



RAIMUNDO NONATO DE CASTRO (ORG.)

O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS



ANPUH
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA





**O ENSINO DE
HISTÓRIA
EM ESPAÇOS
NÃO FORMAIS**

RAIMUNDO NONATO DE CASTRO (ORG.)

O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS



Copyright © by Organizador
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: Adriana Ábia Correa da Costa

Imagem de capa: *Morro da Favela* de Tarcila do Amaral (1924).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O ensino de história em espaços não formais [livro eletrônico] / Organizador
Raimundo Nonato de Castro. – Ananindeua: Cabana, 2022.
161 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-89849-56-8

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Brasil. I. Castro, Raimundo
Nonato de II. Título.

CDD 900.7



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Carlo Guimarães Monti (UNIFESPA)

Davison Hugo Rocha Alves (UNIFESSPA)

David Durval Jesus Vieira (IFPA)

Ernesto Padovani Netto (SEDUC)

Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA)

Raimundo Nonato de Castro (IFPA)

SUMÁRIO

Apresentação: “Nossa história do Pará”	8
Francivaldo Alves Nunes e Carlo Guimarães Monti	
Apresentação: Uma história do Pará em espaços não formais	10
Raimundo Nonato de Castro	
Carolina Ferreira Barbosa	

“O RECLAMANTE NO SEU PAPELUCHO, RECLAMA UM CONTRATO DE TRABALHO INEXISTENTE”: ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES DE TRABALHO NOS CASTANHAIS DE MARABÁ-PA (1970-1980)

Introdução	14
A extração da castanha atrelada à uma atividade econômica e amazônica	17
O trabalho nos castanhais de Marabá	26
A utilização de fontes judiciais no ensino de história local e regional	43
Considerações finais	56
Referências	59

Ian Silva Lemos Monteiro

OLHOS SOBRE PIXELS: PROJETO HISTORIX COMO RECURSO DIGITAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Introdução	63
Projeto historix e a produção de recursos digitais para o ensino	68
Historix e as redes sociais	75
Outra possibilidade: videoensaio e vídeo-história	89
Conclusão	93
Referências	96

Dyeckson Roldão Lopes Freitas

**SUBSÍDIOS DO PROJETO CONEXÃO-AFRO NO
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA
NA E.M.E.F IRMÁ THEODORA**

<u>Introdução</u>	100
<u>Um recorte historiográfico sobre os conceitos de identidade e identidade negra</u>	104
<u>Migrantes para a cidade de Marabá: lutas políticas e sociais de homens e mulheres por melhores condições educacionais e humanitárias</u>	116
<u>Relações étnicos-raciais em diálogo com o cotidiano escolar</u>	129
<u>Considerações finais</u>	155
<u>Referências</u>	157
<u>Sobre o organizador</u>	160

APRESENTANDO

“NOSSA HISTÓRIA DO PARÁ”

As universidades, institutos e faculdades são os lugares, por excelência, da construção do conhecimento sistemático e científico, sendo que a pesquisa, no ensino de graduação, tem cumprido um papel fundamental de consolidação deste conhecimento, sem perder a dimensão de momento inicial de formação como professor e pesquisador. Nesse aspecto, nem o conhecimento é acabado, nem tão pouco a formação se completa, pois novos ciclos de pesquisa e aperfeiçoamento se formam.

A ANPUH-Pará tem a compreensão de que fazer pesquisa na graduação é, também, preparar os discentes para enfrentar a sua vida profissional, formular questões, pensar em um método para tentar responder às questões, ou, aprofundá-las e tirar conclusões. No campo da história é o primeiro exercício de maior contato com as fontes, com a elaboração de questionamento da história e da historiografia, de ver a escola e ensino como ambiente e condições de aprendizagem, mas também de investigação.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC serve como locus do aprendizado de fazer pesquisa e como aplicação do conteúdo aprendido no curso. Além disso, é a possibilidade de buscar novos conhecimentos, ultrapassando os conteúdos aprendidos em sala de aula. Neste aspecto, o “Nossa História do Pará”, iniciativa da ANPUH-Pará, tem com o objetivo de valorizar a pesquisa na graduação e divulgar, no meio acadêmico e social, o que de melhor se produz de conhecimento histórico nas instituições de ensino do Estado.

O Processo de Seleção de TCCs em que participaram os egressos de Graduação em História, com os trabalhos produzidos nos anos de 2020 e 2021, foi conduzido por uma comissão acadêmica, formada por professores do Pará, que selecionou os três melhores trabalhos nas linhas temáticas de “O ensino de história em espaços não formais”, “Ensino de história: perspectivas sobre

fontes históricas e diversidades” e “Política, sociedade e ambiente”. Como resultado, apresentamos a publicação em formato de e-book destes TCCs, onde os leitores encontrarão estudos vinculados às perspectivas historiográficas associadas às temáticas propostas para premiação.

Assim, oferecemos um material bibliográfico que promove encontros entre jovens pesquisadores como forma de estímulo ao trabalho acadêmico e como espaço de diálogo em torno de pesquisas que colaborem com uma “nova história do Pará”.

Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Presidente da ANPUH-Pará

Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)

Vice-Presidente da ANPUH-Pará

APRESENTAÇÃO

UMA HISTÓRIA DO PARÁ EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Nós temos o orgulho de contribuir na divulgação destes trabalhos aprovados pelo edital prêmio nossa história. Lembramos que os trabalhos aqui disponibilizados abordam temáticas extremamente relevantes para a nossa história. Ao mesmo tempo em que demonstram o quanto a história é uma área rica em temas e fontes. A abordagem deste livro refere-se ao ensino de história em espaços não formais. Fica evidente nessa produção, o quanto as práticas extrativistas da castanha no município de Marabá, Pará, destacam a riqueza de fontes e conflitos vivenciados nestes espaços. Ao mesmo tempo em que permitem compreender a abordagem neste trabalho e sua interatividade na prática educativa e seu uso em sala de aula. Outro aspecto relevante fica por conta dos espaços de pesquisa e as fontes utilizadas na construção deste trabalho. O trabalho de Carolina Ferreira Barbosa, intitulado “O reclamante em seu papelucho, reclama um contrato inexistente...” insere-se no contexto de uma produção envolvente e que permite ao leitor compreender a riqueza da nossa história, que neste caso, não está situada em Belém. Marabá é apresentada pela sua produção ao dar conta de uma realidade que, muitas vezes, é distante do público geral. Trata-se, portanto, de um trabalho que utiliza de fontes judiciais para construir uma narrativa significativa e demonstrar o quanto o ofício do historiador é relevante para se compreender a realidade da sociedade, muitas vezes marginalizada.

O trabalho de Ian Silva Lemos Monteiro com o título “Olhos sobre Pixels: projeto historix como recurso digital para o ensino de história aborda a temática do ensino de história em espaços não formais. Vale lembrar que o autor explora o tema da

história pública e o uso das redes sociais e como elas contribuem para compreender a forma como história torna-se um elemento essencial para a sociedade, em especial, no contexto da pandemia da covid 19. Fica evidente a forma como os meios digitais podem ser utilizados para ampliar o público, claro que, levando em consideração a questão da especificidade de cada público em suas diversas redes sociais, por exemplo. Trata-se, de um trabalho que parte de uma produção intensa, realizada a partir do Laboratório Virtual de Ensino de história, que disponibiliza material de áudio e vídeo curtos e que procuram construir uma aproximação com a história e o público em geral. Neste sentido, podemos afirmar que a produção é relevante não apenas pela inserção do ensino de história em espaços amplos e virtuais, como as redes sociais. O que tem demonstrado a necessidade de ampliar a atuação dos historiadores para a representação de uma história que vem sendo ameaçada por um revisionismo que utilizou as redes sociais como espaços de controle e difusão de fakenews.

Por fim, Dyeckson Roldão Lopes Freitas nos traz um trabalho interessante, ao escrever sobre a questão da identidade negra a partir da análise feita na Escola Municipal Irmã Theodora. O trabalho é envolvente, na medida em que o tema relaciona a importância e construção da identidade negra na cidade de Marabá, a partir do estudo de caso junto a Escola Irmã Theodora. O autor realiza um percurso sobre os conceitos de identidade e identidade negra, a partir de um recorte historiográfico, com o qual o autor debate a questão racial. Importa ressaltar que há no texto uma preocupação em entender a história local e as possibilidades que os professores de história podem utilizar para construir um ensino de história capaz de ser representativo e interessante. Além disso, o trabalho elucida a questão da imigração para a região de Marabá e como a cidade foi sendo moldada, com a presença de diversos sujeitos sociais. Neste retrospecto, vem à tona a questão da construção da escola e do bairro onde está inserida, ao mesmo tempo em que evidencia a questão da violência. Ainda nos privilegia com

um debate acerca da legislação e a exigência quanto ao ensino de história de África e africanidades, e como esse debate avançou, com a participação do movimento negro.

Ressalto a importância deste tipo de produção por elucidar temas muito importantes para se entender a nossa história, nossa identidade e nossa luta política. A história nos maravilha com textos, com conversas e com reflexões, portanto, entender a história perpassa pela aprendizagem e pela escrita de nossos historiadores, por isso, parabéns aos premiados pelo edital da ANPUH/PA.

Belém, 15 de julho de 2022.
Raimundo Nonato de Castro

Carolina Ferreira Barbosa

**“O RECLAMANTE NO SEU PAPELUCHO,
RECLAMA UM CONTRATO DE
TRABALHO INEXISTENTE”:
ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES
DE TRABALHO NOS CASTANHAIS DE
MARABÁ-PA (1970-1980)**

INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas neste trabalho visam analisar as relações de trabalho nos castanhais de Marabá entre meados de 1970 e 1980. A ideia de pesquisar essa temática advém da minha participação na ação institucional de extensão do projeto de implantação do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará (CRHM), proveniente do convênio entre a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e o Fórum de Marabá, firmado em 2018 e coordenado pelas professoras da Unifesspa, Dra. Letícia Pantoja e Dra. Marilza Sales.

Esse projeto objetivou a captação, organização, guarda, indexação e preservação dos acervos histórico-judiciários para compor o arquivo instalado na Unifesspa, que cobre o período de 1923 a 1988, contendo ações judiciais cíveis e criminais. Registros como esses despertaram a minha curiosidade e abriram possibilidades para ir, a partir deles, conhecer a história dos habitantes dos castanhais e as mudanças da própria sociedade de Marabá.

As ações processuais priorizadas para esta pesquisa referem-se a reclamações trabalhistas, uma rica fonte histórica ao apresentar uma visão de relações de trabalho, cotidiano e sujeitos envolvidos. Buscamos, assim, analisar as fontes em um período de crescentes mudanças sociais, econômicas e geográficas em Marabá, por meio dos processos judiciais que contribuíram e podem contribuir para o surgimento de novas pesquisas acerca da história dos processos sociais que transformaram o espaço urbano da referida região.

Dito isso, esta pesquisa tem por finalidade pensar em uma fonte material, produzida durante a vivência de vários sujeitos de determinadas épocas, contendo narrativas específicas. Para Farge (2009, p. 14), “o arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de comuns”.

O perfil de história gerado no âmbito do judiciário, durante muito tempo, foi questionado em função de ser uma

documentação produzida por uma burocracia do Estado. Neste trabalho, buscamos demonstrar que, além de poder produzir uma história acadêmica com esse perfil de documento histórico, podemos utilizar essas fontes no processo de ensino-aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental. Assim, a nossa problemática consiste em: como utilizar essas fontes, não só na pesquisa acadêmica, mas também no processo de ensino-aprendizagem escolar, enquanto instrumento de auxílio na construção do conhecimento histórico?

Isso nos levou a pensar no conceito de Transposição Didática, pois, no percurso do trabalho, demonstramos que, ao utilizarmos as fontes judiciais no Colégio Oneide de Souza Tavares, acabamos por fazer uma caminho de mediação didática, e não de transposição, já que não pegamos os documentos e os transpomos do ensino acadêmico para Ensino Fundamental. No percurso realizado, tivemos que pesquisar junto aos discentes e seus conhecimentos sobre História local e fonte histórica, bem como com o professor da disciplina, para então aplicarmos a fonte em sala de aula a partir do que tinha sentido e significado para aquele grupo de discentes.

Dessa forma, o documento não foi transposto de uma etapa de ensino para a outra, ele foi aplicado a partir de percepções e mediações. Ao todo, selecionamos dois (2) processos trabalhistas, que serão utilizados no desenvolvimento de um diálogo e suas possibilidades de trabalho. Assim, dividimos o nosso trabalho nos seguintes objetivos: analisar as características próprias da região; evidenciar as relações de trabalho nos castanhais de Marabá; e utilizar a fonte histórica judicial no ensino/aprendizado histórico. Tendo em vista o objetivo geral, o trabalho foi organizado do seguinte modo:

No capítulo 1, intitulado “A extração da castanha atrelada a uma atividade econômica e Amazônica”, procuramos delimitar o nosso espaço de investigação, bem como defini-lo como espaço físico e social, que nos permitirá discutir o campo “Amazônia”, o que era entendido como cidade e lugar de trabalho. Para tanto, apre-

sentamos considerações a respeito da Historiografia local/regional e refletimos sobre os grupos sociais formados com o passar do tempo.

Já no capítulo 2, “O trabalho nos castanhais de Marabá”, apresenta-se primeiramente um debate sobre as relações de trabalho nos castanhais de Marabá. Jugamos necessário explorar as características da natureza e o espaço de trabalho durante as décadas anteriores ao que foi estabelecido para este trabalho (1970 a 1980). Nesse capítulo, dialogamos com a nossa fonte de estudo, os processos judiciais do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará.

Por fim, no capítulo 3, “A utilização de fontes judiciais para o ensino de História local e regional”, descreve-se o trabalho de campo, em que se buscou, por meio dos resultados obtidos no Estágio Supervisionado III, na Faculdade de História da Unifesspa/Marabá/ICH, bem como no projeto de iniciação científica intitulado “Possibilidades e desafios no ensino de história regional e local, mediante a análise de documentos”, ambos coordenados pelo Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti, elaborar uma análise no sentido de contribuir para a utilização de fontes judiciais para o ensino de História, em que utilizamos a documentação para aplicação em sala de aula, permitindo-nos trabalhar o que era Marabá, as relações de poder e a exploração da castanha. Também criamos um produto/compêndio didático a partir das experiências desenvolvidas.

Em consonância com o que foi dito, a pesquisa trabalha para identificar as relações de trabalho construídas na malha cotidiana, no espaço local/regional. Pensamos que o local não é um lugar preestabelecido, ou seja, que se constitui em um espaço de relações as quais estabelecem critérios para denominá-lo como tal. Para o historiador José D’Assunção Barros, em seu livro *A expansão da História* (2013), quando um historiador se propõe a trabalhar no âmbito da História local/regional, ele mostra-se interessado em estudar diretamente uma região específica, bem como construir uma abordagem historiográfica sobre um espaço de observação, percebendo determinadas articulações.

A EXTRAÇÃO DA CASTANHA ATRELADA À UMA ATIVIDADE ECONÔMICA E AMAZÔNICA

Apresentam-se, neste capítulo, considerações a respeito da historiografia local e regional, que nos auxiliou a estruturar algumas questões relevantes para a compreensão da análise do nosso objeto de estudo: os trabalhadores dos castanhais. Ainda, destacam-se as dinâmicas governamentais voltadas à região entre meados de 1970 e 1980, as condições específicas durante o recorte temporal que guia esta pesquisa e as relações históricas modificadas pelas ações e lutas dos homens no seu tempo. Assim, o estudo local e regional é de suma importância para a compreensão da fonte pela qual esta pesquisa se direciona. Essa atividade historiográfica desenvolve-se a partir de um “lugar” que nos permitirá discutir o campo “Amazônia”, cidade e lugar de trabalho.

HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO

A história regional surgiu na esteira da nova história cultural. Esse movimento não só abria perspectivas para esse campo de estudo, como também para novas abordagens que rompiam com a concepção de uma História positivista, que dava lugar somente aos grandes feitos, grandes heróis, ou para narrativas que viabilizassem uma história nacional. Segundo Burke (1992, p. 07), “a história nacional, dominante no século dezenove, atualmente tem de competir com a história mundial e a história regional, (antes deixada a cargo de antiquários, amadores) para conseguir atenção”. Dessa forma, temos a inclusão não só da perspectiva regional e local, mas também da história das minorias, dos oprimidos, dos vencidos, reconhecendo uma pluralidade social, de gênero e étnica. Tais contribuições se tornaram significativas para a História e sociedade.

Ao mesmo tempo, podemos ressaltar que esse movimento historiográfico passou a incluir sujeitos que antes a historiografia

não mencionava, como as mulheres, os camponeses e os trabalhadores, tornando-os assim em “[...] condição de sujeitos históricos” (BURKE, 1991, p. 81). De acordo com o que foi mencionado, a proposta desta pesquisa está ligada a uma historiografia local e regional, tendo como recorte espacial a cidade de Marabá (Pará), que faz parte da Amazônia Legal.

O campo historiográfico mencionado é objeto de estudo pelo qual carrega uma memória social e coletiva, fazendo-se importante para a construção de uma reflexão crítica acerca do seu espaço de convívio e origem constituída. Assim, torna-se relevante para esta pesquisa, pois focaliza sujeitos comuns em seu cotidiano de trabalho, os quais emergiram por meio das relações sociais que foram construindo ao longo do tempo. Buscamos destacar a trajetória dos homens que, em sua vida, não eram pertencentes a grupos dominantes da região, entre meados de 1970 e 1980, reforçando a ideia de que as relações históricas não só pertencem, como também são modificadas pelas ações e lutas dos homens no seu tempo.

Podemos mencionar que, através das pesquisas realizadas no Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, passamos a refletir como se instituíam as relações na região por meio do estudo do seu cotidiano, das práticas, dos costumes, dos hábitos e das relações de poder. É justamente sobre ela que nos debruçamos para compreender nossas fontes de estudo, os processos judiciários. Isso significa pensar também que a região não é um lugar preestabelecido, ou seja, que se constitui em um espaço de relações que estabelecem critérios para denominá-la como tal.

Em consonância com o que foi apontado, esta pesquisa busca identificar as identidades históricas que emergiram através dos processos locais, o que significa dizer que a história local e dos castanhais, conhecida como Marabá, interliga-se às possibilidades de analisar características próprias da região. O recorte temporal escolhido nos propõe pensar não só nas relações de trabalho nos castanhais, como também em uma atividade eco-

nômica regional e do mundo que jugamos mais adequada para a compreensão do nosso objeto de estudo, de maneira que esse recorte, entre os meados supracitados, evidencia diversas características e transformações que a cidade vivenciava.

AMAZÔNIA E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

A legislação sobre a criação da Amazônia Legal (AML) surgiu em 1953, com a Lei n.o 1.806. Ela é constituída por nove estados, “Pará, Amazonas, os territórios federais do Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão a oeste do meridiano 44°” (BRASIL, 1953). Este termo é importante de se problematizar, uma vez que, em sua estrutura, carrega o significado de “espaço legal”. Podemos mencionar que a Amazônia tem sido palco de muitos conflitos, principalmente no que tange às suas ressignificações e ao acordo com os interesses políticos em torno de seus recursos naturais.

No século XVIII, a Amazônia deu início à principal atividade econômica, voltada para as drogas dos sertões, como “cravo, canela, baunilha, castanha, salsaparrilha, copaíba”. Isso demonstra intensas atividades políticas e administrativas desde então. Conforme Pere Petit, em sua tese de doutorado “Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964”, somente no século XIX os dados demográficos da região aumentaram em grande escala, justificados principalmente pela imigração de nordestinos; enquanto, no século XX, é indispensável pensarmos na Amazônia sem estar atrelada às políticas governamentais, em que o crescente interesse político pela Amazônia Legal surgiu primordialmente durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando, em 3 de março de 1942, foi assinado o Acordo de Washington.

Esse contexto, em meados de 1970 a 1980, tomou grandes impulsos na economia extrativista, pecuária e na indústria. Os projetos governamentais estiveram atrelados a uma perspectiva de incentivos fiscais e de publicidade política durante o Regime Civil-Militar. É sobre este cenário que observamos grandes conflitos,

principalmente agrários e trabalhistas. A priori, essas políticas desenvolvidas sobre o território da Amazônia geraram grandes impactos, principalmente na região denominada como Amazônia Legal.

