, somente uma reportagem sobre o centenário do Palácio dos Leões, que neste período já abrigava o Museu Municipal de Uberlândia, nenhuma outra matéria sobre a memória de Uberlândia, a maior parte do material citava o presente, mas principalmente o futuro de Uberlândia, uma das reportagens feita com o então Secretário de Desenvolvimento Econômico, Inovação e Turismo, Dilson Dalpiaz, tinha o título “Cidade inteligente é cidade humanizada: Internacionalização de Uberlândia é um dos pontos que vão ajudar a construir o futuro da cidade”, um belo exemplo do “espírito progressista” de Uberlândia, uma visão que agrada as elites locais. Mas a cultura da cidade não foi lembrada, as tradições existentes também não, a visão empreendedora e a modernidade eram visíveis na maioria das reportagens. Esse material era um contraponto interessante para apresentar aos alunos como as elites locais tentam invisibilizar a cultura popular e a tradição de um povo.

A segunda etapa consiste no estudo de imagens, fotos ou cartões postais. Optei por cartões postais que fazem parte de uma coleção produzida pela PMU, no ano de 2006, em comemoração aos 118 anos de emancipação da cidade. Para essa produção utilizaram fotos do acervo João Quituba (CDHIS/UFU) e acervo do Arquivo Público Municipal (APMU), essa coleção traz imagens do patrimônio histórico de Uberlândia. Com o tema, “Uberlândia ontem e hoje”. Para a análise do material, partimos da imagem do atual (foto) para a do postal (passado), para identificar as mudanças, as intervenções humanas no espaço geográfico, as permanências estruturais. Abaixo apresento exemplos desse material trabalhado:

**Imagem 12 - Praça Clarimundo Carneiro (1925)**



Fonte: Acervo João Quituba – CDHIS/UFU

**Imagem 13 - Praça Clarimundo Carneiro (2023)**



Fonte: Fotos: Cleiton Borges – Secretaria Municipal de Governo e Comunicação/PMU

**Imagem 14 - Cartão Postal Praça Clarimundo Carneiro (2023)**



Fonte: Acervo João Quituba – CDHIS/UFU

**Imagem 15 - Igreja Nossa Senhora do Rosário (2023)**



Fonte: Fotos: Cleiton Borges – Secretaria Municipal de Governo e Comunicação/PMU

**Imagem 16 - Cartão Postal Edificações Av. João Pessoa em frente ao Terminal Central**



Fonte: Acervo João Quituba – CDHIS/UFU

**Imagem 17 - Edificações Av. João Pessoa em frente ao Terminal Central (2023)**



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C5ohoCHJyqk/>

**Imagem 18 - Cartão Postal Estação Mogiana (1935)**



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal (APMU)

**Imagem 19 - Terminal Central (2023)**



Fonte: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/>

**Imagem 20 - Cartão Postal Catedral Santa Teresinha (1940)**



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal (APMU)

**Imagem 21 - Catedral Santa Teresinha (2023)**



Fonte: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/>

Com materiais como os apresentados acima em mãos, os alunos começam a identificar partes da cidade que antes, muitas vezes, passavam despercebidos. Outros alunos mesmo sem conhecer os locais (talvez recém-chegados na cidade), conseguem perceber as mudanças na arquitetura, instigando inclusive a vontade de conhecer estes locais.

O documentário “Uberlândia, Cidade Menina”<sup>12</sup>, com 24 minutos de duração, um registro de 1940, que teve sua recuperação e digitalização em 2010, pelo publicitário Celso Machado. É um vídeo que precisa da intervenção do professor com explicação e identificação dos locais na atualidade. O vídeo é uma produção patrocinada pela prefeitura municipal, o Rotary Club, Associação Comercial de Uberlândia e o Correio; apresenta o discurso progressista da elite de Uberlândia, mas ao mostrar a cidade, indústrias, comércio, Praia Clube, Rotary Club, percebemos a desigualdade social, quais grupos sociais estavam representados nos espaços de *glamour*. Mas é um material para ser visto de modo crítico, que leve a reflexão. Também possibilita os alunos a entenderem o que estamos chamando de discurso progressista. Algumas cenas chegam a ser cômicas, trazendo o riso aos alunos, alguns identificam objetos que viram na casa de seus avós, e alguns dizem ainda ter objetos mostrados no vídeo em suas casas, guardados pelos pais como relíquias de memória e lembranças do passado.

Na terceira etapa da sequência didática, após o trabalho de leitura, interpretações e visualização de imagens, os alunos foram para a produção de desenhos retratando passagens sobre a história da cidade que mais lhe chamaram atenção. Para essa ação os alunos utilizaram *chromebooks* (hoje disponibilizados nos laboratórios da Rede Municipal de Educação), notebooks ou computadores de mesa.

