

A História na produção de conhecimento na Amazônia Brasileira: ensinar e aprender

History in the production of knowledge in the Brazilian Amazon: teaching and learning

La historia en la producción de conocimiento en la Amazonia brasileña: enseñanza y aprendizaje

Mauro Cezar Coelho¹  

RESUMO

O espaço que conhecemos como Amazônia é ocupado há milênios por povos diversos, que construíram saberes variados sobre sua natureza e sociabilidade. Desde a invasão europeia, a produção de conhecimento na região conheceu novos contextos, em função dos processos de exploração que lhe foram impostos. Um deles diz respeito aos processos de produção de conhecimento reconhecidos pela ciência ocidental e a consequente construção de sistemas de ensino baseados no mesmo princípio. Neste artigo, discutiremos sobre a emergência de uma perspectiva que tem na História um paradigma de conhecimento e de educação. Ele é acionado para situar o que deve ser aprendido e o que deve ser ensinado, o que deve ser conhecido e o que deve ser obliterado. Assim, a História não se constitui apenas como uma "ciência do passado", mas como uma perspectiva que orienta a produção de conhecimento e define as formas de sua socialização e aprendizado.

Palavras-chave: Ensino de História, Aprendizagem, Axiologia, Conhecimento.

ABSTRACT

The area we know as the Amazon has been occupied for millennia by different peoples, who have built up a variety of knowledge about its nature and sociability. Since the European invasion, the production of knowledge in the region has seen new contexts, due to the processes of exploitation that have been imposed on it. One of them concerns the processes of knowledge production recognized by Western science and the consequent construction of education systems based on the same principle. In this article, we will discuss the emergence of a perspective that uses history as a paradigm for knowledge and education. It is used to situate what should be learned and what should be taught, what should be known and what should be obliterated. Thus, History is not just a "science of the past", but a perspective that guides the production of knowledge and defines the ways in which it is socialized and learned.

Keywords: History teaching, Learning, Axiology, Knowledge.

RESUMEN

El área que conocemos como Amazonia ha sido ocupada durante milenios por diversos pueblos que han construido una variedad de conocimientos sobre su naturaleza y sociabilidad. Desde la invasión europea, la producción de conocimiento en la región ha conocido nuevos contextos como resultado de los procesos de explotación que se le han impuesto. Uno de ellos se refiere a los procesos de producción de conocimiento reconocidos por la ciencia occidental y la consecuente construcción de sistemas educativos basados en el mismo principio. En este artículo, discutiremos el surgimiento de una perspectiva que considera la Historia como paradigma del conocimiento y de la educación. Sirve para situar lo que se debe aprender y lo que se debe enseñar, lo que se debe conocer y lo que se debe borrar. Así, la Historia no es sólo una "ciencia del pasado", sino una perspectiva que orienta la producción de conocimiento y define las formas de socializarlo y aprenderlo.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Aprendizaje, Axiología, Conocimiento.

1 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: SQN 311, Bloco, apto. 312, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, Brasil, CEP: 70757-030. E-mail: maurocoelho@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O presente texto é a expressão ampliada da conferência proferida no **1º Simpósio PanAmazônico de História da Matemática – SPAHMat**, em dezembro de 2023. Reitero a honra e a satisfação em participar de um evento promovido por matemáticos, no qual a História tem lugar de destaque. O convite, no entanto, provocou algumas apreensões. A maior de todas dizia respeito à proposição de diálogos entre duas áreas distintas e, em larga medida, diferentes.

A História e a Matemática compõem o currículo escolar desde o estabelecimento da educação pública, no século XIX. Via de regra, elas se ocuparam com saberes distintos: enquanto uma se voltava para o estudo das ações dos homens, por meio de um ensino calcado em narrativas proferidas pelos professores, a outra esteve comprometida com o desenvolvimento do raciocínio lógico/dedutivo, apreendido pela repetição de exercícios. A História compõe uma área frequentemente denominada de Ciências Humanas. A Matemática é reconhecida como uma área em si mesma!

O propósito inicial foi refletir sobre a relação entre História e Ciência na Amazônia. Trata-se de uma relação tão antiga quanto a trajetória da região. A invasão de territórios ancestrais pelos europeus e a apropriação da natureza amazônica para fins comerciais implicou, desde o início, na construção de conhecimentos sobre os gêneros nativos. Para tanto, a compreensão das sociabilidades e das dinâmicas das comunidades indígenas habitantes do território foi entendida como essencial. Os saberes construídos sobre a região foram engendrados a partir do conhecimento sobre os povos indígenas, de modo que a paisagem, seus usos e significados foram, via de regra, percebidos a partir do modo com os povos indígenas e sua trajetória eram percebidos. Ao contrário do que sugerem noções do tipo “vazio demográfico”, formuladas com o propósito claro de justificar a ocupação da região sem considerar os projetos e propósitos daqueles que nela habitam, a humanidade amazônica tem se mostrado determinante na formulação de conhecimento desde e sobre a região.