Do mesmo modo, os projetos governamentais defendiam uma política de integração da Amazônia ao restante do território nacional. Em primeiro lugar, foi estabelecido o Plano Nacional de Desenvolvimento (PDA), em 1970, cujo objetivo era ocupar e integrar a Amazônia ao restante do território nacional, o que ocasionou a abertura de grandes rodovias, como a Transamazônica, que deveria ligar a Região Norte ao Nordeste, além dos projetos energéticos, como, por exemplo, a abertura de hidrelétricas. Cumpre ressaltar que as atividades econômicas realizadas na Amazônia, em meados de 1970, começam a modificar o cenário urbanístico, influenciando na atividade extrativa da castanha.

À medida que os projetos governamentais iam se instituindo no território Amazônico, crescia também a mão de obra para viabilizar a abertura das estradas, hidrelétricas e pecuária. Nesse momento, o governo estimulou, mais uma vez, a migração em massa, uma vez que, durante a criação da Lei n.o 1.806, de 6 de janeiro de 1953, sob o governo do ex-presidente Getúlio Vargas, após o fim do Estado Novo, no artigo 199, promoveu-se a execução do Plano Nacional da Amazônia, cujo propósito era incentivar o desenvolvimento da produção extrativista, agrícola, pecuária, mineral e industrial.

Criou-se, na época, a instituição de Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Como enfatiza Almeida (2008, p. 15), “[...] tomaram a região como uma estrutura arcaica, necessitando de ações transformadoras para resgatá-la de seu atraso e subdesenvolvimento [...]”. Os territórios que englobavam esse plano de desenvolvimento compreendiam o que atualmente conhecemos como os territórios do Acre, Rio Branco, Amapá e parte do Mato Grosso e Maranhão. Ressalta-se que a SPVEA foi criada como órgão executor diretamente subordinado à Presidência da República. Em 1966, foi transformada na Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

Durante os projetos governamentais do governo militar, foram criadas narrativas para justificar o seu modelo de “modernização” e, entre meados de 1970 e 1980, lançaram mão de vários *slogans*, visando atrair pessoas para a região, tais como: “Amazônia vazia demográfica”; “integrar para não entregar”; “Amazônia do progresso”. Isso reflete outra problemática, tendo em vista que desconsidera as relações existências das populações que viviam no território.

De fato, a Amazônia foi constituída por um viés estratégico, pelo qual esteve acompanhada de políticas governamentais que a denominaram como merecedora de incentivos. Trata-se de um espaço constituído de interesses e relações sociais que se modificaram ao longo do tempo. É importante problematizar os modelos de produção que foram instalados durante o Regime Militar e, em geral, acoplavam-se aos grandes desastres naturais e conflitos envolvendo a posse de terra, como afirma Almeida (2008, p. 122): “Os danos ambientais foram inevitáveis, uma vez que a posse da terra enquanto forma de valorização da mesma implicava na derrubada da mata e a formação das pastagens a fim de viabilizar os projetos agropecuários”.

Em síntese, buscamos analisar as práticas trabalhistas que estavam inseridas na Amazônia Legal e refletiam diretamente nos cenários trabalhistas e sociais do que era denominado como Marabá, uma atividade extrativista acompanhada por um cenário amplo, inserido não só em seu “espaço praticado”, mas em uma atividade econômica mundial. Isso implica pensar nos nossos objetivos a serem trabalhados, as possibilidades de análise das características próprias da região, por fim, as relações de trabalho nos castanhais de Marabá em meados de 1970.

MARABÁ E AS DIMENSÕES TRABALHISTAS

A denominação “Marabá” tem origem indígena, que significa “o filho da mulher indígena com o homem branco”. O que ficou conhecido como Marabá foi oficialmente instala-

do em 05 de abril de 1913, data que atualmente celebra o seu aniversário, e somente obteve o status de cidade a partir de 27 de outubro de 1923.

A cidade de Marabá está localizada no sudeste do Pará, tem por referência o ponto de encontro do Rio Tocantins e Itacaiúnas. A história de Marabá tem várias versões, a mais conhecida pelos livros didáticos e citada pela historiografia paraense refere-se a uma história tradicional, vinculada apenas aos feitos dos grandes homens.

Em 1653, dá-se uma expedição que não se pode deixar registrar porque se dirigia o Padre Antônio Vieira, chegando ao sítio onde hoje se encontra Marabá. “Dois anos depois, o Padre Francisco Veloso, a mando Vieira, volta ao mesmo sítio, na foz do Itacaiúnas, trazendo consigo de volta mil e duzentos índios” (VELHO, 2009, p. 13).

Embora os indícios apontem para o surgimento de habitações durante o século XVI, somente ao longo de quase todo o século XX que a cidade vai desenvolver-se, atrelada a atividades econômicas, como, por exemplo, extrativistas e industriais. Tais atividades também estiveram atreladas aos projetos governamentais direcionados para a Amazônia. Como é tratado por Almeida (2008), o desenvolvimento geográfico da cidade acompanhou inicialmente a península situada nas confluências dos Rios Itacaiúnas e Tocantins. Com o tempo, propagara-se de acordo com as enchentes de ocorrência gradual, outra importante questão que irá direcionar os fluxos de expansão da cidade. O autor ainda destaca, em seu texto *Os riscos naturais e a história: o caso das enchentes em Marabá (PA)*, que, paralelamente à implantação do bairro Nova Marabá, crescia de forma desordenada um novo bairro, do outro lado do Rio Itacaiúnas, atualmente conhecido como Cidade Nova, que absorvera boa parte da população migrante que chegava à cidade de Marabá.

O processo de urbanização do então termo de Marabá partiu de uma proposta em 1964, durante o Regime Militar, que criava o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SERFHAU), com o objetivo de “[...] estabelecer políticas voltadas inicialmente para habitação popular e depois coordenar e implementar uma política

nacional no campo do planejamento urbano” (ALMEIDA, 2008, p. 133), atrelada à Política Nacional de Desenvolvimento Urbano, no então termo de Marabá, que passa por mudanças de uma estrutura rural para urbanística, acarretando assim fluxo imigratório, o qual ocasionou o crescimento populacional.

Uma das principais características marcantes e singulares atreladas às estruturas de Marabá diz respeito ao grande interesse pelas riquezas que a região proporcionava. Como consequência, o crescimento urbanístico atraía migrantes de todas as regiões do Brasil, “[...] as cidades do Sudeste do Pará, como Marabá, atraíram uma população com baixíssima escolaridade e que vive do subemprego ou dos ‘bicos’, gerando uma renda muito baixa” (ALMEIDA, 2008, p. 132). Tanto na Amazônia quanto na cidade de Marabá, os programas e projetos de desenvolvimento não correspondiam segundo os interesses da população local.

Os moradores, os seus modos de vida e as atividades econômicas baseadas no uso dos recursos naturais disponíveis deram lugar à outra estrutura socioeconômica, que obedecia mais aos interesses externos, vinculados ao grande capital nacional e estrangeiro, do que da própria região (ALMEIDA, 2008). Uma importante ação criada para viabilizar o desenvolvimento urbanístico de Marabá foi a criação do Plano de Desenvolvimento Urbano de Marabá (PDUM), todavia, essa iniciativa era contraditória, pois, como apontado acima, não atendia às especificidades do local.

A partir dos fragmentos citados acima, vale ressaltar que o crescimento desordenado, a partir de 1970, ampliou-se a uma política urbana atrelada à migração em massa. Em controvérsia, acabava desestruturando os grupos oligárquicos que “[...] exerceram o controle do poder local e já tinham seus interesses econômicos enraizados” (ALMEIDA, 2008, p. 135). Do mesmo modo, “a mudança da cidade estava diretamente vinculada aos interesses das políticas dirigidas pelo Governo Militar para a Amazônia” (ALMEIDA, 2008, p. 137). Em 1970, já se evidenciava a descoberta de minério de ferro. Conforme Almeida (2008), o crescimento urbanístico começou a tomar as terras dos castanhais para construção de residências.

As elites regionais estavam voltando o seu olhar para outra atividade econômica, segundo a historiografia local e regional, ligada fortemente ao agronegócio. Almeida (2008, p. 124) reafirma essa ideia: “No início de 1970 já, se podia perceber no Sul e Sudeste do Pará a presença de grandes fazendeiros individuais ou de grandes empresas investindo na aquisição de terras a baixo preço”.

Assim, a Amazônia passou a ser vista como região estratégica a partir de 1970, quando ocorreu uma série de intervenções sobre o território. Tais iniciativas apontavam para um espaço cercado de interesses políticos, não somente pela vasta área de terras, como também o início de grandes projetos governamentais, que traziam consigo planos econômicos que foram instalados principalmente nas regiões que compreendiam a Amazônia Legal.

Ressalta-se que uma das atuações governamentais que marcaram as estruturas de Marabá diz respeito à inserção da Transamazônica em 1971, chamada “a rodovia de integração nacional”, e à abertura da Rodovia PA-150 durante o Regime Militar, que possibilitou a ligação do espaço conhecido como Marabá com a Rodovia Belém-Brasília. Em consonância com o que foi supracitado, é importante frisar que as políticas governamentais destinadas à Amazônia modificaram o cenário urbanístico de muitas cidades, principalmente as das regiões sul e sudeste do Pará. Para Pere Petit (1998, p. 135), os planejamentos devem ser vistos, em grande parte, como “autoritários”:

Como ocorreu as demais políticas do Governo Federal para a Amazônia, a questão urbana inseriu-se dentro de um planejamento autoritário era o “mito do planejamento neutro” e da escola feita por critérios técnicos, o que levou a desconsiderar a realidade política e social dos municípios, dos prefeitos e dos vereadores e dos grupos ou classes que representavam. Tal aspecto tornava-se ainda mais grave em municípios como Marabá, que haviam sido transformados em Área de Segurança Nacional, ainda mais o perfil autoritário desse tipo de planejamento.

Em virtude disso, a historiografia aborda que Marabá também foi marcada por muitos conflitos, tais como: A Guerrilha do Araguaia durante a Ditadura Civil-Militar brasileira; os massacres dos povos indígenas; os conflitos de posse de terra que ainda hoje constituem uma problemática não solucionada para os sujeitos que esta pesquisa busca focalizar, os trabalhadores dos castanhais. Salienta-se que tais conflitos estiveram atrelados aos Planos de Desenvolvimento da Amazônia, que buscavam “progresso”, entretanto, desconsiderando os sujeitos históricos que viviam nesse local.

Por todos esses aspectos, a ideia principal deste capítulo, tendo como recorte espacial o termo Marabá (Pará), Amazônia Legal, é delimitar o nosso espaço de investigação, assim como dar ênfase à História regional/local e refletir sobre os grupos sociais formados com o passar do tempo. Ademais, buscou-se analisar as características próprias da região para então prosseguirmos aos próximos objetivos, a fim de evidenciar as práticas extrativistas e as ações trabalhistas na extração da castanha em Marabá entre 1970 e 1980.

O TRABALHO NOS CASTANHAIS DE MARABÁ

Neste capítulo, abordaremos a história sobre a atividade extrativista da castanha na cidade de Marabá, Pará, Amazônia legal, reforçando a ideia de que as relações históricas são modificadas pelas ações e lutas dos homens no seu tempo. Em um segundo momento, dialogaremos com a nossa fonte de estudo, os processos judiciais, provenientes do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará (CRHM), a fim de evidenciar a riqueza das narrativas históricas que podem ser encontradas nos documentos, suas permanências, mudanças, silenciamentos e omissões.

A CASTANHA-DO-PARÁ: UMA ANÁLISE TRABALHISTA

A castanha-do-pará foi vista como recurso e sustento das famílias tradicionais paraenses durante muito tempo, devido à saciedade que esse alimento pode trazer pelo seu alto valor calórico. Desde a chegada dos europeus na América do Sul, essa amêndoa foi cobiçada pelos viajantes, religiosos e, hoje, pelos naturalistas e pela indústria de cosméticos. Atualmente, a castanheira-do-pará pode ser encontrada em diversas regiões, sendo uma das maiores árvores da Amazônia, tendo entre 30 e 40 metros de altura.

As próximas páginas são direcionadas a examinar a atividade extrativista da castanha no então termo de Marabá, em meados de 1970, bem como as relações de trabalho que ocorriam nesses espaços. Avaliamos que, para conhecer as práticas e as relações trabalhistas que eram realizadas na extração da castanha no município de Marabá, entre 1970 e 1980, julgamos necessário explorar as características da natureza e do espaço de trabalho durante as décadas anteriores, tendo em vista que a região assumiu um papel do trabalho indissociável da natureza desde a sua formação.

Assim, pode-se caracterizar essa atividade em três momentos, no que diz respeito à migração de trabalhadores para região e no trabalho nos castanhais. A primeira fase corresponde à década de

1920 a 1930; a segunda, entre 1939 e 1945; a terceira, entre 1950 e 1980. Nota-se que a primeira leva de trabalhadores chega por volta de 1920. Nesse momento, a extração da castanha na região de Marabá baseava-se na fase da “extração livre”. Segundo Marília Emmi (1988, p. 04), “a coleta da castanha, no início, conheceu uma fase de extração livre, em que a terra não era apropriada por particulares”.

Somente após os anos de 1920 que as terras começaram a ser monopolizadas por arrendamentos e aforamentos. Assim como a trajetória da borracha, os *modus operandi* se assemelha ao da castanha-do-pará, principalmente no que tange à relação de patrão e empregado. Conforme Almeida (2015, p. 21), o trabalho nos castanhais de Marabá passou por um processo político, em que o poder político local se tornou preponderante no acesso e controle das terras, baseando-se em um “sistema de aviamento e na submissão do produtor direto aos patrões”. Nesse caso,

o sistema de Aviamento caracteriza-se por um “[...] sistema de crédito informal, pelo qual um indivíduo (aviador) adiantava ao produtor (aviado) certa quantidade de bens de consumo (alimentos, roupas, material de caça e de trabalho) e algum dinheiro para que o produtor os utilizasse durante o período de espera da safra extrativa”. (SANTOS apud PETIT, 1998, p. 55).

O monopólio de poder nos castanhais foi marcado por dívidas perpétuas, o que significa dizer que o patrão ou arrendatário das terras garantia total poder sobre a mão de obra de seus empregados. Vale ressaltar que a produção da castanha voltada para o comércio ganha impulso principalmente a partir de 1920, no entanto, há vestígios que tal atividade tenha surgido ainda no século XIX.

Para exemplificar, utilizamos a obra de Júlio Partenostro, que esteve na região entre 1936 e 1938. Extraímos algumas passagens que serviram como base para compor a paisagem estrutural e social do que compreendia o termo Marabá, durante o recorte mencionado. É o caso da sua obra *Viagem ao Tocantins* (1945).

Júlio Partenostro, que era médico sanitariano, teve a oportunidade de observar não só a cidade e seu lugar social, mas também como funcionava a dinâmica trabalhista e a paisagem natural que cercava a região, marcada sobretudo pela principal economia da época, a castanha. De acordo com ele, na primeira metade do século XX, a região de Marabá foi marcada por uma mobilidade extensa de pessoas, que caracterizava a população local voltada para o extrativismo da castanha (PATERNOSTRO, 1945). Assim,

Marabá constitui um acampamento de arrendatários de castanhais, de comerciantes e de apanhadores de castanha. É um centro com todas as características socio-gráficas da produção extrativa Vegetal. Os arrendatários controlam o produto que desce pelos dois rios, os comerciantes fiscalizam os indivíduos aos quais lhes forneceram mercadorias para o trabalho na safra e os apanhadores de castanha encontram em Marabá, aguardente, mulheres e jogo que não existem nas matas. (CABRAL; MONTORROYOS, 2003, p. 285).

Muitos sertanejos que se arriscavam na colheita dos ouriços acabavam morrendo devido à falta de segurança ou por doenças infecciosas, como citam Cabral e Montorroyos (2015, p. 61): “Malária, o *necator americanos*, as avitaminoses e a sífilis. Todas essas doenças reduziam a capacidade física dos trabalhadores e aumentavam a taxa de mortalidade entre eles no interior da floresta”. Conforme Partenostro (1945), a cidade era cercada de castanhais e as principais locomoções para a exportação da castanha eram realizadas por barcos.

Vale reforçar que a navegação movida a vapor e os barcos não beneficiavam a população que residia no local, tendo em vista que a economia se concentrava principalmente nos proprietários dos barcos ou dos arrendatários dos castanhais que realizavam o comércio, sobretudo com a capital do estado. Dessa maneira, a população trabalhadora ficava em constante locomoção; grande parte da população era nômade, composta por trabalhadores extrativistas da castanha, para quem o espaço urbano servia como local de descanso e diversão,

sustentando a economia local e, como afirmam Cabral e Montorroy (2015, p. 56), “[...] buscando mulheres solteiras e prostitutas entre os anos de 1900-1950”. Podemos observar que a “classe trabalhadora” influenciou no aspecto urbanístico da cidade e, além do trabalho, os castanheiros procuravam o espaço urbano como estratégia de “fuga” do cotidiano de trabalhos, muitas vezes, exaustivos.

O patrão fornecia as mercadorias necessárias para a coleta da castanha, um adiantamento, que passava a ser cobrado em cada remessa da coleta, medida em caixas de madeira (imagem 1), conhecidas por *hectolitro*, na qual 1 hectolitro seria equivalente a 100 litros de castanha. Contudo, segundo Almeida (2015), muitos relatos afirmavam que tais caixas comportavam bem mais que 100 litros de castanha, assim, essa medição favorecia os patrões, considerando que os castanheiros eram pagos conforme a medição do hectolitro.

Imagem 1 – O medidor de castanha (hectolitro)



Fonte: ALMEIDA apud BRASIL (contra capa do livro, 2001)

Ademais, evidencia-se que a terra dos castanhais também se concentrava na mão de pequenos proprietários colonos, que muitas

vezes mantinham a dinâmica de trabalho entre uma mesma família, não possuindo a presença e a divisão de poder representado pela figura dos patrões e empregados. Vale frisar que a dinâmica de trabalho nos castanhais de Marabá, observada pelo viajante Partenostro (1945), teve características negativas. O autor articula em suas falas que, além do trabalho ser exaustivo, ainda se verificava o trabalho infantil (PARTENOSTRO, 1945).

Partenostro finaliza a ideia de que o trabalhador não proferia seus direitos. É importante destacar que não existia nenhuma organização ou sindicato dos castanheiros que atuasse a favor de melhorias nas relações de trabalho, assim, a forma de exploração se manteve durante muito tempo. Retomando os aspectos analisados pelo autor sobre as condições de trabalho na cidade de Marabá:

Em todo o vale do Tocantins, usa-se o verbo alugar em vez de empregar. Exprime com nitidez a situação em que se encontram os sertanejos, da classe dos párias de nossa civilização. Há mais de cem anos que trabalham numa pátria onde não se lhes reconhecem os direitos; invalidam-se, morrem no serviço, sem a menor assistência. Constituem um exército de doentes sociais. (PARTENOSTRO, 1945, p. 83).

Cabral e Montorroys (2015, p. 75-76) compreendem que os trabalhadores dos castanhais vivenciaram três fases biossociais durante a primeira metade do século XX, classificadas como: o tempo do trabalho, que seria “[...] o tempo do sacrifício, do desprazer e até da morte, quando o castanheiro não dispunha de nenhuma segurança e dignidade no trabalho”; o tempo do ócio, que significa a total liberdade do trabalhador, assim, “[...] o castanheiro gozava de plena liberdade, o que na prática significava beber, dançar, jogar bilhar, comer bastante e se divertir com as prostitutas nos cabarés”; e o tempo do jacaimim, fazendo referência à ave de origem Amazônica.

A segunda fase de imigração da atividade extrativista da castanha para o município de Marabá pode ser caracterizada ao fim

da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), pois, ao término do conflito, a castanha retoma seu valor no mercado internacional, tendo em vista que, durante a Segunda Guerra, a extração da castanha sofreu uma quebra de continuidade devido à retração do mercado interno (ALMEIDA, 2015). Nesse período, “[...] outra atividade ganhou notoriedade no que era entendido por Marabá, o garimpo de diamantes” (ALMEIDA, 2015, p. 45), como também foi registrada a descoberta do cristal de rocha, inclusive, muito procurado durante a Segunda Guerra Mundial para fabricação de materiais bélicos, utilizado principalmente na divulgação da castanha-do-pará no mercado interno em 1935.