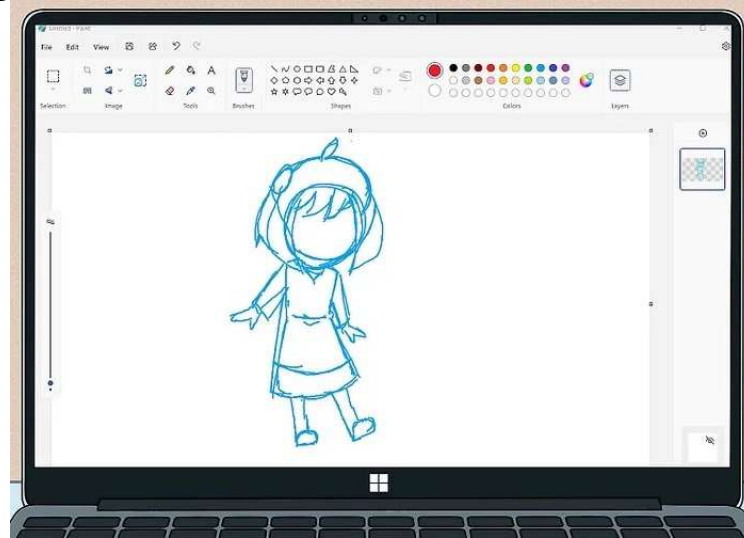
A escolha do *software Paint* foi pensada por estar presente em todas as máquinas que possuem a plataforma *Windows* como sistema operacional, comum em todos os laboratórios da Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Os alunos passaram a desenhar, utilizando cores, imagens mentais que construíram sobre a história de Uberlândia.

O *Microsoft Paint* é um *software* gráfico simples e gratuito incluído no *Windows*, ideal para criar, editar, recortar, redimensionar imagens e fazer desenhos básicos. Com uma interface intuitiva, oferece ferramentas como pincéis, formas, e nas versões mais recentes (*Windows 11*), recursos de IA. É uma ferramenta clássica, prática e acessível para edições rápidas.

---

<sup>12</sup>MUSEU VIRTUAL DE UBERLÂNDIA. **Uberlândia, cidade menina: filme da década de 1940**. Uberlândia: Museu Virtual de Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/uberlandia-cidade-menina/>. Acesso em: 05 mai. 2024.

### Imagem 22 - Interface gráfica do software Paint Windows



Fonte: <https://www.microsoft.com/pt-br/windows/paint>

Esta atividade deve ser feita em duplas, mesmo que o manuseio do *mouse* e comandos seja uma ação individual, em duplas as crianças se revezam na criação e manuseio da máquina ao mesmo tempo que ocorre uma troca de conhecimentos sobre o *software Paint* (uma vez que a maioria já está acostumada a utilizar este *software* em aulas de Arte – como auxílio do controle da coordenação motora fina), também estimula a prática de cooperação em atividades. Cabe ao professor auxiliar nas dúvidas, nos problemas técnicos, no incentivo à produção, estimular a auto estima do aluno elogiando o esforço e o processo, não só o resultado, tratar o erro como aprendizado, incentivar o pensamento crítico.

O professor para preparar os alunos deve fazer orientação sobre os aspectos que deverão aparecer em cada fase do processo histórico, que deve ser dividido em períodos (região antes do contato com as bandeiras, origem/fundação, pré-industrialização, modernização, contemporâneo), mesmo partindo do presente para o passado, como metodologia de pesquisa, para a elaboração final da sequência didática (vídeo) é necessário organizar a produção seguindo o tempo cronológico, para que os alunos tenham um pensamento organizado para elaboração de seus desenhos.

Algumas vezes necessita da intervenção do professor com dicas de execução, por exemplo, o discente quer desenhar uma escola, mas não consegue iniciar este desenho, o professor pode dar a dica “desenho uma casa grande e faça a identificação escrevendo o nome Escola Estadual de Uberlândia”, assim eles percebem que não necessita desenhar nos mínimos

detalhes, ao aproximar o fim da aula lembrá-los de salvar seus trabalhos para continuar na próxima aula/projeto.

Lembrando que a primeira aula no laboratório (tamanho a ansiedade dos alunos, a dúvida de como iniciar o desenho, a grande quantidade de pedidos de ajuda ao professor), deixa o ambiente agitado, mas o professor deve enfrentar esses primeiros vinte minutos com calma e organizar o ambiente, por exemplo, pedir que os discentes não venham até o professor, mas sim erga a mão e espere o professor terminar o atendimento do aluno que antecedeu seu chamado. Assim, aos poucos o ambiente se acalma e os discentes se concentram na atividade tornando o ambiente mais organizado, nas demais aulas no laboratório os alunos já dão continuidade em suas produções, quase sem necessitar de ajuda.

Esse processo de criação lúdico dos alunos foi muito interessante, o resultado foi surpreendente, porque os alunos se envolveram plenamente com a produção, gostavam de estar ali e se apegavam aos detalhes, às vezes até competiam entre eles.

Ao final dessa atividade foram escolhidos em roda de conversa com a turma os 18 melhores desenhos produzidos pelos alunos do sexto ano de 2023, para serem utilizados nas próximas atividades da sequência didática, a seguir apresento esses desenhos:

**Imagem 23 - Desenho de indígenas em seu território**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

No primeiro desenho percebemos que mesmo reconhecendo que a região inicialmente pertencia aos indígenas (que já demonstra um avanço da perspectiva desejada), ainda está presente o estereótipo do indígena da chegada dos portugueses no Brasil, em meados de 1500.

**Imagem 24 - Desenho de indígenas em seu território**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O segundo desenho representa a harmonia dos indígenas com a natureza local, no período que antecede a experiência das bandeiras.

**Imagem 25 - Desenho da chegada dos bandeirantes**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O terceiro desenho representou a descoberta de riquezas minerais na região através dos bandeirantes e a ganância dos “brancos”.