Mas, o que interessava era a presença do conhecimento histórico na formulação de conhecimento na região. A questão é pertinente. A preocupação com a História não esteve ausente da Viagem Filosófica, conduzida por Alexandre Rodrigues Ferreira, da constituição do Museu Emilio Goeldi e da conformação das instituições de ensino superior instaladas na região. A questão é, também, abrangente o bastante para demandar um recorte que permitisse o diálogo entre os debates que permeiam as duas disciplinas. Ampliar o escopo e pensar a relação entre os dois campos do conhecimento pareceu-me possível, considerando que a História tem sido um foco da atenção matemática. A preocupação com a história da Matemática tem se desdobrado em discussões que afetam os processos de ensino e aprendizagem da disciplina. Na História, da mesma forma, a preocupação com a aprendizagem tem sido recorrente.

O caminho que decidi seguir, então, foi de pensar como a perspectiva histórica pode dialogar com a Matemática, de forma a problematizar as questões do ensino e da aprendizagem. Assim, a reflexão proposta pretende situar a função pedagógica atribuída à História Escolar, abordar as flexões ocorridas e ponderar sobre caminhos possíveis, na História e na Matemática, para enfrentar os desafios que ambas as disciplinas enfrentam na Escola que

temos hoje. Não se pretende, por suposto, esgotar as questões visitadas a seguir, mas ampliar, nos limites do artigo, alguns dos pontos situados na conferência que tive o prazer e a honra de proferir!

HISTÓRIA E ENSINO

A preocupação com a Memória, pode se dizer, é universal. Ela conforma uma dimensão de nossa humanidade, pois ajuda a nos situarmos, não apenas no tempo, mas no cosmos! São as narrativas sobre as origens que buscam definir de onde viemos, que pretendem apontar a nossa índole, que aspiram delinear a nossa personalidade e ambicionam demarcar nosso legado! Em *grandes civilizações* e em *pequenas comunidades*, o recurso à memória tem papel análogo, ainda que não idêntico.²

No mundo ocidental, desde a contribuição de Heródoto, a História conforma um tipo de conhecimento com função e preocupações minimamente estabelecidas. Durante séculos, foi um caráter pedagógico o que emprestou sentido à História. Conhecer o passado significava aprender as lições de ordem ética e moral. *Historia Magistra Vitae* (História Mestra da Vida) designa uma concepção de tempo e uma compreensão da utilidade para a História. É a crença em um tempo único, infenso a mudanças de natureza, o que subsidia a presunção da propriedade pedagógica da História. A natureza imutável do tempo – e, por conseguinte, das experiências nele vividas – fundamenta a noção de que se pode aprender com as ações passadas.³

A concepção de tempo que informava a *Historia Magistra Vitae* deixou de vigorar soberana e solitária a partir da Idade Moderna. No entanto, seus ecos se mantêm incólumes no mundo contemporâneo – especialmente na História Escolar. Essa história guarda um objeto que, ao contrário do que se pode pensar, não é o passado. Tampouco ele consiste naquela máxima presente em vários manuais didáticos, tomada de empréstimo de um dos autores da maior flexão na produção do conhecimento histórico no século XX, o francês Marc Bloch, para quem a História é “ciência do homem no tempo” (BLOCH, 2002, p. 52-56). O objeto dessa História de natureza pedagógica é a ética e a moral públicas.

Durante séculos, os homens (permitam-me o parêntesis: sim, o gênero aqui é definitivo, pois, a produção de saber histórico foi atividade quase exclusiva dos homens), repetindo, durante séculos, os homens que produziram saber histórico estavam preocupados menos em entender os homens e as mulheres no tempo do que compilar um conjunto de ações exemplares. A História produzida por eles tinha o propósito claro de se constituir como uma pedagogia das ações, ensinando como se deve agir, indicando o que deveria ser imitado e o que deveria ser evitado – mas, nunca, esquecido.

Escrever História era, então, produzir um rol de lições de ordem moral e ética relacionadas à educação cívica. Um conjunto de narrativas que tinha por função ensinar pelos exemplos: bons e ruins. Tomemos como referência, um clássico: *O Príncipe*, de Maquiavel, dedicado ao Príncipe Lourenço de Médicis, Duque de Urbino, com o claro propósito de ensinar através do exemplo. Vejamos o que dizia o autor florentino:

² Sobre as discussões acerca Memória, ver Jacques Le Goff (1990, p. 366-419).

³ Sobre a noção de tempo que, durante séculos, fundamentou essa compreensão, ver Reinhart Koselleck (2006, p. 21-60).