Com o fim da Segunda Guerra, reitera-se que a castanha recuperou sua importância no mercado nacional e internacional. Durante esse período, há uma constante locomoção de trabalhadores motivados pelos inúmeros produtos naturais que se concentravam, principalmente, no sul e sudeste do estado do Pará, visto que os produtos naturais, como diamante e ouro, eram extraídos durante o inverno. O fruto da castanheira era procurado durante o verão local, entre maio e outubro, assim, as atividades eram intercaladas, e muitas vezes os castanheiros que ficavam sem trabalho durante a entressafra trabalhavam durante o inverno nos garimpos do Rio Tocantins.

Na terceira fase de imigração, entre 1950 e 1980, surgem estruturas burocráticas em torno dos castanhais, que, mais uma vez, assemelham-se às práticas impostas nos seringais. Arthur César Ferreira Reis (1953, p. 93) complementa dizendo: “[...] as normas dentro das quais deveriam funcionar o seringal no seu aspecto de empresa comercial, com suas exigências, técnicas e normas que pudessem regulá-la”. De acordo com Adair José Dias, (2017, p. 27), nesse momento, surgem os fiscais municipais contratados pelas empresas de castanhas, que os denominavam “fiscais dos castanhais”.

Ainda conforme o autor, nesse período, registrou-se o maior número de invasões aos castanhais municipais do médio Tocantins (DIAS, 2017). Assim, é notório que as autoridades locais e a

teia de relações trabalhistas passam por processos de transformação. Entre 1970 e 1980, “Marabá deixa de ser apenas terra dos donos de castanhais, dos coletores de castanha, dos camponeses, dos índios, agora ela é também terra dos garimpeiros, dos projetos de colonização pública e privada” (EMMI, 1988, p. 07), desarticulando assim as formas de organização econômica da região. Segundo Almeida (2015), esse avanço territorial acompanhou o desmatamento, as derrubadas e as queimadas.

Entre os anos de 1970 e 1980, as matas começaram a ser ocupadas de maneira rápida, em virtude da pecuária, gerando um processo permanente de desmatamento e uso da madeira, incluindo as árvores da castanheira-do-pará, que, nesse momento, já estava protegida por lei. Em decorrência desse sistema predatório e das inúmeras queimadas florestais, o extrativismo declinou a partir de 1980.

No ano de 1980, já com mais de meio século de ocupações nos castanhais do que se entendia por Marabá, iniciadas em 1892, torna-se necessário refletir sobre a cultura produzida, as práticas e a luta pela sobrevivência, resultantes de táticas em conjunto por intermédio do contato com o meio natural que, desde então, tem sido sucessivamente destruído. Nesse ponto, partiremos para a análise das fontes históricas, que somam ainda mais para o nosso diálogo em relação às práticas trabalhistas na extração da castanha em Marabá.

OS PROCESSOS JUDICIAIS COMO FONTE HISTÓRICA

No caso particular desta pesquisa, utilizamos os processos judiciais de caráter trabalhista para pensar nas relações de trabalho estabelecidas nos castanhais de Marabá. As riquezas dos detalhes podem revelar inúmeras características, assim como, por meio da linguagem contida nos documentos, podemos pensar no cenário urbanístico da cidade de Marabá, dos castanhais e do lugar social de cada indivíduo citado. Selecionamos 2 (duas) fontes provenientes

do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará (CRHM), responsável por armazenar processos jurídicos históricos do município, anteriormente produzidos no Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Veja abaixo a tabela 1.

Tabela 1 – Processos cotejados para a pesquisa

ASSUNTO	ANO	VARA
RECLAMAÇÃO TRABALHISTA	1972	1ª Vara Cível
RECLAMAÇÃO TRABALHISTA	1970	1ª Vara Cível

Fonte: Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, Ações Trabalhistas. Unifesspa, Campus III – Marabá-PA

Buscamos ler não só o que está escrito explicitamente nos documentos, mas também o que se pode ler nas entrelinhas. Para o historiador Carlos Barcellar (2005, p. 63), o elo que estabelecemos com o passado através dos documentos “[...] reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões”. Ao selecionarmos as fontes para esta pesquisa, chama a atenção primeiramente a proximidade das histórias contidas nos documentos e por serem processos sem uma sentença final, ou seja, os processos não foram finalizados.

Acreditamos que a diversidade e a quantidade de conhecimento que esses documentos podem proporcionar são enormes. Nesse sentido, esta pesquisa busca enfatizar a relevância das informações jurídicas para a História, observando os sujeitos a partir das suas experiências. Segundo Bellotto (2006), os primeiros documentos não surgiram com a finalidade de, posteriormente, se escrever a História, mas com objetivos jurídicos, funcionais e administrativos.

Com o passar do tempo e a burocratização do Estado moderno, surge a necessidade de formalizar os diálogos e a memória,

dessa forma, há o surgimento da disciplina Arquivística, que visa recolher e organizar arquivos de caráter administrativo ou público-administrativo. Muito embora reconheçamos que a consolidação da disciplina científica tenha emergido no fim do século XIX e início do XX, os primeiros resquícios de preservação documental teriam surgido ainda na Antiguidade, quando líderes políticos, o Estado e a igreja denominavam lugares para, posteriormente, transformá-los em arquivos, como forma de preservar a memória do seu poder.

Nessa perspectiva, Belloto (2006) exemplifica que, na Arquivística, existem fases graduais que os documentos necessitam realizar para que um documento permanente faça o seu curso natural do administrativo para o campo cultural e científico, ou seja, aberto à pesquisa. Assim, ele passa por três instâncias ou sistematizações burocráticas do mundo moderno, classificadas como: administrativa, intermediária e histórica. A primeira diz respeito somente à esfera público-administrativa, enquanto a instância intermediária refere-se aos documentos pouco consultados pela administração devido à sua validade jurídica, todavia, ainda não estão totalmente abertos à pesquisa. Por fim, os documentos escritos são inseridos em sua fase final para a composição administrativa e inicial para a pesquisa histórica.

Para a historiadora Silvia Hunold Lara (2008), o ponto de partida para a pesquisa histórica está em torno de como o historiador investiga as suas fontes, quais as perguntas e quais as respostas específicas ele pretende selecionar para a sua pesquisa. Por exemplo, ao adentrarmos em um arquivo, selecionamos e classificamos, seja por assunto ou cronologia, as fontes que buscamos pesquisar para obtermos as informações do passado.

A partir de então, escolhemos as fontes que nos interessam para a realização das pesquisas. Antes de iniciarmos esta discussão, ressalta-se que, para um documento se transformar em uma fonte histórica, ele necessita passar por um processo de análise, que está interligado diretamente ao ofício do historiador. Isso denota a necessidade de selecionar alguns deles e

transformá-los em fontes de informação histórica. Desse modo, o termo “transformação” está ligado ao ato de transformar tais documentos em fontes históricas.

Vale sublinhar que a nossa pesquisa trabalha com fontes históricas de caráter jurídico, o que nos permite traçar um diálogo interdisciplinar entre a História e o Direito, uma vez que

processos são documentos históricos e oficiais, e o trabalho com esses documentos traz, ao menos, duas implicações metodológicas: a questão do poder e a da interpretação [...] a questão do poder aparece porque o Estado pode ser considerado o verdadeiro produtor do que está escrito, encobrindo a expressão de qualquer grupo social que esteja contida no documento em forma de um depoimento, por exemplo, ou mesmo na argumentação do juiz que, além de membro de um dos poderes do Estado também pode ser visto como membro de uma corporação profissional. Já a questão da interpretação surge porque estamos trabalhando com o que está escrito e não, com o acontecimento em si, ou ainda porque não estamos interpretando por meio da observação direta, mas por meio da palavra escrita, e isto é fonte de inúmeros questionamentos, que envolvem a questão da subjetividade. (SILVA; OLIVEIRA, 2005, p. 244).

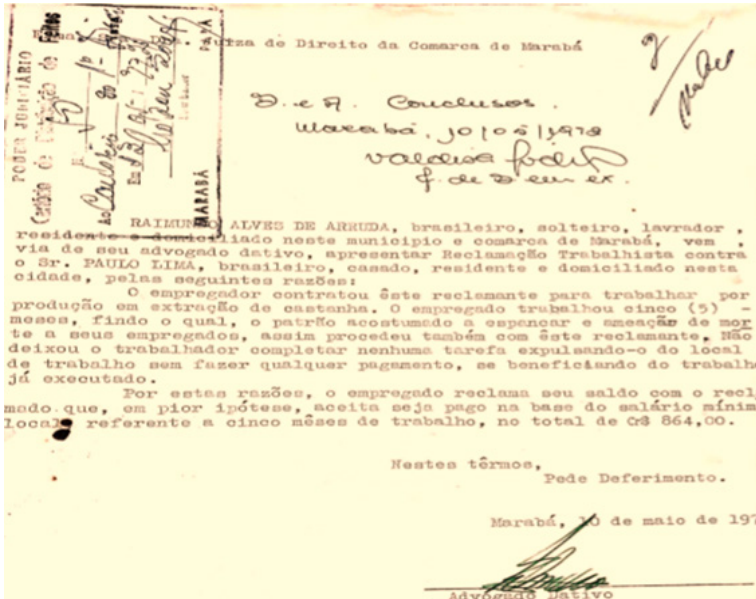
Por meio desses processos, é possível obter informações que retratam a vida de inúmeras pessoas, nos mais variados aspectos. Podemos analisar as relações cotidianas, os conflitos e os interesses que motivaram essas pessoas a buscar o judiciário. Trabalhar com esse tipo de fonte requer análise dos pequenos detalhes, das narrativas históricas mencionadas e silenciadas. Buscamos evidenciar a historicidade de uma determinada narrativa histórica, suas permanências, mudanças, silenciamentos e omissões. Assim, também é nosso objetivo transformar tais fontes de estudo para que sejam capazes de informar sobre as relações dos homens no tempo e interpretá-las de acordo com o que foi exposto, pois o próprio registro já é uma interpretação de um acontecimento.

A historiadora Edilza Fontes traz, em sua obra *Pão nosso de cada dia: trabalhadores e indústria da panificação e a legislação trabalhista (Belém 1940-1954)*, importantes exemplos de como trabalhar com processos judiciais trabalhistas, quando buscou “traçar aspectos de certa identidade dos trabalhadores das padarias artesanais, que mostrem uma dada consciência de suas condições de trabalho e o que entendem por ‘seus direitos’” (FONTES, 2002, p. 134). A relevância dessa reflexão para a nossa pesquisa está na possibilidade de problematizar os sujeitos históricos, suas motivações e concepções de justiça ao buscar o judiciário, demonstrando também a relação de empregado e patrão. A arquivista Tassiara Kich também contribui para a importância dessa documentação.

O primeiro documento utilizado (imagem 2) diz respeito a uma ação de reclamação trabalhista movida pelo lavrador Raimundo Alves de Arruda, por intermédio do seu advogado dativo (advogado nomeado pelo juiz), porém, não pertencente à Defensoria Pública, ou seja, a parte não constitui advogado e não é pobre, por isso, quem paga pelos serviços do advogado é a própria pessoa que o solicitou. Na primeira parte do processo, apresentam-se algumas informações, como, por exemplo, profissão, naturalidade, estado-civil e endereço de ambas as partes envolvidas.

Na segunda parte, é exposto que Raimundo Alves trabalhou durante cinco meses para Paulo Lima como extrator de castanha. No documento, o requerente (aquele que propôs a ação para ver seu direito reconhecido) declara que o patrão era “[...] acostumado a espancar e ameaçar de morte seus empregados, assim procedeu também com este reclamante”. Assim, ao findar o referido período, ele o expulsou do seu local de trabalho sem ter feito nenhum pagamento pelas atividades exercidas do lavrador. Dessa forma, a ação judicial requer o pagamento dos cinco meses de trabalhado ou, em “pior hipótese”, aceita que seja pago com base no salário mínimo local, no valor de Cr\$ 864,00.

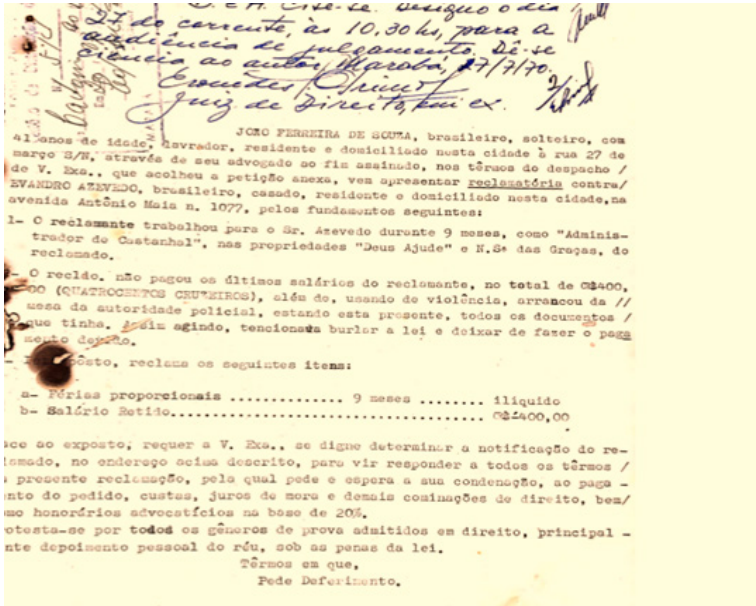
Imagem 2 – Processo Judicial, Reclamação Trabalhista (1972)



Fonte: “Processo”. Acervo do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, Ações Trabalhistas, Caixa 06, Unifesspa, Campus III – Marabá-PA

O segundo documento (imagem 3) possui, em comum com o primeiro, a apresentação das partes, suas informações pessoais, como nome, idade e cidade, características dos processos de ações trabalhistas. Trata-se de uma reclamação trabalhista movida por João Pereira de Souza contra Evandro Azevedo, alegando que, tendo ele trabalhado como “Administrador de Castanhal” durante nove meses, o reclamado (termo utilizado especificamente em ações trabalhistas para designar o empregador) não pagou seus últimos salários, além de ter “[...] usado de violência, arrancou da mesa da autoridade policial, estando esta presente, todos os documentos que tinha”. Dessa forma, por intermédio de seu advogado, a ação judicial requer o pagamento dos salários retidos, no valor de Cr\$ 400,00, além de férias por parte de Evandro Azevedo. Além disso, as despesas advocatícias são requeridas em 20% sobre o valor da multa exigida.

Imagem 3 – Processo Judicial, Reclamação Trabalhista (1970)



Fonte: “Processo”. Acervo do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, Ações Trabalhistas, Caixa 06, Unifesspa, Campus III – Marabá-PA

Em resposta aos argumentos feitos na primeira parte do processo, o reclamado argumenta que o contrato de trabalho é inexistente, visto que o trabalho foi realizado por conta própria do reclamante. Em sua defesa, Evandro Azevedo alega que tal trabalho é público e notório para quem habitava neste município e que João Ferreira de Souza trabalhou alguns meses sob contrato periódico, sem necessidade de amparo da legislação especializada. O reclamado ainda afirma que, além de ter recebido todos os pagamentos na frente de sua esposa, que pode provar tal afirmação, o reclamante trabalhou na condição de “empleiteiro” (*sic*). Em continuação, declara-se que o ato exposto pelo advogado do reclamante em afirmar que o reclamado “arrancou da mesa documentos” “fugiu da ética jurídica e social”, uma vez que “contradiz com o caráter de um homem honesto”.

Por fim, perante os argumentos da defesa ao MM, o Juiz argumenta que o reclamante não está amparado pela legislação trabalhista vigente, sendo assim, nada poderá ser feito e que a safra da castanha dura de seis a sete meses, não sendo amparado pela legislação vigente da C.L.T (imagem 4).

Imagem 4 – Processo Judicial, Reclamação Trabalhista (1970) (continuação)

SR. DR. JUIZ DE DIREITO em exercício.

O reclamante no seu papelucho, reclama um contrato de trabalho inexistente, pois que o trabalho efetado foi realizado em conta própria, por safra, portanto que é pública e notória para os que habitam neste município e que assegure as atividades na indústria extrativa da castanha, fato este que faga qualquer forma de contrato de trabalho. Para aprovar o presente feito, uma vez que João Ferreira de Sousa, o reclamante, trabalhou alguns meses com o reclamado sob contrato porístico da safra de castanha, o que / desvincula formalmente do amparo da legislação especializada. O reclamante recebeu, pessoalmente como através sua esposa, todo o produto de seu trabalho na condição de empregado.

Não houve e não há relação jurídica de contrato de trabalho como vem de afirmar o próprio reclamante, como exorbitantemente prova faz da eventualidade do serviço, podendo-se mesmo considerar que assim como o reclamado pode ser empregador, ele, o reclamante, também poderá ser; apesar do ilustre advogado do reclamante haver afirmado na inicial, "tor o reclamado arraçado da mesa de trabalho do Sr. Delegado de Polícia local; documentos relacionados com a presente demanda, fugiu da ética jurídica e social, posto que tais insinuações contradiz com o caráter de pessoa honesta, e/ que o reclamado ignora / seus deveres e obrigações, não admitindo a quem quer que seja que venha ofender minha moral, cujo protesto aqui fica levantado. A intenção é objeto de nulidade, e/ que não obedeço à processualidade que / deriva da legislação trabalhista. No entanto, MM. Juiz, se de todo não mereço consideração dessa MM. Instância os argumentos de defesa suscitado nessa preliminar, o reclamado ainda com base na legislação trabalhista vigente e na Constituição do País, vem levantar perante este Juízo, a exceção de incompetência do fôro trabalhista em razão do matéria, para aprovar o presente processo, posto que o reclamante está desvinculado do amparo da legislação especializada, nada podendo reclamar na Justiça do Trabalho, porque como tal é um trabalhador não como um homem vinculado juridicamente ao empregador. O período de safra de castanha que verifica-se de seis a sete meses, verifica-se do contrato de trabalho pelo fato de castanheiro ou mesmo empregado realizar o seu trabalho sem lance de subordinação.

O reclamado, ora ex'oponente, que vem de levantar a presente exceção de incompetência ratiões matéria, ocasião em processualidade da Constituição Federal e da C.L.T., que não atribui proteção especializada ao contrato dessa natureza, pode a V.Excia. que processada a exceção nos termos da lei, com a comprovação devida do alegado, "testemunhas" que apresentará em audiência de instrução e documento, "inclusive depoimento pessoal do reclamante, seja está julgada e deferida por este MM. Juiz, dando fim a lide; como de justiça e condenando o exceção reclamante as custas processuais.

Marabá, 27/11/70
D. Augusto Augusto de Aguiar.

Fonte: "Processo". Acervo do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, Ações Trabalhistas, Caixa 06, Unifesspa – Marabá-PA

Diante do exposto, temos algumas reflexões. Observam-se, diante dessas narrativas, as relações de trabalho que se estabeleciam nessas práticas sociais. É nessa perspectiva que estamos interessados, no universo do cotidiano dos trabalhadores dos castanhais, ou seja,

reconhecer esses sujeitos e suas experiências desde muito tempo nos leva a refletir sobre as condições que os levaram a reivindicar. Para a historiadora Edilza Fontes (2002, p. 137), deve-se estar atento aos processos de reclamação trabalhista, pois, em sua concepção, “[...] revelam os problemas sociais coletivos” e correspondem às “resistências cotidianas na busca de garantia de suas condições de trabalho”.

Assim, evidencia-se a fala da historiadora no primeiro documento exposto, em que o extrator de castanha, Raimundo Alves, diz que o patrão era “acostumado a espancar e ameaçar de morte seus empregados, assim procedeu também com este reclamante” (CRHM, caixa 06, 1972, p. 2). À vista disso, podemos problematizar o fato de que outros trabalhadores eram acometidos por agressões e violência no trabalho. Apesar de o relato ser de um único sujeito, concordamos que “revelam problemas sociais coletivos”.