**Imagem 26 - Desenho do encontro entre indígenas e invasores**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O quarto desenho, acredito que os alunos que produziram este desenho ficaram surpresos com a existência da presença indígena nesta região antes da chegada dos bandeirantes paulistas, e representaram essa surpresa nos personagens que desenharam na imagem.

**Imagem 27 - Desenho da resistência indígena**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O quinto desenho simboliza a resistência indígena dos Kaiapós do sul frente aos invasores.

**Imagem 28 - Desenho do esbulho renitente dos indígenas**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O sexto desenho representa a expulsão de povos indígenas de suas terras tradicionais de forma persistente ou violenta, a vitória do invasor e a interiorização dos indígenas, mas a etnia indígena já ganha destaque no título.

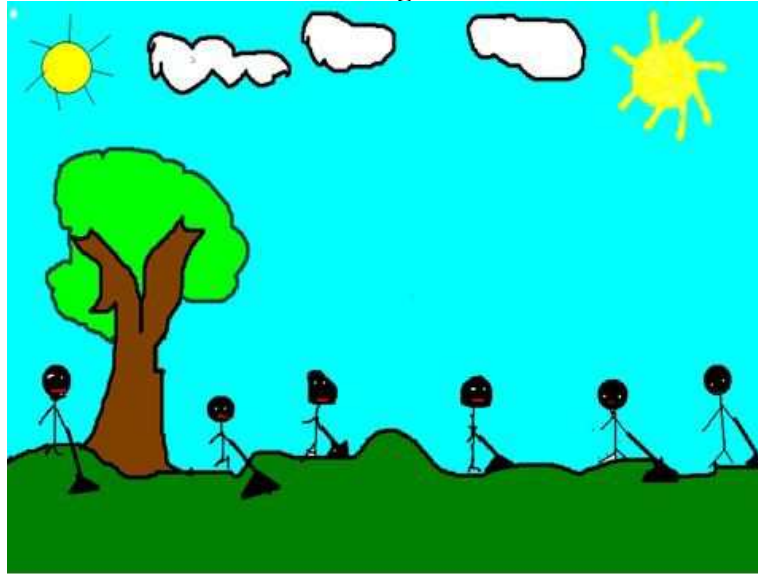
**Imagem 29 - Desenho do aprisionamento do indígena e sua escravização**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O sétimo desenho simboliza o aprisionamento dos indígenas e sua escravização, tornando-se a principal mão de obra no processo de interiorização do Brasil.

**Imagem 30 - Desenho da escravidão na região do Sertão da Farinha Podre**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O oitavo desenho é uma representação da escravidão, percebemos uma confusão entre escravização indígena e escravização africana ao tentar representar esse tema.

**Imagem 31 - Desenho da escravização negra e sua violência**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O nono desenho representa a escravização africana na região, uma vez que, no 6º ano não trabalhamos a experiência dos escravizados africanos, percebemos que a representação da escravidão no imaginário dos alunos está ligada ao sofrimento e castigos infligidos pelos senhores, visão comumente construída nos anos iniciais.

**Imagem 32 - Desenho da união dos povos para criação do Arraial**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O décimo desenho representa a criação do Arraial de São Pedro do Uberabinha, que deu origem a cidade, percebemos que ao representar o povo deste arraial, o aluno desenha brancos, negros e mestiços convivendo no mesmo espaço.

**Imagem 33 - Desenho do crescimento do Arraial**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

**Imagem 34 - Desenho da arquitetura do Arraial**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O décimo primeiro e décimo segundo desenhos representam o crescimento do arraial e a mudança da arquitetura local, com construção de igrejas e escolas, aqui o aluno representou as famílias “pioneiras” na cidade.

**Imagem 35 - Desenho da evolução do Arraial para Vila**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

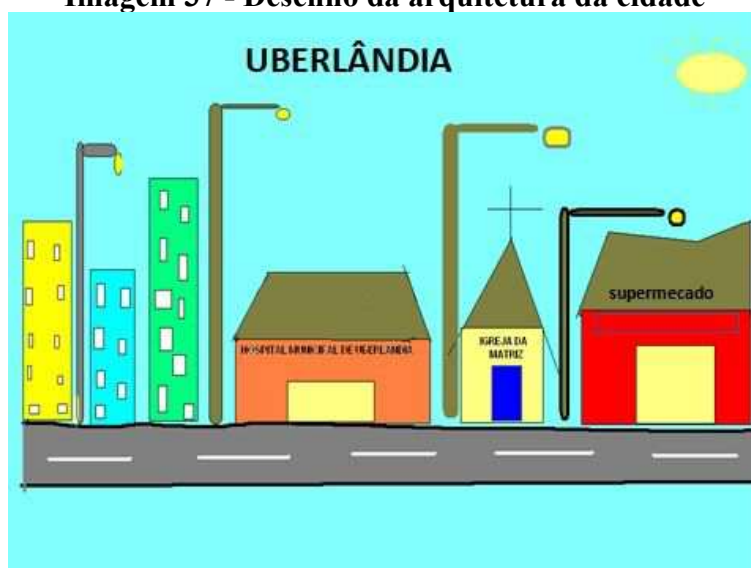
O décimo terceiro desenho traz as indústrias, hospitais e automóveis, indicando um desenvolvimento e crescimento do povoado atingindo a categoria de vila, neste momento passou a ser chamada Vila de São Pedro de Uberabinha, aqui acredito que a imagem foi influenciada pelo vídeo documentário “Uberlândia: Cidade Menina”, apresentado a turma.