Os que desejam obter o favor de um príncipe costumam, por via de regra, apresentar-se-lhe com aquilo que mais caros lhes é ou julgam mais agradar a ele. Daí vemos amíúde serem os príncipes brindados com cavalos, armas, lhamas de ouro, pedras preciosas e outras dádivas semelhantes, dignas de grandeza. Querendo eu, pois, comparecer ante Vossa Magnificência com algum testemunho de minha submissão, não encontrei entre os meus haveres coisas que mais ame ou estime do que o conhecimento das ações dos grandes homens, apreendido graças a uma longa experiência dos fatos modernos e a um estudo incessante dos antigos; e tais conhecimentos, após os ter longa e diligentemente examinado, ponderado e, agora, resumido num pequeno volume, eu aqui lhos mando (MACHIAVELLI, 2019, p. 7).

Para Maquiavel, então, o recurso ao passado, à História, tinha um propósito: o exame das lições que deviam ser ensinadas, as quais expressavam a experiência acumulada e o legado a ser apreendido.

Pois, a inflexão na concepção do tempo, ocorrida na Idade Moderna, provocada pela expansão do conhecimento sobre o globo, pela Reforma e, sobretudo, pela Revolução Francesa, não alterou a premissa de que a História ensina pelo exemplo. A emergência da noção de progresso e, conseqüentemente, de um tempo que não se repete, demarcado por mudanças sucessivas e aceleradas, assim como a compreensão de que o objeto do conhecimento histórico é singular, posto estar situado em um tempo e em um espaço específicos e, portanto, únicos, irrepetíveis, não foram suficientes para suplantarem o sentido pedagógico atribuído à História.⁴

Vejam os casos brasileiro. Na Escola e na Academia, a História assumiu a mesma função, quando de sua constituição no Brasil no século XIX, qual seja, ensinar como ser brasileiro, indicando nossa herança, situando nossa índole e apontando os exemplos que deveriam ser considerados. Tanto no Colégio Pedro II, criado em 1837, como uma instituição modelo que deveria orientar todas as instituições de ensino secundário no Brasil, quanto no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838, e a mais antiga instituição de pesquisa, guarda de documentos e de divulgação do conhecimento histórico no Brasil, a história professada era a *magistra vitae*.

A primeira grande obra histórica produzida no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi a História Geral do Brasil, de Adolfo Varnhagen (VARNHAGEN, 2011). Nela, o autor paulista arrolou as ações dos grandes homens que, em sua visão, constituíram o Brasil. Varnhagen estabeleceu o primeiro rol de heróis nacionais. Os homens, sim, de novo, apenas os homens que, com suas ações, flexionaram o tempo e alteraram o espaço. Tome-mos como exemplo sua abordagem da expedição de Martin Afonso de Souza, ocorrida em 1530. Martin Afonso foi enviado pela Coroa Portuguesa para estabelecer polos de ocupação do território invadido por Portugal, trinta anos antes. Vejam os juízos de Varnhagen, após, proceder à narrativa da expedição:

Enfim Martim Afonso não se descuidou da empresa confiada à sua solicitude, e mais no-lo recomenda, e o há de recomendar à posteridade, que todos os outros seus feitos militares (apesar de mui brilhantes, de mais percedoura memória) praticados nesse Oriente por que tanto se afanava. Enquanto no Brasil, não dava ele nem um dia de fêria a seu cuidado. A Igreja, a casa da câmara, o estaleiro, as sesmarias, o tombo compe-

4 Sobre as transformações na noção de tempo a partir da Reforma, ver Reinhart Koselleck (2006); sobre a concepção de tempo do Iluminismo, ver, entre outros títulos, Frank Manuel & Fritzie Manuel (1979) e Paul Hazard (1983).

tente para estas, tudo o trazia ocupado – a tudo acudia. Nem lhe consentiu o dever, nem talvez tampouco a curiosidade, própria da sua idade, o deixar de empreender uma jornada a Piratininga: e sesmarias chegaram até nós que ele aí assinou. De falta de atividade nem sequer na velhice foi acusado. O seu caráter, se tinha defeito, era antes o da viveza afanosa, e de alguma violência (VARNHAGEN, 2011).

Pois, o autor da primeira História do Brasil, escrita por um brasileiro, situa Martin Afonso como o homem cujas ações teriam alterado o espaço, pois fundara vilas, distribuíra terras e mapeara territórios. Martin Afonso também teria flexionado o tempo, já que teria dado início ao processo de colonização do que, depois, se convencionou chamar de América Portuguesa. A abordagem de Adolpho Varnhagen sobre a expedição de Martin Afonso cumpre dois propósitos: o primeiro é oferecer lições – Martin Afonso é descrito como o cidadão ideal, aquele que se colocou à serviço do Estado e que, por meio de suas ações, contribuiu para a conformação territorial do país; o segundo propósito apenas potencializa o primeiro, pois define nossa origem – Martin Afonso é o primeiro dos heróis nacionais cuja ancestralidade está no Velho Continente, na Europa.