Outra reflexão relevante para este estudo diz respeito à periodização do trabalho que é citado por ambos os documentos. Observa-se uma duração de 6 a 7 meses de trabalho, de acordo com o período da safra da castanha. Isso significa dizer que esses trabalhadores viviam apenas do salário mensal, sem possibilidade de qualquer outro benefício. Relembremos a fala do sanitarista Júlio Parternostro (1945, p. 83), que esteve na cidade na primeira metade do século XX e observou que, em todo médio Tocantins, “[...] usa-se o verbo alugar em vez de empregar”.

Continuando a fala do reclamado (imagem 4), no primeiro parágrafo, ele cita:

O reclamante no seu papelucho, reclama um contrato de trabalho inexistente, isso porque o trabalho efetuado foi realizado por conta própria, por safras normativas que é pública e notória para quem habitam nestes municípios e que exerçam as atividades na indústria extrativista da castanha. (CRHM, 1970, p. 2).

Diante dos documentos apresentados, observamos que a fase da extração livre surgida no início do século XX, caracteriza-

da pela inexistência da dependência do empregado em relação a um patrão, mesmo após cinquenta (50) anos, poderia configurar o “respaldo” do patrão para com o empregado, não realizando o pagamento cobrado pelo castanheiro.

Sem dúvida, o que nos deixou mais intrigados, a partir dos processos elencados, foi a violência naturalizada por esses trabalhadores, em que ambos os envolvidos não buscaram o judiciário para denunciar as agressões, mas para o recebimento dos pagamentos retidos. Assim, podemos refletir sobre a concepção de justiça que esses trabalhadores possuíam e o papel do Estado como interventor.

Além disso, são os olhares lançados a partir da fonte histórica que possibilitam o contato com as narrativas históricas, exercitando o mecanismo de análise da memória, o que torna possível visualizar as relações no interior dos castanhais, reveladoras dos costumes e das estratégias que permaneceram, de certa forma, similares ao início da atividade extrativista da castanha na região.

Lembremos de Jacques Le Goff (1990, p. 545): “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. A memória certamente é um campo de disputa, pois a maneira de apreensão do passado tende para o fortalecimento ou enfraquecimento de identidades presentes. Não cabe a este trabalho mostrar o que é certo ou errado, mas evidenciar a historicidade de uma determinada narrativa histórica, assim como contextualizar a fonte histórica, fundamental para o ofício do historiador.

Verificamos, neste capítulo, as práticas trabalhistas na extração da castanha em Marabá, dando ênfase ao recorte temporal de 1970 a 1980, fazendo a correlação com a nossa fonte de estudo produzida durante esse período. Desse modo, a partir dos documentos analisados, identificamos as práticas cotidianas que julgamos ser o resultado do costume da localidade e da natureza desde as primeiras ocupações nos castanhais. Contemplando esse argumento, Thompson (1998, p. 86) explica:

Um costume tem início e se desenvolve até atingir sua plenitude, quando um ato razoável, uma vez que praticado, é considerado bom, benéfico ao povo e agradável à natureza e a índole, eles o usam e praticam repetidas vezes, e assim, pela frequente interação e multiplicação do ato, ele se torna costume [...].

O objetivo almejado, portanto, foi refletir sobre as práticas trabalhistas na extração da castanha na cidade de Marabá-PA, bem como a utilização do processo judicial como fonte de investigação, demonstrando a compreensão das relações estabelecidas nesses espaços, em que temos como análise os trabalhadores dos castanhais. Por todos esses aspectos, refletindo sobre as narrativas e metodologias citadas no decorrer do texto, é fundamental ir além e utilizá-los em uma proposta para o ensino de História.

A UTILIZAÇÃO DE FONTES JUDICIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL

Neste capítulo, pensamos em uma alternativa de aplicar a fonte histórica judicial no ensino de História. Interessava-nos conhecer e analisar as concepções que os alunos possuíam sobre a História local e regional, assim como pensamos o documento como análise dos acontecimentos históricos. Para tanto, aplicamos inicialmente um questionário para a turma do 8º ano C da Escola Oneide de Souza Tavares, com o intuito de utilizar os resultados obtidos por essa atividade para elaborar uma intervenção pedagógica, para que, ao final, resultasse em um produto/compêndio didático, a fim de auxiliar o professor de História no uso de fontes escritas no ensino de História.

Dado o exposto, temos algumas indagações norteadoras desta parte da pesquisa: como utilizar esses documentos para a construção do conhecimento histórico escolar? Quais os recursos pedagógicos? Quais as possibilidades de aprendizado nesse momento? Dessa forma, buscamos contribuir para reflexões didáticas a respeito das novas possibilidades de se ensinar e aprender História. Por meio da nossa experiência obtida no Estágio Supervisionado III, na Faculdade de História da UNIFESSPA/Marabá/ICH, bem como no projeto de iniciação científica intitulado “Possibilidades e desafios no ensino de história regional e local, mediante a análise de documentos”, coordenado pelo Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti, construímos as etapas de análise que ora propomos.

A UTILIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS COMO MÉTODO INVESTIGATIVO DA HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL

A princípio, temos como objeto de análise a sala de aula. Com efeito, passamos a enxergá-la como espaço de compartilhamento de experiências, sejam elas coletivas ou individuais. Para a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2002, p. 57), “[...] a

sala de aula não é o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos [...]”.

No que se refere à nossa aula, optamos por trabalhar com documentos judiciais como método investigativo do ensino local e regional, atrelados à prática trabalhista nos castanhais de Marabá. Assim, tivemos o desafio de problematizar a fonte em sala de aula e transformá-la em recurso pedagógico, tendo em vista que esses documentos não foram criados com esse objetivo (CHAVES, 2013). Diante disso, torna-se fundamental elaborar um planejamento para que as abordagens feitas em sala levem ao aproveitamento e à participação dos alunos. Desse modo, o estudante passa a ser inserido como agente da construção de conhecimento histórico, e não como mero receptor do conhecimento (NETO, 2001). É necessário que essa documentação esteja alicerçada a uma proposta metodológica para seu efetivo exercício.

A partir dessas perspectivas, pensamos e formulamos a melhor alternativa de trabalhar os respectivos documentos. As observações na Escola Oneide de Souza Tavares iniciaram no dia 13 de setembro de 2019. A nossa ação foi direcionada para os alunos do Fundamental II, especificamente para a turma do 8º C da escola em que é professor o Sr. A. M. T. Essa escolha se deu pelo fato de já estarmos inseridos na sala de aula, em função do projeto de iniciação científica, paralelamente com o Estágio Supervisionado III.

No caso específico deste trabalho, buscamos inserir o nosso tema no âmbito global para, então, afinilá-lo para uma história local e regional. Vale ressaltar que o conteúdo teve que se adequar ao que foi predeterminado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dessa forma, tivemos que trabalhar o Imperialismo como fio condutor para a História local e regional, uma vez que a BNCC serve como base para um currículo geral. Cabe às secretarias estaduais definirem seus currículos, fazendo correlação com os planejamentos que estão espelhados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Muitas vezes, temos um modelo de ensino que não insere a História local e regional no currículo escolar. Isso também acon-

tece com os livros didáticos, confeccionados com abordagens amplas, excluindo os acontecimentos do cotidiano, do local e regional. Conforme Silva (2013, p. 6), “esse descaso não acontece por falta de pesquisa, pois na atualidade existem diversos trabalhos acadêmicos relacionados a essa temática, mas por um desejo em manter uma concepção de História generalizada e em muitos momentos positivista”. Na mesma linha, Monti et al. (2019, p. 53) escrevem:

[...] considerando que o objetivo do ensino de história regional e local, por exemplo, é o de auxiliar na construção de identidades, pode-se constatar que o livro didático – confeccionado de forma generalizante – não oferece sozinho suporte teórico e metodológico suficiente para trabalhar as especificidades que fazem parte da rotina dos alunos, e sua interação social a partir da espacialidade vivida. A falta de ligação da história ensinada com os elementos da vivência dos alunos tende a proporcionar uma aula que não estimula o interesse, gerando até mesmo questionamentos a respeito da utilidade da própria história e do porquê de estudá-la.

Dito isso, antes de realizarmos a aula, planejamos e reformulamos um questionário, com a função de coletar algumas informações sobre o conhecimento prévio que os alunos possuíam sobre a História regional e local, bem como sobre a fonte histórica. A partir de então, percebemos qual a compreensão que os alunos obtinham sobre os temas acima mencionados. O conjunto de perguntas teve como meta aproximá-los do contexto local em que vivem, para que percebam a noção de temporalidade e se enxerguem como sujeitos históricos, tomando consciência por meio da análise histórica do mundo que os cerca.

O questionário foi aplicado para 33 estudantes e contou com 7 (sete) perguntas, ambas de múltipla escolha, sem necessidade de identificação, para que os alunos se sentissem mais seguros em responder às questões. Entre elas, destacamos a questão quatro (4), que diz respeito ao conhecimento dos alunos sobre a história de Marabá. Apenas um (1) aluno respondeu que tem conhecimento,

o restante optou pelas opções B) e C). Neste caso, onze (11) estudantes responderam “um pouco”, e vinte e um (21) não conhecem a história do que se entendia por Marabá.

Outra questão que merece destaque destina-se à pergunta de número 05 (cinco) – “você sabe o que é uma fonte histórica? (se a resposta for sim, justifique)” –, que se volta excepcionalmente para o cerne das análises da referida pesquisa, pois, a partir dos resultados coletados, justificamos a importância de utilizar as fontes no processo de ensino, de modo que as respostas coletadas nos nortearam e serviram como base do conhecimento prévio que os estudantes possuem acerca do tema.

A pergunta direcionada aos alunos era: “Você sabe o que é uma fonte histórica? (se a resposta for sim, justifique)”. 13 (treze) alunos responderam que “não”, e 18 (dezoito) confirmaram ter conhecimento do que é uma fonte histórica, mas não associaram a um documento, registro, ou seja, a vestígios produzidos pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico (SILVA; HENRIQUE, 2009).

Entre as respostas, destacamos esta: “Eu nunca trabalhei com fonte histórica, mas na frente quero saber o que é uma fonte histórica”. Nota-se o interesse em aprender por parte do aluno(a), uma vez que, ao invés de marcar a opção negativa, preferiu se posicionar e dizer que, mesmo não conhecendo, gostaria de aprender. Então, como utilizar esses documentos para a construção do conhecimento histórico escolar? Tal pergunta só pode ser respondida se pensarmos no ensino de História atrelado à fonte histórica, em que se discute sobre a importância da utilização de documentos escritos em sala de aula. Conforme a BNCC (2018), para se pensar o ensino de História, é preciso pensar em fonte histórica.

Em tempos de crise na educação, muito se discute sobre recursos alternativos que possam melhorar o desempenho escolar, sobretudo pela gama de informações que os jovens estudantes possuem por meio da internet. Segundo Circe Bittencourt (2002, p.

14), “trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro [...]”.

Dessa forma, torna-se ainda mais necessário planejar e pensar em métodos, técnicas e recursos didáticos que possam melhorar a qualidade e o desempenho escolar, inclusive, de se adequar às novas tecnologias para implicação no dia a dia do aluno como ferramenta de ensino-aprendizagem. Trabalhar com novas metodologias realmente requer sair da zona de conforto, só assim podemos vivenciar novas habilidades e formas da construção do conhecimento escolar.

A utilização dessas fontes como recursos pedagógicos colaboram para a percepção e compreensão da diversidade histórica. Assim, a tarefa do professor é fomentar a dúvida para que o aluno comece a enxergar a história como algo ilimitado, com várias narrativas e diversas formas de pensar historicamente, pois acreditamos que a ação está sempre no aluno e como ele interpreta os acontecimentos que o cercam.

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008, p. 147).

Então, partimos para os resultados obtidos inicialmente por meio do questionário e montamos um plano de aula que pudesse preencher algumas lacunas levantadas pelos próprios alunos. Em seguida, o nosso objetivo esteve voltado para o conteúdo que seria passado em sala. Formulamos algumas questões que pudessem lançar luz sobre a prática da História, utilizando documentos que tratassem do passado como experiência. Como consta no nosso plano de aula, tínhamos o intuito de “Apontar e problematizar junto

com os alunos as principais características que marcaram a região de Marabá durante o imperialismo, utilizando fontes históricas como meio de investigação”.

Ainda de acordo com o plano de aula, desenvolvemos a seguinte atividade:

Será destinada a análise de 2 (dois) documentos judiciais de períodos distintos, na qual o primeiro de (1970) trata-se de um processo de Reclamação Trabalhista. O segundo é da ano de (1972) também referente a reclamação trabalhista e violência no trabalho. Espera-se que os estudantes tenham clareza das modificações dos períodos históricos e dos interesses. E que possam examinar os documentos e analisar as narrativas que estão envolvendo a fonte em questão. (FERREIRA, 2019, p. 02).

Quando pensamos em quais fontes usar, tínhamos em mente o uso do material que caminhasse para uma reflexão sobre a história da região. Quando planejamos a aula, seguimos alguns preceitos estabelecidos pela BNCC, que estabelece diferentes fontes e tipos de documentos, necessitando estimular a construção do conhecimento histórico, colocando os alunos e professores em condição de uma “atitude historiadora”. Dessa forma, a BNCC sugere ao professor que tem o intuito de trabalhar com fontes em sala alguns passos necessários para a construção do conhecimento histórico escolar, tais como: processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto (BNCC, 2018).

O primeiro passo destina-se ao ato de identificação, ou seja, ao reconhecimento do documento. Deve-se levantar algumas questões em sala: como foi produzido? Qual a finalidade? De quem se está falando? Para que serve? Assim, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre as mudanças ocorridas no tempo. O ato da comparação no ensino de História proporciona ao aluno “ver melhor o Outro”. Mais um aspecto que nos chama a atenção para trabalhar com essa fonte, pois, através dela, focalizamos in-

divíduos inseridos na historiografia local e regional, trabalhadores dos castanhais que, no seu cotidiano, operavam um dos principais sistemas econômicos de desenvolvimento regional.

Isso significa que o ato de comparar os trabalhadores e as práticas que eram utilizadas em contraposição com as atualmente remete à reflexão acerca das semelhanças e diferenças, além de proporcionar a premissa de se pensar o passado e correlacionar com o presente. A contextualização é imprevisível para o ensino de História, pois “ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade” (BNCC, 2018, p. 401). Tarefa fundamental quando se trabalha com fonte em sala de aula, porque contextualizar os acontecimentos contidos no documento permite que os alunos analisem as narrativas estabelecidas naquele momento, evitando, assim, que eles cometam um anacronismo.

Dessa forma, antes de direcionar os documentos para os alunos do Fundamental II, turma 8º C, em um primeiro momento da aula, contextualizamos os acontecimentos que seriam passados, como consta no plano de aula:

Será com base nos discursões realizados inicialmente sobre aspectos gerais do imperialismo, suas especificidades na cidade de Marabá e como influenciou no cenário urbano e social até os dias atuais. Pontuaremos também as atividades econômicas, com ênfase na atividade extrativista da castanha, que acompanhou de forma progressiva os impactos do imperialismo na região para que possamos inserir aos alunos, a importância da fonte histórica para compreensão do passado. (FERREIRA, 2019, p. 01).

Enquanto a interpretação exige que o estudante compreenda os acontecimentos de forma criteriosa, analisando as temporalidades e cronologias. Esse exercício estimula a formação do pensamento crítico dos alunos. Por fim, a análise requer problematizar as narrativas históricas.

Vale ressaltar que os documentos ora mencionados são os mesmos que foram trabalhados no capítulo anterior. Consideramos alguns critérios básicos ao selecionar a documentação que seria passada aos alunos e podem servir como base para os professores que almejem trabalhar com fontes em sala de aula. Jugamos necessário analisar a parcialidade do documento enquanto produto histórico, assim como a sua legibilidade, devido ao tempo, aos fatores ambientais e de acomodações. A última preocupação diz respeito à dimensão do documento, tendo em vista que sua extensão pode interferir na construção da didática devido ao curto tempo das aulas, compostas por 50 minutos.

Essa metodologia nos auxiliou na prática de ensino com fonte documental, dessa forma, buscamos problematizar as fontes históricas atrelando ao contexto local e regional. Cumpre frisar que, com o passar do tempo, as abordagens sobre o currículo de História se modificaram e as práticas pedagógicas começaram a ser desenvolvidas por meio de narrativas que viabilizassem o ensino de História como ponte para discussões interdisciplinares.

Em suma, potencializar o ensino de História através dos documentos judiciais evidencia que registros dessa natureza enriquecem ainda mais o trabalho do professor em sala, permitindo que os estudantes obtenham a compreensão diacrônica dos acontecimentos históricos, sem a presunção de tomá-los como verdade única e absoluta, pois demonstra que a história é produzida diariamente, no cotidiano. Nesse momento, partiremos para a nossa experiência realizada em sala de aula.

A HISTÓRIA ENSINADA

A proposta dessa ação busca contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos por meio da incorporação de fontes históricas nas aulas de História. Sendo assim, priorizamos uma relação dialógica com os estudantes, de tal modo que buscamos envolvê-los em todas as etapas das atividades. Evidentemente, torna-se essencial refletir

sobre o papel do professor enquanto formador, bem como sobre a sua responsabilidade na prática docente e no ensino de História.

A prática de aula em que se testou o uso dos documentos foi realizada em 7 de novembro de 2019, na turma 8º C, em uma terça-feira, no turno da tarde. A aula foi ministrada para 36 estudantes, totalizando uma hora e vinte minutos. Entramos na classe, às 13h15, para organizar o ambiente. Com a ajuda dos próprios alunos, aproximamos as cadeiras e formamos um círculo, para que todos pudessem participar de forma ativa, assim como para que a sala mudasse a sua estrutura padronizada de filas.

Antes de iniciarmos o conteúdo programático que seguiu o plano de aula, foram expostas algumas questões que consideramos relevantes para que os estudantes pudessem conhecer um pouco mais sobre o papel da universidade nas escolas, assim como agradecer a participação de todos. Posteriormente, foi apresentada aos discentes a proposta da aula, com exposição oral por meio de slides, alguns contendo charges e memes. O objetivo dessa ação pedagógica foi utilizar algumas estratégias que pudessem acompanhar as novas tecnologias e sua implantação no dia a dia do estudante. Assim, se bem utilizadas, podem significar uma nova postura em relação ao ensino-aprendizado.

Após o debate sobre os conceitos, aplicamos os documentos em sala em busca de aproximar os estudantes das principais reflexões entorno da modernização maciça que modificou, de forma acelerada, o convívio social das pessoas que residiam ao redor da cidade de Marabá durante o século XX, como povos indígenas, seringueiros, castanheiros e ribeirinhos, e que, como consequência, reflete também na modificação do cenário urbano da região, até os dias atuais. É nesse sentido que utilizamos a fonte histórica como meio de investigação sobre a História local e regional.

Para o desenvolvimento dessas atividades, foram utilizados dois processos judiciais como estratégia metodológica para trabalhar História local, regional e Amazônia, diante do progresso na região durante o Imperialismo, atrelado à atividade extrativista da cas-

tanha. Distribuímos, para cada estudante, cópias dos documentos que seriam analisados. O primeiro documento utilizado refere-se ao ano de 1970, e o segundo, de 1972, ambos referentes a reclamações trabalhistas nos castanhais.

Foi requerido aos estudantes que, inicialmente, fizessem a leitura das fontes e identificassem as palavras desconhecidas, exercitando o senso de observação, identificando elementos como título, personagens e o que está sendo abordado. Ao fim da leitura, mediante uma ficha própria para anotações, direcionamos duas perguntas para que os discentes pudessem responder, quais sejam: “Se você fosse escrever esse documento, como descreveria os fatos? Com suas palavras, explique o que você entendeu”. Dessa forma, o objetivo dessa atividade era auxiliar os estudantes a refletirem sobre o discurso da época, para poder também aproximá-los do “Ofício do Historiador” e perceber que a fonte em questão foi produzida pelo “homem”, assim, possui interesses e motivações próprias.

O propósito dessas atividades é enriquecer a construção de suas próprias interpretações sobre o passado e os acontecimentos históricos, além de identificarem que não há uma verdade única e absoluta. Para Schimidt e Braga, trabalhar com esse tipo de fonte se torna fundamental, pois

essa concepção permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica. (SCHIMIDT; BRAGA, 2005, p. 299).