**Imagem 36 - Desenho da emancipação de Vila para Cidade**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

**Imagem 37 - Desenho da arquitetura da cidade**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O décimo quarto e décimo quinto desenhos, estão representando a cidade já com o nome atual de Uberlândia, sua arquitetura com edifícios, praças, escolas estaduais, supermercados, energia elétrica.

**Imagem 38 - Desenho da insatisfação popular com a desigualdade social**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

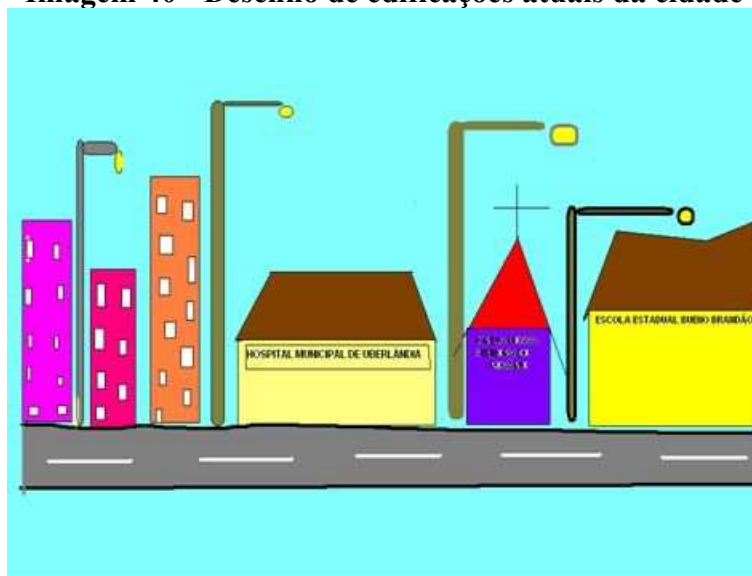
O décimo sexto desenho é uma representação de uma revolta popular ocorrida na cidade em 1959, que os alunos tiveram conhecimento através da pesquisa escrita, pelo visto isso marcou o imaginário do aluno que produziu esta imagem, mesmo não sendo um tema aprofundado em nossas discussões.

**Imagem 39 - Desenho da Cidade de Uberlândia na atualidade**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

**Imagem 40 - Desenho de edificações atuais da cidade**



Fonte: Arquivo do Autor (2024)

O décimo sétimo e décimo oitavo desenhos representam a cidade nos dias atuais, percebemos que no imaginário dos alunos a representação da vida urbana, seja no passado ou no presente, gira em torno de igrejas, escolas, hospitais, prédios e edifícios.

Outro ponto interessante, é que em nenhum desenho foi representado às modificações no campo, sendo alunos de zona rural, podemos entender que a ideia de progresso ligado a cidade está presente no imaginário dos alunos, talvez por falta de fontes de pesquisa para os professores do Fundamental I ou a falta da crítica aos direcionamentos colocados pelas elites locais.

Neste processo é perceptível o anacronismo histórico (falha cronológica de situar eventos, objetos, costumes ou conceitos fora de sua época original, misturando tempos diferentes), uma vez que essa faixa etária ainda tem muita dificuldade no distanciamento histórico, também ocorre resistência em reproduzir os estereótipos construídos no ensino Fundamental I ou repassados culturalmente através dos adultos de seu convívio.

A próxima atividade foi a escrita de pequenos textos narrativos sobre a História de Uberlândia que fosse de encontro ao representado em cada desenho finalizado, após a correção ortográfica dos textos (feitas com a parceria da professora de português) e retomadas de redação, digitalizamos os desenhos como imagens, para finalizarmos o projeto, utilizamos o *software PowerPoint Windows*, um *software* também gratuito compoendo a aba de ferramentas do sistema operacional *Windows*, este *software* possibilita transformar as imagens dos desenhos em *slides* e gravar a voz dos alunos fazendo a leitura do texto escrito na atividade anterior no

respectivo *slide* que o representa, onde o aluno narra aquele episódio da história de Uberlândia que se retratou através do desenho.

Para essa atividade foram escolhidos três alunos que possuíam boa leitura e entonação de voz para representar a turma. Para essa atividade também é necessário um microfone (podendo ser um aparelho simples, que geralmente os laboratórios de informática possuem). Ao final das gravações sonoras, foi montado um pequeno vídeo<sup>13</sup>, no qual os alunos puderam ver seus desenhos e ouvir a história de Uberlândia contada por uma ótica infantil e que os alunos se sentissem protagonistas desse trabalho, atribuindo valor ao aprendizado.