A História que a obra de Adolpho Varnhagen inaugura se funda em uma premissa e um princípio: a premissa é de que ela deve oferecer lições, exemplos de comportamentos, de práticas, de índoles que devem ser reproduzidas; o princípio é de que essa mesma História deve enfatizar nossa vinculação com a Europa e minimizar ou excluir qualquer ligação com a África, a América e com suas humanidades.

Essa premissa e esse princípio estão presentes, ainda hoje, latentes no currículo da Educação Básica, nos livros didáticos de história, nos processos de formação de professores – em qualquer área do conhecimento – e em boa parte dos cursos superiores oferecidos no Brasil. A herança invocada por esses cursos é, predominantemente, a europeia. Os homens, em sua maioria, e as mulheres que produziram os conhecimentos acionados por esses cursos cumprem, no mais das vezes, a função de exemplos a serem seguidos – eles, frequentemente, não são abordados como homens e mulheres situados em um contexto no qual as suas contribuições foram gestadas, mas como gênios, como figuras fora da curva, cuja excepcionalidade serve de inspiração. São quase todos homens e quase todos brancos e grande (muito grande!) parte deles europeus.

HISTÓRIA E CONHECIMENTO NA AMAZÔNIA

A trajetória da História na Amazônia não tem sido muito diferente. Via de regra, ela tem sido acionada a partir do paradigma *Historia Magistra Vitae*. Uma história do Poder, dos grandes homens e que só, recentemente, tem se voltado para outras esferas da vida amazônica (COELHO, 1994, p. 182; QUEIROZ; COELHO, 2001, p. 159-190; COELHO, 2005; BARROSO, 2014, p. 51-66.). Podemos eleger alguns momentos que situam o modo pelo qual ela se conforma em uma contribuição importante para a produção de conhecimento na região e nos quais aquela premissa e aquele princípio se fizeram presentes. O primeiro deles é a Viagem Filosófica às Capitanias do Grão-Pará, Rio Negro e Mato Grosso, conduzida por Alexandre Rodrigues Ferreira.⁵ Nela, o filósofo naturalista tinha uma pretensão e uma obrigação. A

5 A Viagem Filosófica, como ficou conhecida, ocorreu entre os anos de 1783 e 17922, chefiada pelo naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira. Sobre a viagem, entre outros títulos, ver, Mauro Cezar Coelho (2010).

pretensão era escrever a História dos Povos Americanos. Para isso, ele recolheu um enorme acervo das culturas materiais dos povos indígenas que encontrou ao longo de nove anos de viagem (CONSELHO FEDERAL DE CULTURA, 1974). Por meio dessa cultura material ele pretendia demonstrar que os povos indígenas não guardavam qualquer diferença de natureza em relação aos europeus – os povos indígenas, assim como os europeus, participavam do gênero humano. Então, os itens daquela cultura material atestariam a capacidade, a criatividade e a racionalidade dos povos indígenas (COELHO, 1998).

A obrigação foi escrever uma trajetória da ocupação portuguesa na região que hoje conhecemos como Amazônia, para afiançar a antiguidade da presença lusitana e, portanto, o “direito” português ao domínio das terras conquistadas. Desde a invasão europeia aos territórios depois assumidos como americanos, Espanha, França e Portugal disputavam o controle sobre terras amazônicas. Na região onde hoje se situa o Estado do Amapá, então conhecida como Cabo Norte, França e Portugal divergiam sobre os limites de suas possessões coloniais. A querela atravessou o período colonial e só alcançou solução durante o Império (MATTOS; CRUZ AGUILAR, 2018).

Alexandre Rodrigues Ferreira não conseguiu realizar sua pretensão, mas cumpriu sua obrigação. Seu tratado sobre a presença portuguesa na região amazônica é um dos primeiros documentos produzidos no contexto da disputa entre o Brasil e a França sobre a fronteira que separaria os seus territórios americanos. Nesse tratado, Alexandre Rodrigues Ferreira traçou uma história da região na qual aquela premissa adotada pelo sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileira, cerca de setenta anos depois, estava latente, pois ele destacava os heróis da Conquista da Amazônia, como Castelo Branco e Pedro Teixeira (COELHO, 2003).

Vejamos, também, a literatura didática que conforma a narrativa histórica escolar, constituída cerca de cem anos depois da viagem de Alexandre Rodrigues Ferreira.

No Pará, foi no final do século XIX que teve início uma produção didática própria, preocupada com a construção de uma narrativa histórica que situasse a gênese e a constituição do povo paraense. Sua emergência se deu após a Proclamação da República e ela esteve comprometida com a formação cívica, tendo por base os princípios republicanos (CARDOSO, 2013). Essa produção não foi solitária, mas resultado da contribuição de diversos intelectuais que conformaram uma narrativa sobre o passado amazônico antes que a História alcançasse a formação em nível superior (NOVO, 2020). O primeiro curso de formação de professores de história na região Norte foi o curso da Universidade Federal do Pará, criado, ainda, como faculdade isolada, em 1955. Então, a História produzida desde o início da República foi obra de interessados, não de historiadores profissionais.