A fonte utilizada nos permitiu trabalhar, para a região de Marabá, as relações de poder e de exploração da castanha, que foi fonte de desenvolvimento econômico do espaço que era compreendido por Marabá, como podemos jogar luz sobre os

sujeitos pouco abordados pela historiografia. Por meio da análise do documento, pode-se compreender as narrativas históricas e como elas foram criadas.

Percebeu-se, inicialmente, a ausência de familiaridade com os acontecimentos históricos regionais/locais, tendo em vista que grande parte dos estudantes desconhecia a atividade extrativista da castanha na cidade de Marabá. Os resultados obtidos, através da aplicação do questionário e do teste de material realizado em sala de aula, permitiram-nos verificar que os alunos possuem uma noção de história oficial, entretanto, não possuíam uma noção sobre fontes históricas como meio de investigação, assim como pouco conheciam sobre o contexto histórico da cidade de Marabá, tornando o nosso trabalho relevante na busca por contribuir com o ensino-aprendizagem de qualidade. A experiência de ter trabalhado com fontes históricas nos proporcionou uma prática pedagógica crítica e prazerosa, capaz de transformar a sala de aula em espaço de conhecimento escolar.

Diante do exposto, lembramos que as fontes ora mencionadas nos permitiram trabalhá-las no processo de ensino-aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental Oneide de Souza Tavares, bem como na pesquisa acadêmica, o que nos levou a pensar no conceito de Transposição Didática no ensino, desenvolvido pelo matemático Yves Chevallard em 1982. O autor define o conceito como a “[...] passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta” (CHEVALLARD, 1991, p. 16). Tal processo chama a atenção para a simplificação do saber ensinado. Assim, a transposição didática refere-se a

um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Consideramos que as contribuições do referido autor possuem potencialidades instigantes para o ensino, todavia, pensamos que, no percurso da pesquisa, buscamos por um ensino horizontal e não apenas descendente do saber acadêmico. Isso implica pensarmos no conceito de mediação didática, que nos ajuda a superar as insuficiências do conceito de transposição didática. Acerca disso, Lopes (1997, p. 106) pontua:

[...] prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido a mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo “Mediação” em seu sentido dialético: Um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas não imediatas, com um profundo senso de dialogia.

Tendo como base o processo de mediação e as informações coletadas durante a nossa experiência de ensino e aprendizagem na Escola Oneide de Souza Tavares, sugerimos um compêndio didático para auxiliar os professores da rede básica de ensino no trabalho com fontes históricas escritas, considerando que a maioria desses docentes possui, ao longo da semana, uma carga horária alta em sala, muitos tendo dificuldades de preparar materiais alternativos para serem utilizados em sala de aula, ficando à mercê dos livros didáticos, que, em sua maioria, contêm apenas narrativas nacionais, ausentando o contexto local e regional. Desse modo, sugerimos o compêndio didático, organizado a partir de 10 ações, cuja finalidade é trabalhar essas fontes em sala de aula.

Tabela 2 – Orientações para o uso de fontes escritas

1 - A utilização de fontes em sala de aula tem por fim o trabalho em paralelo com o livro didático, em uma construção cognitiva do aluno, já que o coloca em contato com diferentes representações do passado.
--

2 - O uso de fontes permite ao professor questionar, de uma maneira reflexiva, durante a aula, elementos das vivências dos sujeitos em um tempo passado.
3 - Antes da seleção das fontes, o professor deve estar ciente da parcialidade do documento, levando em conta que este é um produto histórico deixado intencionalmente por quem o construiu, sujeito a mudanças interpretativas, dependendo do ponto de vista analisado.
4 - A partir da seleção dos documentos, o professor pode optar por fontes que permitam a problematização de temas naturalizados e cristalizados historicamente pelo senso comum.
5 - Alguns critérios de seleção são considerados fundamentais.
6 - Pode-se classificar a linguagem e a textualidade concernentes às fontes escolhidas, fazendo uma classificação documental que identifique o tipo de documento e a sua procedência.
7 - Pode-se contextualizar o período em que a fonte foi produzida, gerando uma discussão histórica, em que os alunos possam problematizar as temporalidades, as espacialidades, ampliando concepções de leitura de mundo e o entendimento de diferentes contextos.
8 - Com isso, coloca-se o aluno para ler diferentes fontes e, durante este procedimento, o professor tem a responsabilidade de mediar o processo de análise ao ressaltar o caráter ativo dos alunos no movimento de crítica ao documento, que possibilite não encarar o passado como uma única verdade irrefutável, mas sim como uma versão passível de questionamentos.
9 - O próximo passo é a enumeração e descrição dos pontos importantes na constituição da fonte, procurando sempre estabelecer relações entre uma história em menor e maior escala.
10 - Desse modo, é possível analisar os conceitos históricos, identificando sua origem, suas divergências e convergências, a compreensão do tipo de história a ser decifrada a partir deles, auxiliando o aluno no entendimento da relação existente entre passado e presente.

Fonte: MONTI, Carlo. Projeto de Pesquisa: Possibilidades e desafios no ensino de história regional e local, mediante a análise de documentos, 2019

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A castanha-do-pará representou uma das mais importantes atividades econômicas da cidade de Marabá. Partimos da fonte histórica judicial para estudar a identidade de uma determinada população, que residia no que compreendia o termo de Marabá em meados de 1970, e como a dinâmica dessa população ocorreu. A partir dela, refletimos sobre as relações de trabalho que se estabeleciam nos castanhais de Marabá, atrelando ao contexto local e regional, fazendo-se presente a identidade do lugar para podermos utilizá-la como aprendizagem histórica na Escola Municipal Oneide de Souza Tavares.

Ao partirmos da fonte histórica judicial, buscou-se levar em conta os trabalhadores dos castanhais, considerando suas ações, seus comportamentos, valores, construídos a partir da experiência cotidiana. Com o uso dos documentos históricos, destacamos a trajetória dos trabalhadores dos castanhais, na busca por refletir sobre as práticas trabalhistas na extração da castanha na cidade de Marabá-PA, bem como a utilização do processo judicial como fonte de investigação, demonstrando a compreensão das relações estabelecidas nesses espaços.

Diante dos objetivos propostos, conseguimos percorrer o caminho da nossa problemática central, evidenciando que os documentos históricos, mesmo pertencentes da burocracia do Estado, podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental. Refletimos também sobre o conceito de transposição didática e mediação e, ao longo do processo, percorremos uma ação pedagógica que compreendeu todos os sujeitos da comunidade escolar. Assim, evidenciamos a importância de um ensino mediador e inclusivo, não somente transposto da academia para o ensino.

Ensinar História na escola significa permitir aos estudantes a compreensão dos acontecimentos históricos. Mais do que isso, contribui diretamente para a formação da consciência histórica, um conhecimento de si mesmos como agentes históricos, bem como das suas identidades em uma constituição do tempo histórico. O

uso da fonte histórica judicial como recurso didático-pedagógico demonstrou-se importante, assim como o valor de sua aprendizagem na vida dos estudantes, para desconstruir a perspectiva de que a atividade extrativista da castanha tenha sido construída a partir da história oficial, excluindo sujeitos comuns que construíram o trabalho e a vida na malha da experiência cotidiana.

Nesse sentido, avançamos em evidenciar a potencialidade dos documentos escritos para os processos históricos regionais e locais. Acreditamos que o seu uso no ambiente escolar promove a interdisciplinaridade com disciplinas como Português, Geografia e até mesmo Matemática, entretanto, assim como qualquer outro “documento histórico”, tudo dependerá de como o professor/pesquisador investiga sua fonte, quais as respostas que pretende gerar para sanar seus questionamentos.

Ademais, o trabalho com fontes históricas judiciais demanda planejamento e postura perante os estudantes, para torná-los sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que as dificuldades de leitura e interpretação precisam ser trabalhadas pelo(a) professor(a) em sala de aula. Tratando-se de um documento proveniente da administração pública, as linguagens e o contexto da época diferem do linguajar habitual dos estudantes, mas se infere que tais questões permitiram que nos aproximemos de suas potencialidades como material didático-pedagógico.

Vale ressaltar que a leitura e a interpretação textual que fizemos com os alunos geraram um salto qualitativo na aprendizagem, uma vez que os estudantes questionaram inúmeros pontos contidos nos documentos e relacionaram com o presente. Inclusive, ficaram intrigados pela inexistência das castanheiras na cidade de Marabá.

Diante da proposta inicial desta pesquisa, avançamos no debate das relações históricas construídas através dos processos Locais. Isso significa dizer que a história local e dos castanhais da cidade de Marabá se interligam às possibilidades de analisar as características próprias da região. O recorte escolhido nos propõe pensar não só nas relações de trabalho nos castanhais, como também em uma atividade econômica regional e do sistema mundo.

As fontes utilizadas nesta pesquisa, sem dúvida, contribuíram para a análise do nosso objeto de estudo, o trabalhador do castanhal, devido à multiplicidade de informações contidas nos documentos. Assim, visualizaram-se inúmeras características, como a cidade, os castanhais, além da linguagem empregada pelos envolvidos em uma determinada época e como as relações sociais eram desenvolvidas pelos sujeitos históricos. Dessa forma, foi possível refletir sobre as práticas extrativistas da castanha na cidade de Marabá-PA.

Certamente, a maior interface desta pesquisa se dá pela utilização também das fontes históricas como recurso didático-pedagógico, o que nos possibilitou gerar o compêndio didático, o qual se mostrou um caminho frutífero para entender questões do passado, correlacionando-as com o presente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALMEIDA, José Jonas. **Do extrativismo à domesticação: as possibilidades da castanha do Pará**. 2015 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

ALMEIDA, José Jonas. **A cidade de Marabá sob o impacto dos projetos governamentais a partir de 1970**. 2008. 272 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum** – Revista de História, João Pessoa, n. 15, 2006.

BELLOTTO, Heloísa Liberali. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2009.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os Saberes Docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2008.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: AIQUE Grupo Editor, La Pensée Sauvage Editions, 1991.

CHAVES, Elisgardenia Oliveira. Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez. 2013.

CORREIO PAULISTANO. Acervo digitalizado. Edição de 20 dez. 1935, São Paulo, p. 9. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

EMMI, Marília Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/NAEA/UFGA, 1987.

PINSKY Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005. v. 1.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

FONTES, Edilza Joana de Oliveira. **O pão nosso de cada dia: trabalhadores e indústria da panificação e a legislação trabalhista (Belém 1940-1954)**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 127-140, set. 2007.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 127-140, set. 2007.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Phellipe. **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

IBGE. **Censos agropecuários**. Disponível em: <http://atech.br/agenda21>. Acesso em: 28 mar. 2020.

INFORSATO, Edson do Carmo; SANTOS, Robson Alves dos. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.

KICH, Tassiana Jaqueline Fanck. O Poder Judiciário e as fontes para a história da sociedade. In: X ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 2010, Santa Maria (RS). **Anais...** Santa Maria (RS): Associação Nacional de História (ANPUHR), 2010. Disponível em: http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1277774267_ARQUIVO_TrabalhocompletoTassianaKichANPHU.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

LARA, Sílvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008.

HART, Preston. **Life**, Nova Iorque, p. 106, 9 dez. 1940. Disponível em: <https://historiahoje.com/castanha-do-para-da-amazonia-para-o-mundo/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MONTI, Carlo G. A representação dos povos indígenas do Brasil no livro didático de história projeto araribá. **Escritas**, vol. 11, n. 2, p. 99-121, 2018.

MONTI, Carlo *et al.* Entre castanhas, ouro e as fontes para o ensino da história local do sul e sudeste do Pará. **Fronteiras e Debates**, [S. l.], vol. 5, n. 2, 2018.

NETO, André de Faria Pereira. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 147-165, out. 2001.

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

OLIVEIRA, Fabiana; SILVA, Virgínia. Processos judiciais como fonte de dados: O poder e interpretação. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 244- 259, jan./jun. 2005.

PEREIRA, Airton dos Reis *et al.* **Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira**. 1. ed. Belém: PakaTatu, 2017, pp. 277-306.

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos; GARCIA Tânia Maria F. Braga. A formação consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aula de história. **Caderno CEDES**, Campinas, Vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, CRHM. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá-PA, 2018.

Fontes

PROCESSO JUDICIAL, 1970. Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, mantido pela UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

PROCESSO JUDICIAL, 1972. Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, mantido pela UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Ian Silva Lemos Monteiro

**OLHOS SOBRE PIXELS: PROJETO
HISTORIX COMO RECURSO DIGITAL
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

INTRODUÇÃO

A interação interpessoal atualmente é, decerto, bastante influenciada pelo mundo virtual, o qual vem passando por diversas transformações ao longo de sua história, desde a forma que nós, usuários, percebemos e utilizamos a rede até a mudanças estruturais, que passaram a se ligar muito mais à experiência dos sujeitos que estão conectados à internet. Esse momento ficou conhecido como *Web 2.0*¹. Trata-se de uma nova fase da internet, baseada na interação do usuário com o conteúdo e com outros usuários por meio do surgimento de comunidades, como, por exemplo, as redes sociais.

Assim, percebe-se a ascensão de um novo local de compartilhamento de informações, o qual detém uma dinâmica própria e vem se mostrando influente no cotidiano das pessoas. A exemplo disso, as redes sociais, como YouTube, Facebook e Instagram, ocupam as horas de muitos brasileiros. Segundo o IBGE (2018), 94,2% dos brasileiros utilizam as redes sociais para trocar mensagens de textos, o que demonstra a influência e o papel fundamental que essas comunidades virtuais têm na divulgação/distribuição de informações em nossa realidade social, como nas eleições presidenciais de 2018. Conforme a Folha de São Paulo (apud PASSOS et al., 2018), a internet superou a TV em exercer influência sobre as pessoas.

Tendo em vista a longevidade e a grande influência dessas novas comunidades da *Web 2.0* na atmosfera social do Brasil, a temática deste trabalho foi escolhida a fim de analisar e explorar as possibilidades de trabalhar a História a partir da internet, especificamente, das redes sociais, como Facebook e YouTube, com o intuito de democratizar o conhecimento produzido na universidade, buscando fomentar debates sobre a História em espaços mais amplos e acessíveis. Durante os anos de 2018 a 2019, a experiência

¹ Termo utilizado inicialmente por Tim O'Reilly. Segundo o autor, "o conceito de '*Web 2.0*' começou com uma conferência de brainstorming entre a O'Reilly e a MediaLive International" (O'REILLY, 2006). A *Web 2.0* surge como um conceito que demarca um novo momento da internet, em que a experiência dos usuários e a interatividade entre eles são o ponto central.

obtida com o projeto de extensão² “HISTORIX: recursos digitais para o ensino de História”, apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA), a qual concedeu uma bolsa, e vinculado ao Laboratório Virtual de Ensino de História (LVEH), sob orientação e coordenação do Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle, será o ponto de partida deste artigo, em que analisarei as metodologias propostas durante o período em que fui bolsista (2018-2019); os resultados obtidos por meio do projeto, que atua diretamente nas redes sociais; a criação e produção de um canal do YouTube e do site do LVEH, produtos deste trabalho de conclusão de curso; além de explorar outras possibilidades de atuação na internet, como as criações de videoensaio e vídeo-história, gêneros parecidos e bastante difundidos na plataforma do YouTube.

O projeto de extensão “HISTORIX: recursos digitais para o ensino de História” objetiva produzir materiais audiovisuais que possibilitem ao público que está além da academia ter contato com os debates proporcionados pelos pesquisadores no campo dos Estudos Históricos, por meio da criação de ambientes virtuais de aprendizagem³ que alcancem um público amplo, como professores, estudantes e demais membros da comunidade para a discussão e construção de um conhecimento formado a partir dessas interações. Os resultados obtidos através da nossa atuação nas redes sociais servirão como fontes para analisar criticamente a produção desses materiais e a relevância deste trabalho para o debate historiográfico.

Para a construção do trabalho, torna-se importante o diálogo com os pressupostos da História Pública e das Humanidades Digitais 2.0⁴, tendo em vista a necessidade dos historiadores em

² Atividade voltada à divulgação e conexão de produções acadêmicas com a sociedade. Conforme a Resolução n.º 3. 298, de 7 de março de 2005, da UFPA, entende-se que uma atividade de extensão “é um conjunto de atividades acadêmicas, de caráter múltiplo e flexível, que se constitui num processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, e que viabiliza, através de ações concretas e contínuas, a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (UFPA, 2005).

³ Ambientes que nos permitam auxiliar na organização e montagem das dinâmicas que serão propostas neste trabalho.

⁴ Termo utilizado por Schnapp e Presner ao descreverem um processo de mudança metodológica das Humanidades Digitais, identificado como a segunda onda, que está ligada diretamente a uma análise mais qualitativa e interpretativa, considerando o contexto histórico

explorar e ocupar espaços não formais, como as redes sociais, em uma perspectiva educacional pluridisciplinar, que se atente aos processos e às mudanças sociais, de modo que até mesmo o cotidiano acadêmico – principalmente nas Humanidades – se mostra cada vez mais propício às dinâmicas virtuais, pois estas criam processos e dão vozes a novos atores, os quais são influentes nessa cultura virtual.

O sociólogo Pedro Demo, em uma citação indireta às ideias de Prensky, destaca a necessidade de se adaptar a novas dinâmicas de aprendizagem. Demo (2011, p. 15) afirma que “a aula está superada, não tanto porque os alunos já não a suportam, mas porque não corresponde à dinâmica da aprendizagem, tornada mais nítida em ambientes virtuais de aprendizagem”. No entanto, é possível refletir por meio da citação de Demo. A aula em si não está superada, mas a aula em seu formato tradicional, pois o nível de informatização da nossa tende a crescer cada vez mais, e a internet está em nosso dia a dia, como citado no início do texto. Trata-se de um processo que atinge diretamente a forma como pensamos e agimos no mundo, mas que é necessário estar atento aos aspectos sociais importantes, como o acesso a esses ambientes virtuais, que ainda não são tão democráticos quanto pensamos, tornando inviável a mudança total para um formato virtual. Contudo, busco apresentar, neste trabalho, caminhos a serem seguidos, com a intenção de complementar e auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, a partir da utilização de ferramentas digitais como mediação desse novo processo histórico.

Pensando nisso, buscarei refletir sobre a minha experiência com o Projeto HISTORIX, como desempenhar um papel de mediador na produção de conhecimento na rede digital. De acordo com David M. Berry (2012), estas novas formas de produção de conhecimento e de métodos têm sua mediação digital como uma problemática central nas Humanidades Digitais, as quais são gera-

e as complexidades analíticas e críticas. Sendo assim, as Humanidades Digitais 2.0 fazem parte de um processo criado virtualmente, o qual gera ambientes interativos singulares no contexto virtual, ao contrário da primeira onda, que se volta para uma análise quantitativa. Ver mais: SCHNAPP, Jeffrey; PRESNER, Todd. (2009). Digital Humanities Manifesto 2.0. Disponível em http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

das a partir de uma disseminação cultural, própria do meio digital. O papel de mediador exercido pelo historiador na *web* se apresenta como redutor de equívocos provocados pela disseminação de novas narrativas, o que, para Jill Liddington, seria “uma explosão de representações populares do passado” (LIDDINGTON, 2011, p. 31).

Ainda segundo Liddington (2011), é quase impossível não se deparar com uma produção de séries, filmes ou documentários que envolvam a perspectiva histórica, além da criação de conteúdos que envolvam a História e são disseminados pelas redes sociais por atores diversos, que passam a disputar a consciência histórica das pessoas nas redes, mas que não se atentam a questões fundamentais do rigor científico de um historiador. Evidencia-se, assim, a necessidade de o historiador atuar com a função de mediador nas redes sociais, pois, muitas vezes, o público acessa tais narrativas sem outros elementos para relativizá-las. Isso impacta a difusão de determinadas interpretações e o estabelecimento de significados do saber histórico na sociedade (FERREIRA, 2018).