Esta sequência didática poderia também contribuir com vários professores da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, que seguindo os passos apresentados com seus alunos, resultaria em diferentes representações do passado e narrativas diversas, pois o protagonismo da construção do imaginário de cada aluno pode enriquecer ainda mais o resultado final, sendo um trabalho dinâmico e intimamente ligado à produção artística de cada aluno, que sendo criança irá cometer anacronismos bem comuns nesta faixa etária, porém, resgatando a importância das contribuições culturais dos grupos sociais pouco presentes nas narrativas dos memorialistas (indígenas e afrodescendentes), abrindo discussões inclusive sobre a noção do direito à terra, reconhecendo a expropriação e expulsão dos povos originários locais, as contribuições culturais indígenas e afrodescendentes, seja farmacológica através de “chás”, ervas, “garrafadas” ou religiosas representadas na prática do curandeirismo e “rezadeiras”, muito comum até o século XX em todo território brasileiro, e inúmeras manifestações culturais de folguedos tradicionais em Uberlândia e região.

Novamente cito como sugestão, ao finalizar o produto educacional, e tendo parcerias que possibilitem o financiamento de transporte, ser feito um circuito de visitas a cinco patrimônios culturais de Uberlândia, tais como, Casa da Cultura, Oficina Cultural, Museu Municipal, Igreja de Nossa Senhora do Rosário, Museu dos Povos Indígenas/UFU - MUPI. Infelizmente em 2024, não consegui essa parceria, não realizando está experiência que acredito seria enriquecedora aos alunos.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://youtu.be/DM5ai-Jbgl0?si=bVJYjnCbqoqN74mk>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a pesquisa em História é prazeroso, o ProfHistória potencializa esse sentimento, pois nos possibilita colocar na prática com os discentes do Ensino Básico os conhecimentos advindos da pesquisa, e essa pesquisa deve ser viva, essa é uma perspectiva freiriana, pois Paulo Freire (1996) defendia que “não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino”, a pesquisa é parte da ação de aprender e ensinar, exigindo curiosidade constante. O ato de pesquisar é um processo dinâmico, contínuo e integrado ao cotidiano de aprendizado e de transformação da realidade. Acredito que as pesquisas do ProfHistória fazem esse movimento.

Essa dissertação teve como ponto inicial algumas reflexões que, com certa medida, se fazem presentes nas mentes de toda professora e todo professor de História que acredita em um ensino de História crítico, emancipatório e que forneça aos alunos e às alunas algumas das ferramentas necessárias para a construção de um mundo mais justo. Um ensino de história que busque compreender e combater as sutilezas e estratégias de grupos abastados com intenções de invisibilizar as contribuições culturais e de trabalho dos grupos carentes, periféricos e desprivilegiados socialmente, mas que ajudam a construir a história local.

Sendo assim, o que pretendo com ela é apresentar caminhos possíveis para a reconstrução dos saberes históricos dentro de uma nova perspectiva de história local que defendi ao longo do trabalho, sem o objetivo de apagar ou ignorar a produção dos conhecimentos hegemônicos, mas ampliar as possibilidades do que se constitui em saberes históricos academicamente e popularmente aceitos.

Pesquisar o passado de uma cidade, antes de sua origem, e perceber que povos originários resistiram à invasão do colonizador até quase a extinção de sua etnia, nos ajuda a ter um olhar de reconhecimento sobre o indígena nativo desta região, como bravos, orgulhosos e altivos, e essa perspectiva decolonial deve ser levada aos alunos. A desconstrução dos estereótipos que serviram de ferramentas ideológicas ao colonizador para justificar a invasão, a exploração de terras e a escravização dos povos indígenas, deve ser feita pelos professores de história em sala de aula utilizando estratégias de ensino e didática, para que a conscientização dos discentes ocorra de forma gradual e com bases na prática da pesquisa orientada e reflexiva.

O ensino da história local permite ao aluno refletir sobre a construção da memória de determinados espaços não só no tempo presente, mas também no passado. Comparar a visão de memorialista e cronistas com as percepções dos alunos favorece a habilidade de analisar a cidade em temporalidades diferentes, entender a dinâmica dos usos dos espaços de memória. E

certamente, proporciona ao aluno uma reflexão sobre a forma que a cidade chega até ele, em como foi se construindo a relação de identidade com o espaço urbano.

O ensino de história local no ensino básico desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, pois aproxima o conteúdo escolar da realidade em que vivem. Ao conhecer a história do bairro, da cidade ou da região, o aluno passa a perceber que a História não é algo distante, restrito a grandes personagens ou eventos nacionais, mas algo construído também por pessoas comuns, como seus familiares e a comunidade ao seu redor. Essa identificação torna o aprendizado mais significativo e desperta maior interesse aos estudos.

Além disso, a história local contribui para o desenvolvimento do senso de pertencimento e da identidade cultural. Ao compreender as origens do lugar onde vive, suas transformações ao longo do tempo, suas tradições e desafios, o estudante aprende a valorizar o patrimônio histórico e cultural da comunidade. Isso favorece a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a preservação da memória coletiva e com a melhoria do espaço social em que estão inseridos.

O ensino de história local fortalece a construção do pensamento histórico desde cedo, estimulando a curiosidade, a pesquisa e a reflexão crítica. Ao relacionar o local com o regional e o nacional, o aluno amplia sua compreensão do mundo e entende que a História é feita de múltiplas vozes e experiências. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de promover uma educação mais contextualizada, inclusiva e significativa para os alunos do ensino básico.