Pois, essa produção didática escolar elaborou um roteiro um sentido para essa História. O roteiro privilegia a ação europeia na região: a fundação de Belém, a expedição de Pedro Teixeira, a catequese jesuítica, a administração pombalina, a adesão à independência, a Belle Époque. O sentido é a edificação de uma sociedade amazônica que tem na herança portuguesa o seu eixo de sustentação. Da mesma forma, essa produção enalteceu certas personagens, elegendo um panteão dos heróis paraenses. Os livros de autores paraenses do início do século XX são exemplos dessa postura. A análise de Geraldo Magella, acerca das obras de Arthur Vianna e Theodoro Braga, publicadas entre 1900 e 1915, Pontos de História

do Pará e *Apostilas de História do Pará*, é elucidativa: são as ações dos grandes homens o escopo das histórias oferecidas pelos dois autores. Arthur Vianna encaminha uma história na qual a estrutura narrativa é dada pela organização política administrativa da colônia. Theodoro Braga forja uma narrativa pautada nas ações das grandes personagens: os fundadores das principais cidades, os heróis da expansão do território e os missionários (MENEZES NETO, 2020, p. 54-56.).

As análises sobre a produção didática recente (isto é, aquela publicada sob a égide do Programa Nacional do Livro Didático, desde o início do processo de avaliação) apontam que a História Escolar permanece comprometida com uma abordagem calcada na trajetória de grandes homens, apegada aos processos consagrados pela narrativa canônica e uma perspectiva eurocêntrica (COELHO, 2013; COELHO, 2019; COELHO, 2022). Então, essa História Escolar guarda o mesmo princípio pedagógico que fiz referência antes: ela situa os exemplos a serem seguidos. Essa história é demarcada pela ação de grandes personagens que, por alguma qualidade extraordinária, subvertem o tempo e transformam o espaço criando um novo calendário e novos lugares.

Os povos indígenas e as populações afrodescendentes ocupam um espaço irrisório nessa narrativa. São coadjuvantes, no mais das vezes. Em grande parte dos casos são referidos por meio de substantivos coletivos, como povo, índios, escravos, negros, pobres etc. Ao contrário dos agentes identificados como brancos, com nome e sobrenome na narrativa, indígenas e afrodescendentes são situados a partir de atributos relacionados à sua condição social ou econômica: aldeado, escravo, aquilombado, forro, liberto, trabalhador, marinheiro etc. (COELHO; ROCHA, 2018). Essa história escolar, que ainda vigora hegemônica em currículos da Educação Básica e manuais didáticos tem uma função pedagógica – reiterar as hierarquias sociais, fundadas, de um modo ou de outro, no binômio cor/raça.

HISTÓRIA E APRENDIZAGEM

O paradigma da História que tratei até aqui não vigora, todavia, solitário. Desde o final do século passado, duas flexões têm alterado o potencial pedagógico da História. A primeira dessas flexões decorre das demandas de parcelas da sociedade brasileira que, a partir dos anos 1960, reivindicam uma revisão do modo pelo qual são representadas nas narrativas sobre a nossa formação. As lutas sociais de negros e indígenas fez com que a narrativa histórica escolar sofresse a sua maior inflexão, desde a sua conformação no século XIX. A partir da promulgação das leis 10.639, em 2003, e 11.645, em 2008 (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008), a narrativa histórica escolar deve abarcar a História da África, a Cultura Afro-brasileira e trajetória dos Povos Indígenas.

Essas leis facultam a superação da perspectiva eurocêntrica, ao demandarem o reconhecimento da contribuição da diversidade de povos e culturas que constituíram a sociedade brasileira. E isso tem um impacto importante nos processos educativos que acionam a História. Um deles é a valorização e a ênfase das contribuições de povos não-europeus na construção do conhecimento que a Escola opera. Em diversas áreas do saber, como a biologia, as artes, a astronomia e, sobretudo, a matemática, a contribuição de povos africanos, árabes e asiáticos foi determinante, mas obliterada pela narrativa construída primeiro na

Europa e, depois, entre nós⁶. A inclusão da contribuição decisiva da diversidade de sujeitos que participaram da construção da ciência tem o potencial de alterar tanto aquela premissa quanto aquele princípio: essa história comprometida com a diversidade não pretende ensinar exemplos e excluir. Em lugar disso, ela anseia promover a ampliação de nossa concepção de humanidade e diversificar a compreensão sobre as várias formas de conhecimento e sobre como eles são apropriados, exercidos e transformados.