Considerando o exposto, as redes sociais utilizadas pelo projeto HISTORIX, como o YouTube, Facebook e outras que citarei de forma concisa e explicativa durante o texto, permitem com que apliquemos uma nova dinâmica de aprendizagem às pessoas de diferentes níveis de escolaridade. Contudo, é necessário entender como cada uma delas aplica uma metodologia de atuação diferente, adaptando-se assim às ferramentas disponíveis em cada rede social utilizada.

Ademais, a escolha pela temática se justifica também pela necessidade de que o conhecimento científico consiga ir além dos tão temidos e odiados “muros da universidade”, que muitas vezes têm sido um empecilho quando falamos em levar o conhecimento científico para fora da academia e compartilhá-lo com a comunidade, para que assim atinja seu caráter extensivo, principalmente ao falarmos sobre História, em que há uma série de preocupações metodológicas que devem ser consideradas, mas que acabam por perder seu lugar, dentro da imensidão virtual, para outros atores

sociais e discursos que não têm uma atenção crítica ou o distanciamento necessário, como afirma Noiret (2015, p. 37):

Infelizmente, a ausência de um conhecimento real da rede por parte dos historiadores acadêmicos poderia ter como consequência infausta a possibilidade de não contar com a sua capacidade profissional no que se refere à “filtragem” dos discursos de cada um na rede. Desse modo, teríamos à nossa volta formas de narração do passado elaboradas sem o devido distanciamento ou atenção crítica. As memórias de família, com materiais e fontes primárias descobertas em casa, podem ser hoje facilmente compartilhadas. Novos “genealogistas” podem, assim, escrever a história deles, que, por força das circunstâncias, carece de contextos narrativos e do necessário aprofundamento historiográfico. O passado de cada um na rede não é mais distante e historicizado, mas se torna emoção em um presente contínuo, nivelando os tempos históricos pela atualidade.

Nesse processo de falta de conhecimento real da rede, percebe-se, segundo Demo (2011), que um dos maiores desafios na construção dessa nova dinâmica de aprendizagem não parte dos alunos, mas dos docentes, os quais, em sua maioria, carecem de formações específicas para atuar em rede. Nessa perspectiva, este trabalho apresenta formas de alcançar esses professores por meio de apresentações de caminhos metodológicos para atuação no espaço virtual, bem como procura levar as discussões que estão sendo feitas dentro da academia para fora dela, na tentativa de “reescrever e reinterpretar os métodos profissionais e dominar as novas práticas digitalizadas” (NOIRET, 2015, p. 29), buscando utilizar-se de ferramentas que possibilitam o encurtamento de distâncias, como a internet.

Para isso, o meio acadêmico precisa apropriar-se dessas novas dinâmicas de aprendizagem, a fim de consolidar o conhecimento acadêmico não mais como uma prática elitizada, mas como um conhecimento plural, confiável e acessível, para que, a partir de então, consigamos construir um conhecimento mais democrático e colaborativo.

PROJETO HISTORIX E A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS PARA O ENSINO

O projeto HISTORIX foi desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA) e coordenado pelo Prof. Wesley Kettle. Ele visa a democratização do conhecimento produzido na academia por meio da atuação em redes sociais. Inicialmente, o projeto tinha seu foco no público da área de História, principalmente professores do ensino básico que, por diversos fatores, não tinham mais tanto contato com a universidade, mas, a partir de seu desenvolvimento, foi possível alcançar públicos mais abrangentes. Como um produto dessa iniciativa, foi criado o Laboratório Virtual de Ensino de História (LVEH), do qual fui colaborador através de uma bolsa de extensão, contemplada pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, que enxerga as redes sociais como o ponto de aproximação entre a universidade e a população, que está cada vez mais conectada com a internet.

Por meio do LVEH, foram produzidos vídeos, que analisarei mais à frente, com o intuito de propagar as pesquisas produzidas no Campus Universitário de Ananindeua. O referido projeto se justifica por efeito de uma das principais preocupações da História Pública, como afirma Bruno Pastor de Carvalho (2016, p. 41):

Desejamos divulgar a produção do conhecimento histórico para o grande público não só porque valorizamos o trabalho desenvolvido em nossos centros de pesquisa, mas porque acreditamos que, ao compartilhar esses saberes, podemos contribuir para formar uma sociedade mais crítica, esclarecida e democrática. Neste sentido, podemos dizer que a excelência de uma universidade ou centro de pesquisa também pode ser medida pela quantidade e qualidade de seus projetos de divulgação científica. Uma universidade que não investe em divulgação para o grande público tende a se distanciar da sociedade e da cultura que a cerca.

Assim, torna-se a justificativa principal de atuação do projeto: democratizar, de maneira continuada, o conhecimento histó-

rico produzido na academia, atingindo, por meio da internet, diversas e novas dimensões (ainda não exploradas) da sociedade atual, para que o conhecimento histórico seja percebido pelos meios de comunicação como um guia para a compreensão de questões políticas, sociais, religiosas e culturais suscitadas no presente.

De um modo geral se apresenta que atualmente está emergindo um novo paradigma educacional, cuja dinâmica pedagógica se caracteriza pela necessidade de desenvolver em cada estudante práticas de habilidades avançadas, pela adoção de longas unidades de conteúdos autênticos e únicos, pela introdução do currículo multidisciplinar, pela avaliação baseada no desempenho e/ou na performance, pela ênfase na aprendizagem colaborativa, na postura do professor como facilitador, pela predominância de agrupamentos heterogêneos, pela aprendizagem estudantil assumindo uma contotação de exploração de conteúdos dinâmicos, e pela adoção de modos de instrução interativos. (SILVA, 2007, p. 4).

Além disso, como foi citado inicialmente, percebemos que muitos professores formados na universidade não retornam a ela, seja para uma formação ou até mesmo para eventos acadêmicos. À vista disso, o LVEH busca aproximar esses profissionais que estão sem contato com o conhecimento acadêmico, seja por motivos geográficos, financeiros ou por falta de tempo no dia a dia, com intuito de atualizar esses professores e encurtar as distâncias, como afirma Carvalho (2014, p. 174):

A tecnologia, nesse sentido, tem permitido superar grandes barreiras geográficas e financeiras. Atualmente, não é preciso necessariamente viajar para acompanhar palestras e conferências de especialistas, organizadas por instituições geográfica e economicamente distantes. A transmissão virtual, em tempo real, não raro com possibilidade para intervenções, tem globalizado experiências e quebrado antigos paradigmas de acesso aos principais centros produtores de conhecimento do mundo.

Nesse sentido de encurtar as distâncias, o projeto obteve resultados importantes, como a ampla participação de professores e estudantes nos ambientes elaborados nas redes sociais. A exemplo disso, tivemos um total de 1.416 visualizações¹ nos vídeos produzidos durante o período analisado. Ademais, tivemos adição de 130 membros em nosso grupo do Facebook e a procura de 203 pessoas para participação no curso sobre Ensino de História e Arqueologia², que evidencia a relevância da atuação do projeto.

Para além disso, é possível pensar uma produção de conhecimento que seja colaborativa, por meio da interação proporcionada pelos ambientes das redes sociais, compartilhando experiências e conhecimentos sobre determinado assunto discutido. Como sugere David M. Berry (2012), devemos pensar metodologias que explorem formas mais comunicativas ou conceituais, com um processo contínuo de reflexão e colaboração, que se tornam mais evidentes quando são exploradas pela dinâmica virtual. Para a construção e exploração dessas comunidades colaborativas apontadas por Berry (2012), podemos encontrar, nas redes sociais, o lugar para se estabelecer o diálogo entre a comunidade e a produção científica. Acerca disso, a pedagoga Margarita V. Gomes (2010, n.p.) argumenta:

O trabalho em rede permite compartilhar experiências e conhecimentos através do diálogo e da comunicação; permite formar comunidades e fazer coisas junto com outras pessoas, combinando situações presenciais e online. Trabalhar em rede tornou-se em parte uma necessidade, a partir do momento em que a economia foi aos poucos deflagrando modos descentralizados de produção, sustentada na informação e no conhecimento.

Certamente, o sistema educativo está atrelado a essa economia que, de alguma maneira, responde em termos de ganhos ou perdas em vez de enriquecimento mútuo por um processo educativo solidário e humanista. E, mesmo

¹ Informações retiradas do YouTube no dia 7 de abril de 2021.

² Este é o número de pessoas que entraram em contato até a data estabelecida para as inscrições, porém, o curso ainda é procurado por muitos profissionais, destacando a relevância e importância da iniciativa.

que as redes sociais mais conhecidas no âmbito local não tenham sido criadas para a educação, o aluno e o professor podem se beneficiar quando adquirem autonomia para decidir pelo trabalho em rede, pois ele não se dá por decreto. A rede é mais um espaço da escola contemporânea que necessita de orientação e cuidado para se transformar em um dispositivo pedagógico.

Dessa forma, o projeto atuou durante um ano, utilizando diversas plataformas para que conseguíssemos chegar aos objetivos pré-estabelecidos: a democratização do conhecimento acadêmico e a aproximação entre a universidade e a comunidade externa a ela. Entre essas plataformas, estão o Facebook, o YouTube, o *Google Classroom* e um site criado com o intuito de atuar como um repositório virtual do projeto.

Para isso, entendemos que pensar a História Pública como uma perspectiva essencial para compreensão da história atualmente é considerar essas mudanças, transformações, construções e disputas causadas pelo surgimento de novos espaços de divulgação e formação de narrativas históricas, como os museus, as novelas, os filmes e, principalmente, a internet, o espaço de atuação do Projeto HISTORIX, que sugere uma nova perspectiva para a História. Assim como uma sala de aula, esses “novos” espaços detêm suas peculiaridades e dinâmicas próprias, no entanto, cabe ao profissional de História reconhecer esses lugares como formadores/fornecedores de um conhecimento histórico, ocupar-se desses locais e, caso queira, utilizá-los como ferramentas para o ensino.

Essas alterações na forma como parte de nós percebe a História refletem diretamente no modo como o historiador irá realizar o seu ofício, pois, desde o momento em que o professor reconhece novos espaços de formação para além das escolas, é possível entender os desafios e conflitos gerados a partir de novas dinâmicas de aprendizagem, que não competem apenas ao espaço escolar. Por isso, torna-se essencial a ocupação desses “locais de entretenimento”³ para que o historiador consiga mediar

3 Conceito utilizado por Faye Sayer em *Public history: a practical guide*.

e reduzir equívocos. Ferreira (2018), por exemplo, ao discutir a relação entre a História Pública e o ensino, aponta algumas problemáticas causadas a partir da ausência do profissional de História fora dos espaços escolares:

Para além da sala de aula, local privilegiado na interface história pública/ensino, é essencial considerar os desafios e ambiguidades dessa relação fora dos espaços escolares. Parte da educação para o conhecimento histórico realizada por meio de narrativas e suportes não-escolares e/ou historiográficos, deriva de áreas como cinema, carnaval, telenovelas. A ausência da mediação e/ou participação de historiadores nesse tipo de produção frequentemente a torna questionável quanto ao compromisso com a História; por extensão, é uma crítica à história pública e à ênfase em ampliar os públicos para a divulgação histórica. (FERREIRA, 2018, p. 35).

Desse modo, a História Pública não busca apresentar-se como parte da ciência histórica que avalia o que é história e o que não é, mas como uma possibilidade de construção de um “conhecimento pluridisciplinar”⁴ e de múltiplas vivências, para que assim possa atentar-se aos processos sociais. Nessa lógica, torna-se necessário pensarmos novas dinâmicas de aprendizagem e reconhecer sua existência, assim como também devemos considerar as mudanças metodológicas na forma desse ensino a partir dessas novas dinâmicas. Para Mauad et al. (2018, n.p.) “pensar a dimensão pública do conhecimento histórico incita historiadores e historiadoras a refletirem a respeito de seu próprio tempo, sobre a prática historiadora e as implicações do seu *métier* no mundo social”.

A construção de um projeto de extensão como o HISTORIX decorre dos pressupostos teóricos estabelecidos pela História Pública, buscando aproximações cada vez mais constantes com um público diversificado e específico, além de entender que, gradativa-

⁴ Juniele de Almeida e Marta Rovai trabalham a ideia do campo da História Pública como um campo de construção de saberes pluridisciplinares, que estão relacionados aos processos sociais, bem como às mudanças e tensões provocadas a partir destes, entendendo assim a História Pública como uma forma de democratizar a História, mas sem perder o seu rigor.

mente, as tecnologias digitais, principalmente a internet, vêm transformando a forma como entendemos nossa sociedade. Sobre isso, o sociólogo Pierre Lévy (1993, p. 7) destaca as transformações sociais provocadas a partir da internet, em que

novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria.

A apropriação de meios digitais por parte da ciência histórica, e até mesmo de outras áreas, hoje, é uma necessidade e deve ser tratada como um ponto prioritário, na medida em que não devemos negar nosso lugar, o avanço tecnológico e a influência da internet na vida das pessoas, pois “não se trata apenas de uma transformação técnica, mas sobretudo filosófica e comportamental, na maneira como as pessoas se comunicam e experimentam a realidade” (CARVALHO, 2014, p. 165-166).

Nesse ponto, o encontro entre História Pública e História Digital, além do exercício de ambas, é de extrema importância para essa adaptação metodológica, bem como para entender toda a transformação social que vem sendo construída desde o advento do computador até os dias atuais, em que a internet se tornou o principal meio de comunicação. No entanto, vale ressaltar que “o que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos” (DEMO, 2009, p. 1). Logo, devemos ter uma série de preocupações para que essas metodologias de ensino, voltadas para o meio digital, consigam ser efetivas, alcançando os seus objetivos.

O conceito de “História Pública Digital” construído por Serge Noiret (2015) converge diretamente com os pressupostos estabelecidos pelo Laboratório Virtual de Ensino de História, dadas as suas proporções, com interesse de explorar o meio digital para a principal tarefa do historiador público, a divulgação da historiografia, da produção acadêmica para um público mais amplo e de forma mais acessível.

O historiador público deve poder fazer mediação com as formas públicas de conhecimento do passado que a rede oferece, contribuindo na primeira pessoa à narrativa do passado em meios virtuais. Construir uma história pública digital que seja capaz de fazer frente e de mediar de modo crítico a manifestação incessante das memórias privadas – e das memórias coletivas embalsamadas – é certamente um papel profissional destinado ao trabalho do “public historian”. (NOIRET, 2015, p. 40).

A partir disso, reforço a importância de se estabelecer como um historiador público digital para o desenvolvimento do projeto HISTORIX, buscando apropriar-se de locais pouco habitados pela comunidade acadêmica e ocupando os chamados “locais de entretenimento”, como as redes sociais.

HISTORIX E AS REDES SOCIAIS

A ideia de locais de entretenimento, explorada por Faye Sayer (2015) em seu texto “*History beyond the classroom*”, é apontada como uma possibilidade de ensinar e aprender História a partir de espaços não formais, ou seja, locais que não estão ligados a um ambiente de produção e compartilhamento de conhecimento.

Sayer (2015) afirma que a História Pública levou os olhares da História para além do educacional e buscou lugares de debates mais amplos, indo em direção ao entretenimento. A autora entende que, a partir disso, construiu-se uma visão de História menos estática, em busca de mais interatividade e participação do “público”, sempre procurando o equilíbrio entre o educacional e o entretenimento (SAYER, 2015). Para Carvalho (2016, p. 40), “dada a novidade de tudo isso, há muitos aspectos relacionados à Internet que ainda não foram devidamente explorados, mas que são centrais para o desenvolvimento do campo da História Pública. Um desses aspectos são as redes sociais online”.

Redes sociais como YouTube e Facebook, além de serem pouco exploradas pelos historiadores e educadores, como afirma Carvalho (2016), são ferramentas que permitem não só com que as pessoas leiam conteúdos expressos, mas também possibilitam uma interação mais direta e constante. Conforme Demo (2009, p. 64), “no computador não existe apenas material para ‘ler’; há também para ver, escutar, manipular, mexer”, transformando essas pessoas em sujeitos da aprendizagem, ou seja, elas deixam de ser apenas ouvintes para se tornarem comunicadores, transmissores de experiências e conhecimentos.

Entre essas novas dinâmicas e desafios que a História e a História Pública devem enfrentar, destacam-se a construção e a reflexão do ambiente virtual e a sua relação com a produção do conhecimento histórico, que está diretamente ligado à ideia de consciência histórica. Segundo Sara Albieri (2011), a consciência histórica manifesta-se através da cultura, a qual se

impõe por meio de um pensamento coletivo, constituindo, a partir disso, determinadas memórias históricas. Dessa forma, a consciência histórica apresenta-se como ideia importante na formação do conhecimento histórico.

Ademais, Albieri (2011) aponta a noção da consciência histórica como um conceito filosófico que fundamentaria a passagem da História Acadêmica para a História Pública. Para a autora, “trata-se de uma visão teórica, que reconhece na condição humana o pressuposto histórico: pensamos e falamos historicamente, e esse é o modo pelo qual nos posicionamos na cultura” (ALBIERI, 2011, p. 27-28).

No entanto, a consciência histórica pode se manifestar de formas distintas no ambiente virtual, pois este propõe dinâmicas diferentes, que alteram significativamente o modo como agimos, pensamos e falamos, além da forma que nos posicionamos em relação à cultura estabelecida na internet. Para isso, torna-se necessário, como sugere Albieri (2011), entender como pensamos e falamos historicamente na internet, para que seja possível entendermos como é formado o conhecimento histórico nos locais de entretenimento.

A atuação do projeto HISTORIX reconhece as redes sociais como locais de entretenimento que fortalecem a chamada “cultura de colaboração”, em que se afirma a História Pública. Para Carvalho (2016, p. 39), “isso não deve surpreender, afinal de contas, a História Pública, não importa qual a vertente, sempre buscou aproximar o grande público dos processos de construção da história”.

Cada plataforma utilizada pelo laboratório, como já dito, consiste em metodologia diferente e objetivos diversos. Dividirei em seções para explicar pontualmente as especificidades de cada plataforma.

FACEBOOK COMO FERRAMENTA PARA DEBATES

A plataforma do Facebook tem atraído cada vez mais a atenção do público acadêmico devido à sua capacidade de interação e compartilhamento. A análise e a construção metodológica realizadas a partir da História Pública Digital têm a ver com as condições de produção do conhecimento acadêmico (LUCCHESI, 2009), que, gradualmente, está ligado à internet. É o momento em que cada vez mais as pessoas estão conectadas e produzem conteúdo para a rede. Para exemplificar, Bruno de Carvalho (2014, p. 174) cita o caso ocorrido com Ronaldo Vainfas:

O professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), Ronaldo Vainfas, publicou um texto em seu perfil no Facebook sobre as efemérides em torno dos 50 anos do golpe civil-militar de 1964, que estavam em seu ápice naquele mês. Esse texto nos interessa aqui já em sua apresentação: “Pensei em fazer um artigo pro O Globo, na página dos editoriais, mas o espaço seria mínimo e o número de leitores mais reduzido do que os do Facebook”. Para Vainfas, ainda que seu número de leitores seja pequeno, o Facebook é visto como um espaço de crítica política e historiográfica mais relevante, abrangente e de maior alcance do que um jornal quase centenário e de circulação nacional. Esse juízo de valor por si só já é digno de destaque. Mas a consequência da publicação do texto de Vainfas nos revela aspectos ainda mais interessantes. Em pouco tempo, o “desabafo” do historiador mostrou que o poder de uma rede social como o Facebook pode ser tudo, exceto limitado.

A utilização desses meios digitais possibilita atingir um público mais amplo, como nas redes sociais, além de mostrar as silhuetas e peculiaridades da utilização do Facebook. O exercício de reformulação e adaptação metodológica, em razão das novas dinâmicas de aprendizagem difundidas com a utilização da internet, faz-se necessário ao pensarmos que o ofício do profissional de História também se reformula e se restabelece a

partir das novas práticas educacionais. Partindo disso, a História Pública surge como

uma forma de o historiador profissional engajar diferentes públicos não-especialistas com o conhecimento histórico, de forma crítica, participativa e emancipatória, utilizando para isso os mais diversos recursos tecnológicos e metodológicos. A História Pública, desta forma, tem muitas moradas. E nisso, ao que me parece, os historiadores parecem concordar: entende-se, hoje, que ela pode (e deve) ser feita nas ruas, na mídia, nos museus, nas galerias, nos arquivos, nas escolas, nas bibliotecas e até mesmo no interior de organizações privadas. (CARVALHO, 2017, n.p.).