Que a sequência didática proposta possa ajudar a valorizar as contribuições dos afrodescendentes na formação da classe trabalhadora de Uberlândia e na produção de riquezas desta cidade, assim como na cultura local, reconhecendo sua importância, é um movimento que necessita ser praticado nas escolas da cidade de Uberlândia, pois essas cooperações foram invisibilizadas na construção da memória hegemônica local, negando a este grupo o reconhecimento devido. Nossos alunos, das escolas públicas, na maioria, pretos e pardos, precisam se reconhecer na história local e valorizar sua ancestralidade, tradições e cultura, pois o pertencimento está intimamente ligado a valorização étnica e cultural de um grupo.

Que a sequência didática apresentada, possa auxiliar outros colegas professores de História, a trabalhar a história local com seus alunos, mas não é uma receita, antes de tudo é um estímulo que abre possibilidades de trabalhos, com novas perspectivas e abordagens, pois toda pesquisa é viva, assim sendo, cada professor/pesquisador pode e deve criar novas didáticas, abordagens e mediações, para que as produções de conhecimento dos discentes mantenham seu protagonismo e criatividade.

A aplicação da sequência didática com a turma do 6º ano foi uma experiência extremamente gratificante e motivo de grande satisfação profissional. Desde o início, os alunos demonstraram interesse e curiosidade pelas atividades propostas, participando de forma ativa e colaborativa em cada etapa do processo. Observar o envolvimento da turma ao longo das aulas confirmou que o planejamento e o uso de estratégias diversificadas contribuíram de maneira significativa para a aprendizagem.

Ao longo dessa experiência, foi possível perceber avanços claros na compreensão dos conteúdos, no desenvolvimento das habilidades propostas e na autonomia dos estudantes. Os alunos passaram a se expressar com mais segurança, a relacionar os temas estudados com seu cotidiano e a construir conhecimentos de forma mais crítica. Esses resultados evidenciaram que a metodologia adotada atendeu às necessidades da turma e favoreceu um aprendizado significativo.

Ao concluir a sequência didática com resultados positivos reforça a importância do trabalho pedagógico intencional e reflexivo. A satisfação em ver os alunos aprendendo, superando desafios e demonstrando entusiasmo pelo conhecimento reafirma o compromisso com a prática docente e motiva a buscar constante de novas estratégias que tornem o processo de ensino e aprendizagem eficazes e prazerosos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Daniella Santos. **Do alto do Espia: gentios, calhambolas e vadios no Sertão do Campo Grande – Século XVIII**. Dissertação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ANIVERSÁRIOS. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, p. 2, 22 jul. 1956. APU.

ANKERSMIT, Frank. **A escrita da história: natureza da representação histórica**. Londrina: Eduel, 2012.

**ANUÁRIO** Estatístico de Minas Gerais – 1922-1925 (1929). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p. 110.

APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. Apud: ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. Op. Cit. p. 27.

ARANTES, Jerônimo (1936). **Anuário de Uberlândia**. Uberlândia.

ARANTES, Jerônimo (1938). **Corografia do Município de Uberlândia**. Uberlândia: Pavan.

ARANTES, Jerônimo. **Elite Magazine**. Uberlândia, n. 6, maio 1958, p. 34; 48.

ARENDRT, Hannah. **O conceito de História – antigo e moderno** In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1961.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na Escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 171-182, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.12957/pr.2014.15674>

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2004. p. 553. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

BERNARDES, Rodolfo Calil. 2010. **O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942 – 1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: História, Política, Sociedade – PUC/SP.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. cap. 1, p. 15-68.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 293-324.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Abordagens históricas sobre a história escolar**. Educação e Realidade, v. 36, n.1, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência In: **Revista Brasileira de Educação nº 19**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002, p. 20-169. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & cidadania: 6º ano – ensino fundamental**. 4º ed., São Paulo, Editora FTD, 2023.

BOSI, Antônio de Pádua (1998). Conflitos sociais na constituição do espaço urbano: São Pedro de Uberabinha na década de 1890. **História e Perspectiva**. Uberlândia, nº 18/19, pág. 53-72, jan./Dez.

BOSI, Antônio de Pádua (2004). Ex-escravos, imigrantes e estado na constituição da classe trabalhadora de Uberlândia/MG (1888 – 1915). In: **Revista de História Regional nº 9**, 2005, p. 105-135.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio – parte IV** - Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/ SEF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.112

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996

CAIMI, Flávia Heloísa. Os caminhos da História como disciplina escolar: situando algumas questões. In.: **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2010.

CAIMI, Flávia Heloísa. **Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História**. 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf). Acesso em: 11/10/2025

CAIMI, Flávia Heloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O ensino de História local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa: pensamento Educacional**. Curitiba. v. 9, n. 21, p.158-174 jan./abr.2014.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na Escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 171-182, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.12957/pr.2014.15674>

COELHO, Araci. Apud: ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. O uso do livro didático em sala de aula por professores de história. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003. p. 28.

DANTAS, Sandra Mara (2002), **Veredas do Progresso em tons altissonantes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.

DOCUMENTÁRIO. **Uberlândia, cidade menina: filme da década de 1940**. Museu Virtual De Uberlândia. Uberlândia: Museu Virtual de Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/uberlandia-cidade-menina/>. Acesso em: 05 mai. 2024

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerin; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O ato de ler na pedagogia histórico crítica e suas possibilidades na educação básica. **Revista Teias**, n. 21, ago. 2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.42149>

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de Belo Horizonte**: Autêntica, 2006.