No campo dos estudos e do ensino da Matemática isso também procede. A perspectiva eurocêntrica não está presente, apenas e exclusivamente, nas disciplinas explicitamente vinculadas à memória, como a História e a Literatura, por exemplo. A abordagem recorrente é de que a tradição científica parte dos gregos para os romanos, dos romanos para os diversos povos europeus e destes para o mundo. Encobrem-se, assim, apropriações resultantes dos processos de conquista impetrados pelos europeus em diversas partes do mundo. Esses processos tanto inventam um *outro*, não europeu, associado ao atraso, quanto promovem a noção de que a Europa é o epicentro da civilização e dos seus atributos – cultura e ciência, entre eles (SAID, 1990).

Incorporar, então, nos processos de aprendizagem da Matemática, assim como de outras ciências, o investimento dispendido por diferentes sociedades na construção de conhecimento contribui para a crítica e a superação da perspectiva eurocêntrica. Assumir que os saberes produzidos resultam de processos sociais e que sua difusão compreende, também, apropriações concorre para a compreensão das lutas sociais e das diferentes formas de exclusão voltadas para a produção de diferenças e hierarquias. Muitas pesquisas tem se voltado para o estudo da história dos saberes matemáticos, de modo que estamos diante de um projeto possível de enfrentamento do eurocentrismo e de suas mazelas⁷.

A segunda flexão que tem alterado aquela premissa e aquele princípio situa uma outra compreensão da natureza pedagógica da História. Desde o final dos anos 1960, também, um conjunto de historiadores, na Alemanha e na Inglaterra, inicialmente, e depois na Península Ibérica e nos Estados Unidos, tem problematizado o potencial educativo da História. Esses intelectuais assumem que a natureza pedagógica da História não reside nos exemplos que ela seleciona, mas nas operações intelectuais que a investigação histórica promove. Autores como Peter Lee, Jörn Rüsen, Isabel Barca e Sam Wineburg (LEE, 2006; SCHMIDT, 2017; BARCA, 2006; WINEBURG, 2011) encaminham reflexões que, guardadas as devidas distinções, se sustentam na premissa de que a principal operação intelectual demanda pela História não é da ordem da memorização, mas da ordem da indução.

Aprender história, segundo eles, demandaria um conjunto de raciocínios que exigiriam o relacionamento de dados e a realização de inferências. Para eles, não existem diferenças fundamentais entre a História ensinada na Escola e a História produzida por especialistas. Aliás, são os procedimentos de investigação histórica, consagrados pelos especialistas, que, no caso da corrente inglesa, conformam a progressão da aprendizagem: saber ler documentos do passado, entendendo que eles expressam uma visão particular das coisas; saber fazer perguntas aos documentos, como quem os produziu e quais são os seus interesses;

6 Sobre a trajetória e a importância da contribuição africana e oriental na conformação da Matemática, ver, entre outros textos, GERDES (2012), LIMA DE SOUZA & DE SOUSA (2018) e FEITOSA (2000).

7 Sobre esse ponto, ver, entre outros ROQUE (2012), NOBRE (2012), STEWART (2014) e ROQUE (2014).

saber relacionar documentos, de forma a construir contextos; e, finalmente, saber elaborar juízos a partir dos contextos construídos conformariam uma progressão da aprendizagem em História.

Em que pesem as críticas às contribuições desses autores, suas formulações têm provocado uma profunda e promissora discussão sobre o potencial pedagógico da história. Essa discussão recusa aquela premissa e aquele princípio que fiz referência no início deste texto. É quase consenso que a noção de História como uma pedagogia das ações demanda, via de regra, uma única operação intelectual – a memorização. Ao proporem outros paradigmas de ensino e aprendizagem da História, esses autores que problematizam os processos de construção do conhecimento histórico, por crianças e adolescentes inseridos na Educação Básica, ampliam os saberes que a História pode proporcionar e alargam o diálogo com outras disciplinas. Na visão deles, a memorização não é a principal operação cognitiva que a história promove. A partir do trato com dados, com a introdução de metodologias ativas, da problematização ao invés da narrativa, do questionamento ao invés da memorização, esses autores sugerem que menos que saber do passado, a História pode ajudar a se situar no presente, a ampliar a capacidade de operar com informações e de desenvolver a curiosidade científica.