Assim, a busca por esse engajamento de novos e diferentes públicos, que pode ser proporcionado pela História Pública, permite ao historiador perceber um leque de possibilidades a serem exploradas a partir dessas “novas moradas”, como evidencia Carvalho (2017). Isso possibilita à História uma dinâmica mais apta e atenta aos processos do presente, conforme afirma Faye Sayer (2015, n.p.): “A história pública é ativa, reativa e relevante no presente e, como tal, relevante para o público em geral, permitindo-lhes conectar-se ao passado, presente ou futuro”.

Pensando nisso, o Facebook foi o ponto inicial e a primeira plataforma explorada pelo HISTORIX. Nela, focamos em uma dinâmica de debate de textos produzidos na academia, como se fossem simpósios, mas adaptados à lógica da referida rede social, assemelhando-se aos fóruns. Para isso, foi criado um grupo no Facebook, chamado “Laboratório Virtual de Ensino de História”¹, e foram adicionados alguns participantes do I Simpósio Online de Ensino de História, organizado pelo professor Wesley Kettle. Este evento serviu de exemplo para a atuação do projeto no Facebook, além de divulgar o grupo por meio das redes sociais para que mais professores e alunos pudessem participar e contribuir com o projeto.

¹ O grupo pode ser encontrado em: <https://www.facebook.com/groups/225377754877369>.

Em 2018, foram promovidos dois debates no Facebook de textos selecionados pelo professor Wesley Kettle, sendo o primeiro sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o segundo sobre a Cultura Surda, utilizando, respectivamente, os seguintes artigos: “Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, de Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Ribeiro, e “À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos”, do professor Ernesto Padovani Netto. Os participantes, em grande maioria, foram professores do ensino básico.

Figura 1 – Disponibilização do texto base para o debate através de um post.



Wesley Kettle
Administrador · 10 de maio de 2018

1ª atividade- Saudações a todos que fizeram sua inscrição e se tornaram membros do Laboratório Virtual de Ensino de História. Obrigado por aceitarem participar desse projeto. Nossa primeira atividade será a leitura e discussão de um artigo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é pensar, a partir do texto, conexões com o Ensino de História. O título do artigo é VISÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL e o link para a leitura é <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541> iremos fazer uma postagem para que todos participem da discussão e cumprimento da atividade. Boa leitura!

VISÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

MARIA CLARA DI PIERRO
ORLANDO JOIA
VERA MASAGÃO RIBEIRO*

RESUMO: Este artigo discute a situação atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Iniciando a discussão por uma revisão histórica das políticas de educação de adultos nas grandes reformas educacionais deste século, conclui com uma análise das possibilidades de realizar uma educação em suplência que de forma renovada não caia na repetição dos erros do passado nem escolarize demais este nível de ensino.

Palavras-chave: Política Educacional; Política de Educação de Jovens e Adultos; Brasil.

Fonte: Ian S. Lemos Monteiro/LVEH

O primeiro passo desta metodologia foi a criação de um *post* para a disponibilização de textos para leitura por meio de um link, conforme pode ser observado na figura 1, a fim de que os participantes pudessem ter acesso ao artigo selecionado.

Após isso, o participante teria um tempo pré-estabelecido de aproximadamente uma semana para fazer a leitura do material e participar da discussão.

Figura 2 – Metodologia do debate

Wesley Kettle
Administrador · 18 de maio de 2018

Olá LVEH,
Nesta postagem realizaremos nossa primeira atividade. Trata-se da discussão virtual do artigo sobre EJA. As orientações estão na imagem. Que comece o debate...

1º Debate On-line
O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
Período do debate: 18 a 21 de maio

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

Para a realização da atividade o membro LVEH deverá:

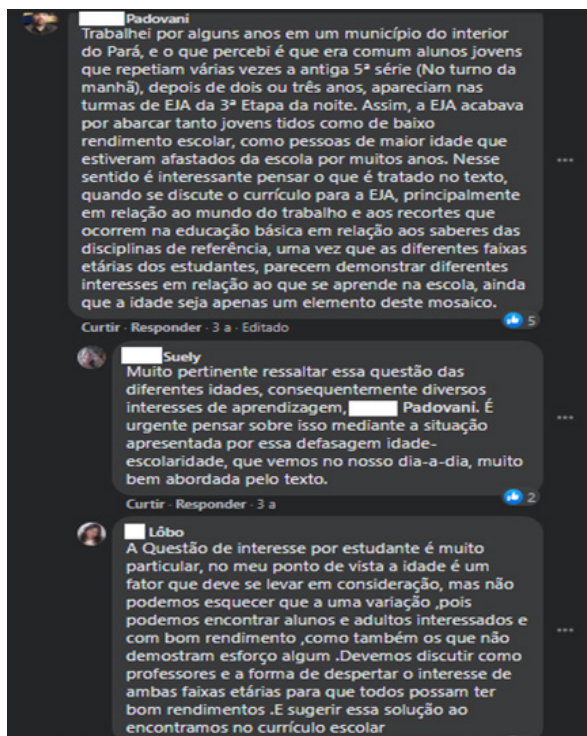
1. Ler o artigo proposto.
2. Deixar nos comentários suas considerações sobre o tema
3. Interagir com os demais membros do LVEH respondendo os comentários

Fonte: Ian S. Lemos Monteiro/LVEH

A metodologia dos debates explora a forma de comunicação proporcionada pela rede social, em que é possível fazer um comentário e, a partir dele, outras pessoas podem respondê-lo, concordando com o que foi proposto no comentário ou não, em uma dinâmica de comentários e respostas, como exposto na figura 3. Assim, após a disponibilização do texto que irá orientar o debate, outro *post* volta-se para o debate, permitindo aos debatedores comentar tanto os aspectos teóricos dos textos selecionados quanto o compartilhamento de suas experiências relacionadas à temática estabelecida, no tempo estipulado para a duração da discussão, como pode ser verificado na figura 2. A lógica de comentar e outros responderem o mesmo comentário, convergindo

ou discordando com a opinião expressa, agradeceu os professores participantes, além de possibilitar essa discussão em um local mais próximo de todos, a rede social.

Figura 3 – Debate do texto em forma de comentário



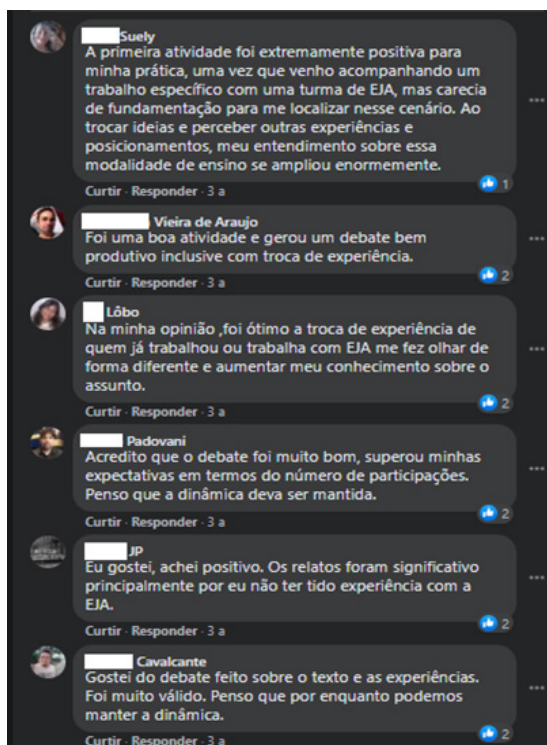
Fonte: Ian S. Lemos Monteiro/LVEH

Após esse período, realizou-se uma avaliação com os participantes da discussão para saber quais foram as impressões possíveis a partir da leitura do texto e do debate promovido, assim como a avaliação da metodologia proposta por meio da rede social.

Na primeira atividade, tivemos, ao todo, 46 comentários e 17 participantes discutindo sobre o Ensino de Jovens, Adultos e Idosos, refletindo a partir do que foi proposto no texto e com base

em suas experiências na modalidade. Em nossa segunda atividade, tivemos a participação de 4 pessoas, em que foi possível explanar sobre aspectos gerais dos textos debatidos sobre o Ensino de História e Cultura Surda. No entanto, percebe-se uma grande baixa de participação nessa segunda atividade. Um dos motivos que pode justificar é o algoritmo da rede social, que funciona de acordo com o engajamento das pessoas em uma publicação e com a frequência de publicações. A primeira atividade foi realizada no mês de maio e a segunda, em setembro, um espaço de aproximadamente 4 meses sem publicações feitas no grupo, proporcionando uma queda no engajamento das atividades postadas.

Figura 4 – Comentários de avaliação do primeiro debate.



Fonte: Ian S. Lemos Monteiro/LVEH

Ainda sim, o projeto conseguiu atingir seu objetivo de divulgar e debater sobre História em locais mais amplos, como as redes sociais. Todavia, é necessário sempre estar atento às dinâmicas das plataformas utilizadas, assim como às formas de gerar engajamento e participação nas suas publicações.

YOUTUBE E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A criação de conteúdos educativos voltados para o YouTube é extensa e boa parte disso se justifica devido ao seu potencial de explorar o audiovisual, de forma que seja possível uma grande mistura de elementos na composição dos materiais. Além disso, outra importante informação é que o consumo de vídeos *on-line* tem aumentado cada vez mais. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2019, realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), 74% dos indivíduos que utilizam a internet consumiram vídeos *on-line*. A plataforma do YouTube, por exemplo, tornou-se a segunda maior em compartilhamentos de vídeos assistidos, perdendo apenas para a Rede Globo, segundo a pesquisa *Video Viewers*, de 2018 (MARINHO, 2018).

É um fato a relevância da plataforma de compartilhamento de vídeos no cotidiano da maioria de nós, por isso, o projeto HISTORIX se dedicou a divulgar a produção acadêmica produzida na Universidade Federal do Pará, especificamente, do Campus Universitário de Ananindeua, criando o canal Laboratório Virtual de Ensino de História². Durante o período analisado (2018-2019), foram produzidos 6 vídeos, sendo o primeiro publicado no dia 12 de junho de 2018. Para a construção desses vídeos, foram selecionados trabalhos (livros, artigos etc.) desses profissionais citados acima e, a partir da leitura dos materiais, eram elaborados roteiros de entrevistas, que serviriam como base

² Atualmente, o canal teve seu nome alterado para HISTORIX, mesmo nome do projeto submetido à PROEX, porém, os vídeos produzidos para o canal continuam disponíveis. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCRZNCNK4pzM4mtbP_tA_RA.

para a gravação. O roteiro era lido pelo entrevistado e, assim, passamos para a etapa de gravação. A ideia era que os vídeos seguissem uma linha de duração não muito longa, mas que também considerassem a necessidade de uma discussão aprofundada. A média ideal para os vídeos ficou entre 20 e 23 minutos.

As primeiras gravações foram realizadas por meio da câmera do notebook, mas que passaram depois a ser registradas pelo celular. A próxima etapa era a edição, que consiste em adicionar tabelas, imagens ou referências de textos citados nas entrevistas e fazer os cortes necessários na filmagem. Para a edição de vídeo, foram utilizados dois editores gratuitos, o *DaVinci Resolve* e, posteriormente, o *VSDC*. A justificativa da troca é que o primeiro editor utilizado exigia um computador de maior qualidade, o que acabava por fazer o processo de edição se tornar mais exaustivo e problemático. Por outro lado, o *VSDC* se apresentou como uma opção mais leve e adequada à minha realidade. Após as edições, era feito *upload* do vídeo na plataforma do YouTube e compartilhado através do link em nossas redes sociais.

As seis (6) videoentrevistas produzidas foram feitas com os profissionais dos campi, em sua maioria, com docentes da Faculdade de História, sendo tais vídeos: 1) História da alimentação e do abastecimento: discutiu-se, com a Professora Sídiana Macêdo, como se configurou a alimentação e o abastecimento da cidade de Belém; 2) Educação de Jovens, Adultos e Idosos: durante a entrevista para o Laboratório Virtual de Ensino de História, a Professora Taissa Barbosa comenta e debate sobre sua experiência e pesquisa acerca da modalidade EJA, dando sugestões de leituras e falando um pouco da história dessa forma de ensino; 3) No limiar do império: neste vídeo, foi debatido e apresentado o livro *No limiar dos impérios: A fronteira entre a capitania do Rio Negro e a província de Maynas: Projetos, circulações e experiências (c.1780-c.1820)*, do Professor Carlos Bastos, fruto de sua pesquisa de pós-doutorado; 4) Ensino de História dos Surdos: o Professor Ernesto Padovani Netto e o LVEH discutem acerca da História

Surda, do ensino de Surdos, das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos socialmente esquecidos, bem como sobre sua produção científica voltada ao ensino de Surdos; 5) Um grego agora nu: para este vídeo, entrevistamos a Professora Anna Maria Linhares, que apresentou, em detalhes, o seu livro *Um grego agora nu: índios marajoara e identidade nacional brasileira*, fruto de sua pesquisa de doutorado; 6) História Econômica na Amazônia: neste vídeo, recebemos a Professora Siméia Lopes para discutirmos sobre o mercado de crédito da cidade de Belém, bem como sobre a História econômica na Amazônia durante os séculos XVIII e XIX.

Na tabela 1, constam os vídeos produzidos durante os anos de 2018 e 2019, seguidos por seus títulos, tempo de duração e visualizações obtidas:

Tabela 1 – Métricas associadas à exibição dos vídeos na plataforma do YouTube

Vídeo	Duração	Visualizações
História da alimentação e do abastecimento	28m10s	171
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	23m42s	543
No limiar do império	27m42s	66
Ensino de História dos Surdos	21m45s	267
Um grego agora nu	22m18s	208
História Econômica na Amazônia	30m55s	161

As informações constatadas na tabela foram obtidas por meio dos dados disponibilizados pelo YouTube e as visualizações são referentes ao período de junho de 2018 a abril de 2021

É possível perceber que o desempenho de visualizações dos vídeos com a duração mais “curta”, que variam entre 20 e 23 minutos, tende a ter mais visualizações, como é constatado na tabela acima. Isso se torna um fator importante para considerar ao produzir

conteúdos voltados para a plataforma, pois vídeos de duração mais longa tendem a não chamar atenção dos usuários no YouTube. Outro fator que chama a atenção é o da periodicidade das publicações do canal, por exemplo, o historiador Icles Rodrigues, criador do canal Leitura Obrigatória, cita que o YouTube “privilegia a divulgação de vídeos postados por canais com uma maior periodicidade” (RODRIGUES, 2019, on-line), o que também foi possível perceber no canal do LVEH. Após o intervalo dado entre o segundo vídeo, publicado em junho de 2018, e o terceiro, publicado em outubro de 2018, foi possível perceber uma queda no número de visualizações. Em parte, isso parece resultar do algoritmo da plataforma devido à falta de periodicidade das publicações, além de que a duração do terceiro vídeo é maior do que a considerada ideal.

No entanto, apesar de suas problemáticas, a atuação no YouTube se destaca sobretudo em razão de sua interatividade e dos *feedbacks* imediatos, por meio de comentários dos usuários sobre suas experiências, que, muitas vezes, relacionam-se diretamente com os conteúdos produzidos, além de nos possibilitar a reivindicação de um espaço de grande potencial para os historiadores, mas que tem sido frequentemente esquecido ou menosprezado.

GOOGLE CLASSROOM E O CURSO DE ARQUEOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O *Google Classroom* ou Google Sala de Aula é um aplicativo que permite criar ambientes que simulam a ideia da sala de aula, permitindo a utilização de murais para adicionar informações e avisos, o envio de atividades, possibilitando aos professores corrigir e comentar o trabalho enviado, além de um sistema de atribuição de notas. Essa ferramenta foi utilizada para ofertar o curso *on-line* “Arqueologia no Ensino de História”, ministrado pelo professor Wesley Kettle e pela professora Moema Alves, em que atendemos a demanda de 46 alunos vindos de diversos estados. Nessa formação, discutiram-se as possibilidades de auxílio à prática docente, o aper-

feioamento das aulas e o ofício do historiador a partir da utilização da Arqueologia. Para o curso, tivemos uma procura de 203 pessoas, entre professores, graduandos e mestrandos que buscavam aprimorar sua forma de ensino.

A metodologia utilizada consistiu em leitura de textos e produção textual, sempre relacionando o texto com as possibilidades de utilização dos conhecimentos arqueológicos expostos pelos autores em cada artigo. Aqueles que completaram todas as atividades durante o curso, receberam uma certificação de participação.

SITE DO LVEH

O site do Laboratório Virtual de Ensino de História³ foi construído com a finalidade de ser um repositório digital do projeto e de seguir o objetivo de divulgar e promover debates e produções acadêmicas como forma de amplificar o alcance dessas produções. Ele está organizado em sete seções: “página inicial”, “sobre lveh”, “vídeos”, “blog”, “exposições virtuais”, “curso *on-line*” e “biblioteca digital”.

Figura 6 – Página inicial do site do Laboratório Virtual de Ensino de História



Fonte: Ian S. Lemos Monteiro/LVEH

³ Disponível em: <https://www.lveh.ufpa.br>.

Na página inicial, ficam as principais informações do projeto, como atividades, certificados e divulgação de eventos. A seção “sobre o lveh” é destinada apenas a uma breve descrição do projeto. Na seção “vídeos”, estão todos os materiais produzidos para o nosso canal do YouTube. Assim como em nosso blog, compartilhamos as atividades feitas no Facebook, como chamada para as atividades e disponibilização de certificados.

Em 2018, realizou-se uma exposição digital a partir da disciplina Ensino de História e Educação Ambiental, ministrada pelo Professor Wesley Kettle para a turma de 2017 do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará – Campus Ananindeua, em que foram expostas pinturas que expressam as representações do mundo natural ao longo do tempo. No ano de 2019, construímos um acervo digital chamado “Biblioteca do LVEH”, em que disponibilizamos *e-books*, todos autorizados e enviados por seus autores, para que possam ser liberados para download e divulgação do trabalho desses acadêmicos.

A partir de todos esses fatores, conseguimos também colaborar com a competência requisitada no Projeto Político Pedagógico do curso de História, que orienta a elaboração e utilização de novas tecnologias aplicadas ao ofício do historiador por parte dos acadêmicos.

OUTRA POSSIBILIDADE: VIDEOENSAIO E VÍDEO-HISTÓRIA

Outra possibilidade de atuação é o chamado videoensaio, formato difundido nos últimos anos nas plataformas de compartilhamento de vídeos, como YouTube e Vimeo, que inicialmente se relacionava a discussões sobre cinema, porém, a partir de sua popularização, proveniente, de certa forma, de sua construção e adaptação à linguagem da internet/cibercultura, as discussões foram expandidas para além desse nicho, encontrando um público abrangente. Assim, os videoensaios são curtos, pensados para a dinâmica da internet, consistindo em união do que entenderíamos como ensaios literários. Estes, segundo Rosinda Manuela Ribeiro da Costa (2013), seriam textos breves, que passeiam entre o poético e o didático, apresentando críticas, reflexões e ideias acerca do tema estabelecido.

Para Costa (2013, p. 29), “trata-se de uma correlação de significados, um teste de ideias, um jogo entre fatos e ficções”, com conteúdos audiovisuais que façam sentido na construção de sua narrativa, representada por formatos e estéticas diferentes, como, por exemplo, a de um documentário, em que existe um narrador que dialoga diretamente com as imagens expostas, ou há uma pessoa em vídeo, semelhante a uma apresentação que expõe os argumentos elaborados, podendo-se utilizar ambas as características em um mesmo vídeo. Conforme Jefferson Cabral (2017, p. 11),

não há padrões estabelecidos para a temática escolhida, como também não existe um método que unifique visualmente os vídeos-ensaio numa só categoria, como é possível observar nos exemplos dados. O que é concebível reunir no conceito de vídeo-ensaio é a atividade de liberdade de um sujeito que expõe seu ponto de vista pessoal através do vídeo enquanto uma experiência pública.