FRAIZ, Priscila. Arquivos pessoais e projetos autobiográficos: o arquivo de Gustavo Capanema. In: GOMES, Ângela de Castro, (Org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p. 98.

GARCIA. Liz Araújo Martins. **Práticas de leitura e usos do livro didático de história na cultura da EMEF Jardim Guarani**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA), Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos. p. 10-94.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História local e o Ensino Fundamental– 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018

GIRALDIN, Odair. Renascendo das cinzas. Um histórico da presença dos Cayapó-panara em Goiás e no Triângulo Mineiro. **Sociedade e Cultura**, v.3, nº 1 e 2, Jan/Dez, 2000, p. 161-184. <https://doi.org/10.5216/sec.v3i1.462>

GOMES, Alexandre de Paula; UZUN, Júlia Rany Campos; MORAIS, Juliana Marques. **Bons Amigos – História: 3º ano**. São Paulo, Editora FTD, 2021.

HARTOG, François. **Evidência da história: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. Resistência à memória: usos e abusos do esquecimento público. In. **Culturas do passado-presente – modernismo, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014 – p. 155-176.

JENKINS, K. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

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

LIMA, Glaura Teixeira Nogueira; MORI, Robert. Caiapós, Araxás, Bororos, Geralistas... conflitos revelados, identidades e memórias construídas no Sertão da Farinha Podre nos séculos XVIII e XIX. **Revista Caminhos da História**, v. 17, nº 1, nº 2, 2012, p. 217-237.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. **A oeste das minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista, Triângulo Mineiro (1750-1861)**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2002.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**. São Paulo, 17, 1998, p. 63-201. Resistências à memória, 2018.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. **Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros**. UERJ, 2021.

MAZZA, Tayná Bonfim Mazzei. **Da cultura material à vida: urnas mortuárias e dinâmicas de contato no Planalto Meridional Brasileiro – Séc. XVIII e XIX**.

NAXARA, Márcia R. C. **Cientificismo e sensibilidade romântica: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX**. 1ª. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004. v. 1. p. 327.

MINAS, segundo o recenseamento de 1920 (1924). **Secretaria da Agricultura-Serviço de Estatística Geral**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p.36.

MONTEIRO, Ana Maria. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p.37-62, out. 2003. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9>

MORI, Robert. Artigo: À luz de Documentos e Memórias: uma nova interpretação histórica dos Araxá – os indígenas da terra “onde primeiro se avista o sol”. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 71, Mai - Ago, 2021, P. 208-238. <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2021v71p208-238>

MORI, Robert. Os aldeamentos indígenas no caminho dos goiases: guerra e etnogêneses no sertão do gentio cayapó (Sertão da Farinha Podre) Séculos XVIII e XIX.

MORI, Robert. Uma questão de terras: índios e geralistas no Sertão da Farinha Podre – Séculos XVIII e XIX. *Crítica e Sociedade: Revista de cultura política*, Uberlândia, v. 7, nº 1, 2017, p. 88-112. <https://doi.org/10.14393/RCS-v7n1-2017-39257>

OLIVEIRA, Ricardo Batista de. **Povos bárbaros ou fiéis vassalos?** Luta, negociações e protagonismo indígena diante do devassamento do Sertão da Farinha Podre e áreas contíguas (1750-1850).

PERES, Marilen Fagundes. **Produção de material didático-pedagógico para a valorização do patrimônio histórico e cultural de Tupanciretã**, 2016.

PEREIRA, Raimundo Miguel dos Reis. **“O que essa gente veio fazer aqui?” migração e sociabilidade da força de trabalho “desqualificada” para Parauapebas-PA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2016.

PESSOA, Vera Lúcia Salazar (1982). **Características da modernização da agricultura e do desenvolvimento rural em Uberlândia**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG

PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e consequente. In: Karnal, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PISCITELLI, Adriana G. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 1, p. 149-173, 1993.

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Emílio Ribas. 2024. Uberlândia/MG.

RECENSEAMENTO Geral do Brasil de 1940 (1950). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Série Regional, Parte XIII – Minas Gerais. Tomo 1 e Tomo 2. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Rio de Janeiro, p.6-16; p. 562.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e Ensino de História: perspectivas e abordagens. *Educação em Foco*, n. 7, set. 2013. p. 4. Disponível em: . Acesso em: 12 jun. 17.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O Saber (Histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In.: **Mneme- Revista Virtual de Humanidades**. N.10.v.5, abr/jun.2004.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de. & SILVEIRA, M. L. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994b.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, Tania Braga. Manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. 01-12, 2007.

SCHMIDT, M. A. M. S.. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista** (UFG. Impresso), v. 14, p. 203-213, 2009. <https://doi.org/10.5216/hr.v14i1.8176>

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. R. Desafios teóricos e metodológicos da pesquisa em educação histórica. **Revista Antíteses**, v. 5, p. 09-17, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. Contexto. São Paulo, 2017.

SILVA, Antônio Pereira da. **Uberlândia na Linha do Tempo**. Uberlândia, 2015.

TRINDADE, Marcos Antônio Rosa. **Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC)**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis. p. 40-110.

UBERLÂNDIA 129 ANOS. **Jornal Diário do Comércio**, Uberlândia, 31 ago. 2017. Caderno Especial, 1 – 16.