As reflexões sobre a aprendizagem em Matemática são profícuas (MASOLA; ALLEVATO, 2019; SILVA, 2008). Elas situam uma discussão necessária sobre os processos cognitivos que a disciplina engendra e demanda. O diálogo com a História tem sido produtivo nesse debate. Pensar a trajetória do conhecimento matemático, considerando as bases epistemológicas que fundamentaram a sua construção em diferentes tempos e espaços, aproxima a aprendizagem na Educação Básica a uma iniciação científica, como sugere o inspirador texto de Paulo Knauss (KNAUSS, 2005). Da mesma forma, a consideração do conhecimento matemático como uma construção histórica, condicionada pelo processos sociais nos quais os seus formuladores estavam envolvidos, tem o potencial de torna-lo mais significativo para crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica. Em primeiro lugar, porque essa abordagem enfatiza a origem social dos conhecimentos matemáticos e sua relação com as questões e demandas tanto do campo científico, quanto das diversas dimensões da vida social que acionam os saberes matemáticos. Em segundo lugar, porque ao considerar o conhecimento matemático em dimensão histórica, privilegia-se o protagonismo e a diversidade dos sujeitos do conhecimento. Ambas as questões tem sido enfatizadas pelos que se ocupam com a história da Matemática.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A escola contemporânea, essa que convivemos nesse tempo de nossa existência, vive uma crise. Isso não é novidade! A escola brasileira vive crises sucessivas, demarcadas pelos desafios que se colocam diante dela: o acesso, a permanência, a função, a eficácia, a inclusão... A cada momento de nossa trajetória como país e como nação, um desafio é destacado. Arrisco-me considerar, no entanto, que estamos diante de um momento crucial na crise existencial que a escola vivencia. A escola que temos hoje precisa fazer sentido para aqueles que a acionam. Apesar da assertiva parecer ser válida para qualquer tempo e espaço, ela se aplica ao nosso presente, pois lidamos com fatores inéditos na trajetória da Escola.

Durante muito tempo, a Escola reinou quase solitária como instituição de acesso ao mundo e ao conhecimento. O universo de crianças e adolescentes foi, em muitos casos, ampliado com o acesso à Escola. A vida hodierna, no entanto, subverteu o lugar ocupado pela Escola, pois crianças e adolescente vivenciam uma outra relação com a informação e o conhecimento, possibilitada pela ampliação do acesso à rede mundial de computadores. Isso afeta, particularmente, o acesso e o trato com a memória.

O fato é que vivemos um momento de debate sobre a História e sua função na Escola. É muito promissor que a Matemática se aproprie das questões que afetam o conhecimento histórico, de forma a participar do debate e, eventualmente, fazer com que os historiadores saiam de seus gabinetes e ampliem o seu horizonte. Em especial, os(as) professores(as) de história podem aprender com os(as) professores(as) de matemática e os processos didáticos que a disciplina encaminha. O caráter ativo das aulas de matemática, a presunção de que a aprendizagem se manifesta na apropriação de um conjunto de raciocínios e de procedimentos, pode inspirar os professores de história a abandonar a premissa de que ensinar história é proferir palestras e transmitir narrativas.

Há um universo a ser discutido, pesquisado e problematizado. Ele não afeta a História ou a Matemática, ele incide sobre o conhecimento escolar, sobre o lugar e a função dos componentes curriculares e sua contribuição na formação de crianças, adolescentes e adultos que acionam a Educação Básica. Ele sugere que o enfrentamento das questões e desafios que a Escola vivencia serão melhor sopesados a partir do diálogo entre as diversas áreas que compõem o currículo da Educação Básica. Matemática e História, então, tem uma pauta promissora pela frente!

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe, p. 93–112, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bqhz7MVKCd3TLVT6jFLcpFK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 21/02/2024.

BARROSO, Daniel Souza. Por uma história da família e da população na amazônia brasileira: percursos historiográficos. In: CICERCHIA, Ricardo; BACELLAR, Carlos; IRIGOYEN, António (org.). **Estruturas, conjunturas e representações**: perspectivas de estudos das formas familiares. Múrcia: Edit. Um, 2014, p. 51-66.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. [Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.] Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 20/02/2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. [Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.] Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 20/02/2024.

CARDOSO, Wanessa C. Rodrigues. **“Alma e coração”**: o Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da história escolar no Pará republicano (1900-1920). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/wanessa_mest2013_pdf.pdf. Acesso em: 02/12/2023.

COELHO, Geraldo Mártires. História e identidade cultural na Amazônia. In: D’INCÃO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (org.). **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

COELHO, Mauro Cezar. **A epistemologia de uma viagem**: Alexandre Rodrigues Ferreira e a o conhecimento construído na viagem filosófica às capitanias do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

COELHO, Mauro Cezar. A História Indígena no Ensino de História: princípios, desafios e perspectivas. In: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro de; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves (org.). **Coleção História do Tempo Presente**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, v. I. p. 150-169.

COELHO, Mauro Cezar. Ensino de História e Formação para a Cidadania no Brasil Independente. In: NUNES, João Paulo Avelãs; ABREU, Luciano Aronne de; SOUZA, Miliandre Garcia de; MAIA, Tatyana de Amaral (org.). **A independência e o Brasil independente**. Coimbra/Porto Alegre: Coimbra University Press/ed. PUCRS, 2022, v. 2. p. 269-305.

COELHO, Mauro Cezar. Índios e historiografia. Os limites do problema: o caso do Diretório dos Índios. **Ciências Humanas em Revista (UFMA)**, São Luís, v. 3, n.1, p. 9-38, 2005.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: Marcos Silva (org.). **História**: Que ensino é esse? Campinas: Papyrus, 2013. p. 65-82.

COELHO, Mauro Cezar. Um conhecimento sobre o homem—os indígenas do Rio Negro nas reflexões de Alexandre Rodrigues Ferreira. **Anais do Arquivo Público do Pará**, Belém, v. 3, p. 215-237, 1998.

COELHO, Mauro Cezar. Um diplomata na Colônia: as formulações de Alexandre Rodrigues Ferreira na defesa das terras do Cabo Norte. In: SENADO FEDERAL; MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (org.). **Rio Branco e a questão de fronteiras com a Guiana Francesa**. Brasília: Senado Federal, 2003, v. , p. 79-93.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice A. Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464>. Acesso em: 15/02/2024.

CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. **Viagem Filosófica pelas capitanias do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá** – Memórias: Antropologia. Rio de Janeiro: Departamento de

Imprensa Nacional, 1974.

FEITOSA, H. de A. Quanto um deus está além de outro deus? Elementos de matemática na Babilônia. **Mimesis**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 25-38, 2000. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20816/3/MD_EDUMTE_2014_2_43.pdf. Acesso em: 15/02/2024.

GERDES, Paulus. Ideias matemáticas originárias da África e a educação matemática no Brasil. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 18, n. 1-2, p. 139-158, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770865008.pdf>, Acesso: 20/02/2024.

HAZARD, Paul. **O pensamento europeu no século XVIII**. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. /67, p. 279-295, set. 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. Puc-rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. Campinas, editora da UNICAMP, 1990.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe, p. 131-151, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DPFpV67KqKrWcc8nXWLBftM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 21/02/2024.

LIMA DE SOUZA, Francisco N.; DE SOUSA, Gisele Costa. Al-Biruni e sua matemática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 253-263, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/232>. Acesso: 15/02/2024.

MACHIAVELLI, Niccolò. **O Príncipe**. Brasília: Senado Federal – Conselho Editorial, 2019.

MANUEL, Frank; MANUEL, Fritzie. **Utopian thought in the western world**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma S. Gomes. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 52-67, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/78>. Acesso em: 21/02/2024.

MATTOS, Ângelo Raphael; CRUZ AGUILAR, Sérgio L. A Arbitragem na História da Política Exterior do Brasil: o sucesso de Rio Branco nas questões de Palmas e da Guiana Francesa. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 256-276, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/771>. Acesso em: 24/02/2024.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. **Da “História do Pará” aos “Estudos Amazônicos”**: os livros didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI). 2020. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: https://www.pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2020/MENEZES_NETO_Geraldo_Tese.pdf. Acesso em: 02/12/2023.

NOBRE, Sergio. A disciplina acadêmica “História da Matemática” na formação de profissionais em matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n.3, p.507-524, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/12768>. Acesso: 21/02/2024.

NOVO, Leonardo Castro. **Os índios no ensino escolar de História do Brasil**: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI). 2020. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2020/Castro_Novo_Leonardo_Dissertacao.pdf. Acesso em: 02/12/2023.

QUEIROZ, Jonas Marçal; COELHO, Mauro Cezar. Fronteiras da história, limites do saber: a Amazônia e seus intérpretes. In: **Amazônia**: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX). Belém: UFPA/NAEA; Macapá: UNIFAP, 2001.

ROQUE, Tatiana. Desmascarando a equação. A história no ensino de que matemática? **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 167-185, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/220/173>. Acesso: 21/02/2024.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 60–76, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>. Acesso: 21/02/2024.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 150–161, jan. 2008. Disponível em: Acesso: 21/02/2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G39FkYpfhpQtffMSvCK4rMg/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 21/02/2024.

STEWART, Ian. **Em busca do infinito**: uma história da matemática dos primeiros números à Teoria do Caos. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História Geral do Brasil**. (Organização: Antonio Paim). [s.l.]: Centro de documentação do Pensamento Brasileiro, 2011. Disponível em: http://www.cdpb.org.br/antigo/varnhagen_historia_geral.pdf. Acesso em 22/01/2024.

WINEBURG, Sam. Historical Thinking and other Unnatural Acts. **Phi Delta Kappan** (International), [S.l.], v. 92, i. 4, p. 81-94, dec.2010/jan.2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009200420>. Acesso: 21/02/2024.

Histórico

Recebido: 01 de abril de 2024.

Aceito: 05 de junho de 2024.

Publicado: 26 de julho de 2024.

Como citar – ABNT

COELHO, Mauro Cezar. Arquivo Pessoal Ubiratan D'Ambrosio e os projetos de institucionalização da Educação Matemática como área de pesquisa. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, Belém/PA, n. 49, e2024001, 2024.
<https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2024.n49.e2024001.id655>

Como citar – APA

Coelho, M. C. (2024). Arquivo Pessoal Ubiratan D'Ambrosio e os projetos de institucionalização da Educação Matemática como área de pesquisa. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC*, (49), e2024001.
<https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2024.n49.e2024001.id655>

Número temático organizado por

Iran Abreu Mendes  