VIANA, Cibele Aparecida. Afrodescendentes e indígenas em livros didáticos de história [manuscrito]: entre o nacional, o étnico e o intercultural (Mariana, MG - 2017/2018).

WIRTH, John D. (1982). **O Fiel da Balança: Minas Gerais na Federação Brasileira 1889-1937**, tradução de M<sup>a</sup> Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

## APÊNDICE – PRODUTO

### Sequência didática

**Tema:** A História de Uberlândia na perspectiva de alunos do 6º Ano

**Objetivo Geral:** Contribuir para a construção de uma nova escrita da história local sobre Uberlândia, por meio de uma perspectiva que leve em conta a participação efetiva de povos indígenas e comunidades afrodescendentes na formação da cidade, frequentemente invisíveis nas retóricas da história tradicional dos currículos escolares.

**Problema:** A construção da memória de Uberlândia como uma cidade progressista é um projeto político, elitista, conservador e educacional, planejado por autoridades e famílias tradicionais da cidade. Necessitamos construir uma perspectiva mais humana que recupere a importância das contribuições culturais, sociais, étnicas e do trabalho, dos povos indígenas e afrodescendentes para a formação da cidade.

**TABELA 7 - QUADRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Aulas	Conteúdos	Procedimentos
1 (50 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do projeto.</li> <li>• Criação de cronograma de trabalho.</li> <li>• Produto do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa;</li> <li>• Arrolamento de informações;</li> <li>• Apresentação dos meios que serão utilizados: pesquisa, laboratório de informática, anotações.</li> </ul>
1 (50 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é história local?</li> <li>• O que nós sabemos da formação da cidade de Uberlândia?</li> </ul> <p><b>Habilidades:</b> (EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. (EF03HI02) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa dirigida fomentada por perguntas provocativas: O que vocês sabem sobre a origem dessa cidade? Antes de chegar às primeiras famílias portuguesas ou descendentes de portugueses nesta região, existiram outros moradores? Quem foi os primeiros habitantes desta região, como vocês imaginam que eles eram? Eles venderam essas terras, abandonaram ou continuaram aqui?</li> </ul>

	aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.	<p>Vocês acham que houve resistências ou foi um processo pacífico? Existiam riquezas minerais aqui ou eram só as belezas naturais? Por que essas primeiras famílias se interessaram em vir morar aqui?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão e registro das respostas.</li> </ul>
2 (100 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sertão da Farinha Podre.</li> <li>• Descobrimto de riquezas minerais e interiorização no Brasil.</li> <li>• Bandeiras e seus objetivos.</li> <li>• Aldeamentos e Missões.</li> <li>• Indígenas Kaiapós do sul.</li> </ul> <p><b>Habilidades:</b> (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcaram a cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição didática;</li> <li>• Leitura em duplas e análise de textos dos autores Mori (2017) e Lourenço (2002), relativos à região do Sertão da Farinha Podre;</li> <li>• Leitura em duplas e análise para desconstrução dos estereótipos sobre os indígenas, através de textos decoloniais dos autores Ailton Krenak (2020), Célia Xakriabá (2022) e Daniel Munduruku (2021).</li> </ul>
3 (150 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Arraial de São Pedro do Uberabinha.</li> <li>• Economia: comércio e trabalho.</li> <li>• Os afrodescendentes e suas contribuições: trabalho e cultura.</li> <li>• O positivismo e as ideias de Progresso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de mapa;</li> <li>• Leitura em duplas de textos e recortes de jornais sobre os primeiros bairros da cidade;</li> <li>• Leitura em duplas e discussão de textos sobre a criação do bairro Patrimônio, o trabalho em charqueadas, matadouros, construção e comércio, em análise decolonial;</li> </ul>

	<p><b>Habilidades:</b> (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p> <p>(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p> <p>(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o contraste das condições de vida das camadas populares e a elite de Uberlândia;</li> <li>• Estudo da cultura de Uberlândia que teve sua origem no bairro Patrimônio (Congado e Festa de N. S. da Abadia);</li> <li>• Avaliação do discurso oficial, através da imprensa, revistas e propagandas.</li> </ul>
3 (150 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uberlândia ontem e hoje.</li> <li>• Conhecendo o presente através do passado.</li> <li>• Arquitetura, meios de transporte e transformação da cidade.</li> </ul> <p>Habilidades: (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.</p> <p>(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.</p> <p>(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios, etc.),</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de imagens (postais) de espaços urbanos de Uberlândia (passado e presente);</li> <li>• Pesquisa e análise de artigos de imprensa, reportagens e produção acadêmica;</li> <li>• Apresentação do documentário “Uberlândia: Cidade Menina”.</li> </ul>

	discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.	
2 (100 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agora o artista é você.</li> </ul> <p>Habilidades: (EF06HI02B) Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do <i>software Paint</i> do <i>Windows</i> aos alunos no laboratório de informática;</li> <li>• Prática lúdica de desenhar ilustrações imaginadas ao pensar e representar a História de Uberlândia, utilizando a tecnologia no laboratório de informática.</li> </ul>
2 (100 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos reescrever a História de Uberlândia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos em duplas baseados no desenho produzido, dando sentido a imagem.</li> </ul>
1 (50 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mistérios da História.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravação da leitura dos textos, colocando áudio nos desenhos para montagem de um vídeo.</li> </ul>