O conteúdo desses vídeos procura focar em uma temática específica, que vai se utilizar de recortes de materiais diversos, bus-

cando uma reflexão ou crítica baseada em sua temática. Cumpre ressaltar que deve sempre haver diálogo entre as camadas utilizadas nos vídeos, por exemplo, a imagem exposta no vídeo deve fazer sentido com o que é falado, assim como, caso seja utilizada alguma música, entrevista ou outra fonte, esta ferramenta deve ser utilizada e pensada de forma conjuntural, para que assim a narrativa proposta esteja em coesão.

Outra forma parecida é a vídeo-história, que consiste em produção de um material audiovisual em que se busca produzir uma narrativa, defendendo um argumento por meio da utilização e exposição de fontes. De acordo com Mauad e Dumas (2011, p. 146), a “vídeo-história implica na elaboração de um novo tipo de texto histórico, que considere, na sua produção, a natureza de enunciação das fontes trabalhadas”, sejam elas entrevistas, músicas ou outro tipo de fonte visual ou sonora.

Por um lado, a ideia de vídeo-história está ligada a uma proposta de discussão acadêmica da ciência histórica, pois, como citado, refere-se a um novo tipo de texto histórico, então, relaciona-se ao ofício do historiador e seu rigor no tratamento das fontes, assim como sua metodologia de análise a ela, mas que busca levar os debates próprios da área para outros ambientes em que possa expandir o seu público. Trata-se de uma proposta de mediação e exercício de História Pública, visto que essas duas formas de vídeo têm em comum a criação e a defesa de sua tese a partir da argumentação baseada em fontes, como um texto escrito, porém, voltado à linguagem audiovisual, adaptada para a dinâmica da rede social utilizada.

A exemplo disso, posso citar um projeto que desenvolvi e foi fortemente influenciado por minha experiência no HISTORIX, o canal “Recortes da História”¹, que busca refletir sobre a história ou conceitos históricos a partir de filmes e desenhos. A metodologia de produção dos vídeos do canal consiste em algumas etapas, sendo a primeira a seleção do conteúdo que será debatido, levando-nos a

¹ Canal do YouTube criado em 2020 por Ian Silva Lemos Monteiro, Paulo Henrique Santos dos Santos e Victória Emi Murakami Vidigal. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCHGxu3uQJ75ODAJPQA2t7cQ>.

questões centrais para a construção do vídeo, tais como: qual filme/desenho será utilizado? Qual reflexão pode ser feita a partir desse material? Quais autores dialogam com a proposta estabelecida? Tendo resolvido essas questões, passamos para a segunda etapa, a elaboração de um texto/roteiro, que, de certa forma, será resultado das indagações feitas anteriormente. No entanto, neste ponto, ressalta-se que a linguagem utilizada também ditará que tipo de público irá se interessar no conteúdo. Quando falo em linguagem, estão inclusos tanto os elementos verbais quanto não verbais.

O terceiro ponto são os aspectos mais técnicos de produção, como a gravação da narração do vídeo, o tratamento do áudio e a edição do vídeo, que inclui recortes de cenas e seleções de imagens que serão utilizadas para auxiliar na construção do argumento central, o qual também influenciará diretamente na forma de comunicação do conteúdo com as pessoas que irão assistir ao vídeo. Em alguns vídeos, por exemplo, é utilizada a linguagem dos *memes*, seja em forma de emojis ou vídeos, para aproximação com o público mais jovem. A última etapa consiste na elaboração do texto extra-vídeo, no caso do canal, a utilização da descrição do vídeo publicado, em que são expostas as referências bibliográficas utilizadas.

Os conteúdos dos vídeos produzidos foram pré-estabelecidos acerca de uma temática, como foi a série de 3 vídeos tratando sobre os aspectos da modernidade. O primeiro vídeo se ateve a discutir quais foram os aspectos da modernidade e suas contradições. Para isso, utilizamos filmes, como *Tempos modernos*² (1936), entrevistas com autores sobre o assunto discutido, além de explorar mídias e conceitos atuais que se construíram a partir de uma lógica de modernidade. O segundo vídeo foi construído a partir de reflexões sobre História e natureza, com base na animação *Princesa Mononoke*³ (1997), em que são expostas contradições sobre a lógica da modernidade, que, no contexto do filme, é predatória aos recursos naturais, causando problemas com espíritos protetores da floresta e

² TEMPOS Modernos. Diretor: Charles Chaplin. Estados Unidos da América: Charlie Chaplin Productions, 1936. 1 DVD (87 min).

³ PRINCESA Mononoke. Diretor: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1997. 1 DVD (134 min).

desastres ambientais. O terceiro vídeo trouxe um debate acerca da memória a partir do filme *Aquarius*⁴ (2016), o qual conta a história de uma moradora de um prédio antigo da cidade de Recife, que tem muitas memórias vinculadas ao local e aos objetos de sua casa. Contudo, essas memórias passam a ser ameaçadas por um projeto de modernização do prédio de uma construtora.

Os vídeos citados não se prendem aos filmes ou animações abordados, porém, utilizam esses materiais como ferramentas para a construção de um debate ou uma reflexão, ocupando, dessa forma, os locais de entretenimento citados no início deste texto. Isso serve para filmes que envolvam ou não uma abordagem histórica em sua trama, mas possam mostrar uma proposta de mediação entre o entretenimento e a História.

⁴ AQUARIUS. Diretor: Kleber Mendonça Filho. Brasil: Globo Filmes, 2016. 1 DVD (142 min).

CONCLUSÃO

Atualmente, as redes sociais se destacam como um local vasto e fértil para produções educacionais, uma vez que permitem uma variedade de colaborações e adições a novas propostas educacionais. Além disso, a internet e as redes sociais fazem parte de uma parcela significativa da vida de cada um de nós, tendo em vista que a “proliferação das redes sociais e o grande papel que elas desenvolvem no que diz respeito à circulação de ideias demonstram um fenômeno histórico e cultural extremamente importante em termos de mídia e sociedade” (OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Este artigo expõe novas possibilidades de atuação para o profissional de História em um campo pouco explorado, mas permeado por medo e desconfiança por parte da academia. Faz-se necessário quebrar com a ideia de que a utilização de novas tecnologias, tanto no ensino básico quanto no superior, é uma metodologia de baixo potencial ou antiacademista. Por meio do exercício metodológico possibilitado pela História Pública, pode-se perceber que

as redes sociais na Internet representam um enorme poder de colaboração popular. A História Pública não está interessada apenas em divulgar o conhecimento histórico. Ela também está interessada em fazer com que os diversos segmentos da sociedade participem da construção deste conhecimento. (CARVALHO, 2016, p. 42).

Combinar a ideia de comunidades propiciadas pelas Humanidades Digitais nos permite uma visão mais colaborativa e transdisciplinar, em que percebemos a formação de uma cultura específica da rede.

Com a utilização das novas tecnologias, o ensino de História se torna mais prático e eficiente. Segundo pesquisa feita pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad San Carlos, “as disciplinas que se utilizam das novas tecnologias possibilitam melhor compreensão do conteúdo, pro-

vocam o interesse e estimulam a curiosidade. Enfatizamos ainda que os meios tecnológicos tornam as aulas participativas, principalmente quando bem explorado pelos professores” (DIOGINIS et al., 2015, p. 1161).

Assim entendemos que as dinâmicas proporcionadas pelo videoensaio ou pela vídeo-história se tornam efetivas, pois acompanham um processo de dinamização de informações que está cada vez mais acelerado. Por mais que não estejam necessariamente ligadas a uma ideia de produção acadêmica, porque são produtos gerados pela cultura da internet, essas formas de produção se mostram como uma oportunidade para o historiador e uma forma legítima de desenvolver debates e reflexões na ciência através dos meios digitais.

A tentativa de elaboração de recursos digitais tem como intuito principal desenvolver, de forma acessível e criativa, a relação de ensino-aprendizagem. O projeto HISTORIX trabalha em uma natureza dialética, pois, enquanto busca desenvolver formas criativas de trabalhar a História, também elabora meios para a capacitação e formação de professores, a fim de que possam ser mais efetivos em sua prática docente, na tentativa de

criar novas maneiras de formar e capacitar às novas gerações de nossa sociedade, considerando que é necessário trabalhar com as mentalidades de diferentes grupos sociais e com múltiplas informações que permeiam a vida social em uma época profundamente marcada pelo impacto de novas tecnologias que aceleram e dinamizam as relações entre pessoas, grupos e instituições, possibilitando um acesso múltiplo e variável a fontes diversas de informação que também ajudam a compor a consciência histórica de grupos e de indivíduos. (BENTO, 2013, p. 3).

A ampliação e dinamização de determinados processos, como, por exemplo, o de ensino-aprendizagem, significam, como afirmam Schmidt e Cainelli (2009), dar um passo em direção à realidade, tornando significativo aquilo que se aprende. Os projetos que serviram como sustentação deste artigo têm como objetivo fazer

com que o ensino e a pesquisa acadêmica se tornem cada vez mais significativos, e que consigamos ir além de nossos próprios muros, percebendo que a “escola de hoje vai além de ser um espaço com o mero objetivo de transmitir conhecimentos e adquirir competências valorizadas no mercado” (BRASIL, 2007). O mesmo podemos pensar para a universidade.

A partir da experiência obtida por meio dos projetos evidenciados neste trabalho, foram apresentadas maneiras de construir metodologias possíveis para participações comunitárias no desenvolvimento do debate, de forma ampla e democrática, buscando sempre “criar condições para que pudessem tirar vantagens da tecnologia” (OLIVEIRA, 2005, on-line), além de estar em consonância com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), com o intuito de fomentar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação. A experiência de atuação no projeto nos permite perceber a variedade de opções que são postas a partir da utilização das novas tecnologias, mostrando-se como uma possibilidade não só para a História, mas para as outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. *In*: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de história: Uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. **Fato & Versões**, v. 5, p. 63-75, 2013.
- BERRY, David. Introduction: Understanding the Digital Humanities. *In*: BERRY, David. **Understanding Digital Humanities**. London: Palgrave Macmillan, 2012, p. 1-20.
- BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 10 set. 2019.
- CABRAL, Jefferson Bruno de S. **A arte da apropriação no vídeo-ensaio**. 2017. 35 f. (Especialização em Cinema) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2017.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública: uma breve bibliografia comentada. **Café História**, Publicado em: 6 nov. 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>. Acesso: 25 abr. 2019.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 165-188, 2014.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: Elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.
- COSTA, Rosinda Manuela Ribeiro da. **O vídeo-ensaio, à procura de uma entelêquia**: projeto para a construção de um livro audiovisual. 2017. 72 f. Tese de mestrado, Arte Multimídia (Especialização em audiovisuais), Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/33843>. Acesso: 25 abr. 2019.
- DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, maio/ago. 2011.

DEMO, Pedro. Aprendizagem e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago./2009.

DIOGINIS, Maria Lucineide; CUNHA, José Jailton da, NEVES; Fernando Henrique; CRISTOVAM, Wilson. As novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. Especial, 2015, p. 1155-1162.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2018, v. 1, p. 29-48.

GOMEZ, Margarita V. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede:** Guia para professores. Brasília: Liberlivro, 2010.

IBGE. **PNAD Contínua TIC 2016:** 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens. Agência IBGE Notícias, Estatísticas Sociais, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>. Acesso em: 10 set. 2019.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? *In*: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência?** O Futuro do Pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. **Bolletim Historiar**, [S. l.], n. 2, abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2127>. Acesso em: 10 set. 2019.

MARINHO, Maria Helena. **Pesquisa Vídeo Viewers:** como os brasileiros estão consumindo vídeos em 2018. Think with Google. Vídeo, Tendências de Consumo, Entretenimento, 2018. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/>. Acesso: 8 set. 2019.

MAUAD, Ana Maria; DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: Novos métodos e possibilidades narrativas. *In*: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**. Pesquisa TIC Domicílios, 2019. Disponível em: <http://cetic.br/arquivos/domicilios/2019/domicilios/>. Acesso em: 10 set. 2019.

OLIVEIRA, Nucia. História e internet: conexões possíveis. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 12, 2014.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves de. Ciberhistória. **Revista Museu**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br>. Acesso em: 7 abr. 2021.

O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0**: design patterns and business models for the next generation of software. O'Reilly, set. 2005. Disponível em: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em: 7 abr. 2021.

PASSOS, Paulo; HOURS, Débora Sögur. Internet supera TV em influência na eleição. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 out. 2018.

ROCHA, Ezi Silveira. O uso de recursos tecnológicos na educação de jovens e adultos. **Brasil Escola**, Educação, 2014. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-uso-recursos-tecnologicos-na-educacao-jovens-adultos.htm>. Acesso em: 7 abr. 2021.

RODRIGUES, Icles. História no YouTube: Relato de experiência e possibilidades para o futuro. In: CARVALHO, Bruno; TEIXEIRA, Ana (orgs.). **História Pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

SAYER, Faye. History beyond the classroom. In: SAYER, Faye. **Public history: a practical guide**. London; New York: Bloomsbury Academic, 2015.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e Novas Tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Dia a dia Educação, fev. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2silva_artigo.pdf. Acesso 10 set. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Resolução n.º 3.298, de 7 de março de 2005**. Dispõe sobre atividades de Extensão na Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Belém, 2005. Disponível em: <https://cpqd.ufpa.br/resolucao3298consepe2005.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

Dyeckson Roldão Lopes Freitas

**SUBSÍDIOS DO PROJETO CONEXÃO-
AFRO NO FORTALECIMENTO DA
IDENTIDADE NEGRA NA E.M.E.F IRMÃ
THEODORA**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto das atividades realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado, quando foi proposto aos alunos do curso de Licenciatura Plena em História que ingressassem nas escolas públicas e privadas da cidade de Marabá-PA para realizarem as observações. Logo, interessei-me em realizar as atividades acadêmicas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Theodora, localizada no Bairro Liberdade.

No decorrer dos vários meses de observação, desloquei-me à sala de leitura – um espaço localizado na alameda direita da escola –, reservada para os alunos praticarem leituras e pesquisas, como também uma alternativa para as atividades fora da sala de aula. Em conversa com a professora Ivonet Maria de Sousa, responsável pelo espaço, ela mencionou a existência do Projeto Conexão-Afro, articulado pelos professores de Geografia, Doelde Ferreira e Vitor do Nascimento, com a intenção de fortalecer a identidade negra dos alunos.

Diante disso, despertou-me o interesse em compreender como se desenvolveram as práticas culturais e sociais de afirmação da identidade negra na E. M. E. F Irmã Theodora, mediante o Projeto Conexão-Afro. Nesse sentido, visamos entender como o projeto foi articulado na escola, bem como analisar as possíveis mudanças encontradas no cotidiano dos alunos que participam do projeto e, por fim, discutir a importância das relações étnico-raciais no ensino de História. Nesse contexto, este trabalho se desenvolveu sobre o tema “Subsídios do Projeto Conexão-Afro no fortalecimento da identidade negra na E.M.E.F Irmã Theodora”.

Este trabalho só se fez possível mediante as etapas do Estágio Supervisionado, que possibilitou aos alunos da FAHIST adentrarem nas escolas da cidade de Marabá-PA. A partir disso, fez-se a escolha pela E. M. E. F Irmã Theodora, e, ao adentrar os seus muros, foi possível conhecer as vivências de docentes e discentes durante dois anos.

As fontes utilizadas neste trabalho foram: um questionário realizado durante as folgas dos alunos, com o acompanhamento da professora Doelde Ferreira, especificamente a 20 alunos/as dos turnos matutino e vespertino; a literatura pertinente ao assunto; entrevista com os alunos e a coordenadora. O número de alunos foi reduzido por uma questão de tempo; por outro lado, não foi possível entrevistar a professora responsável pelas atividades do projeto, devido à sua grande demanda, mas foram inúmeros os diálogos estabelecidos por meios eletrônicos.

Assim, o Capítulo 1, intitulado “Um recorte historiográfico sobre os conceitos de identidade e identidade negra”, será travestido com as ideias do teórico Stuart Hall, que nos apresenta três possibilidades de compressão. A primeira abordagem se dá a partir do século XVIII, por meio da perspectiva racionalista da formação individual dos sujeitos; a segunda encontra-se no campo sociológico, no qual sua formação ocorre através das relações sociais tecidas por cada sujeito/indivíduo, que mantém um eu “externo” e “interno”, em que se constrói similitude e similaridade; e a terceira e última abordagem do conceito ocorre no período pós-moderno. Este, no entanto, compreende os horizontes deste trabalho, pois melhor atende ao campo semântico da pesquisa. É importante mencionar que este conceito tem suas limitações epistemológicas ao abordar que os sujeitos pós-modernos possuem núcleos de identidades mais consolidados socialmente.

Em outro campo de disputa das relações sociais, o professor Arilson dos Santos Gomes e a pedagoga Nilma Lino Gomes ampliam nossa abordagem. O primeiro apresenta as articulações do movimento negro durante o Pós-abolição até 1978, em que se formaram pequenos núcleos de intelectuais negros com a pertença identitária comum, começando a lutar por melhorias políticas e sociais no século XX. Por outro lado, Nilma Lino Gomes potencializa esses debates da identidade negra, pois o fortalecimento desse núcleo necessita de condições harmônicas de conjuntura social, familiar, política, educacional, econômica e da mídia para que os sujeitos construam positivamente um sentimento de pertencimento.

No Capítulo 2, denominado “Migrantes para a cidade de Marabá: lutas políticas e sociais de homens e mulheres por melhores condições educacionais e humanitárias”, buscou-se trabalhar a intensificação dos fluxos migratórios para a cidade de Marabá-PA, bem como os projetos políticos que alçaram voo no período mais obscuro que se desenvolveria no Brasil, pós-1964. Nesse esboço, foi possível pensar em novas configurações geográficas na cidade: primeiro com o projeto de integração da Amazônia e, em seguida, por meio do aumento contínuo do número de famílias que adentravam a região com a esperança de adquirir condições melhores de sobrevivência. No entanto, entre os interesses familiares e os dos militares, havia divergências.

A primeira se fez porque o projeto dos militares era desenvolver e integrar a Amazônia ao resto do Brasil, com isso, investiu-se na abertura das rodovias, como a Transamazônica. Esses projetos provocaram impactos ambientais, sociais, políticos e regionais irreparáveis às comunidades humildes, indígenas e quilombolas, pois, quando se trata dos interesses do Estado, seus agentes, em alguns casos, opõem-se às leis que os regem. O segundo veio em consequência do primeiro, visto que, com a intensificação da mídia da época divulgando a grande extensão de terra desabitada, impulsionou o aumento do fluxo migratório de famílias das Regiões Norte e Nordeste e, conseqüentemente, os conflitos agrários.

As disputas por terra na região abrem caminhos para pensarmos a formação da maioria dos bairros da cidade de Marabá, pois raros foram os momentos que houve um planejamento urbano da cidade. Dessa forma, usaremos o Bairro Liberdade como exemplo dessas disputas que ocorreram mediante as resistências das famílias. Nesse sentido, foi com a articulação desses indivíduos que houve possibilidade da criação da Escola Irmã Theodora, cujo nome foi em homenagem a uma freira dominicana que contribuiu com a educação durante a segunda metade do século XX, na cidade de Marabá.

No Capítulo 3, será trabalhado o tema “Relações étnico-raciais em diálogo com o cotidiano escolar”, apresentando os debates sobre a circulação de ideias da democracia racial, potencializada por

alguns intelectuais durante a primeira metade do século XX, como Gilberto Freire em *Casa-Grande & Senzala* (1933). É importante salientar que a escolha por esse autor foi suporte inicial desta pesquisa para pensar nas ideias do “mito da democracia racial”, pois ele exerceu influência significativa. Por outro lado, o sociólogo Florestan Fernandes, financiado pela UNECO, em 1950, descortinou as ideias de que o Brasil vivia uma democracia racial, em que as populações se respeitavam e se encontravam em harmonia.

Como extensão das reflexões elaboradas pelo referido autor e os intensos debates nacionais e internacionais sobre o tema, tornou-se possível mudar a estrutura educacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, reformulada em janeiro de 2003, com a tentativa de reparar a profunda dívida histórica e social com a cultura africana e afro-brasileira. Por meio da Lei n.o 10.639/03, determina-se “a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares” (PACHECO, 2017, p. 19).

Mesmo com a reformulação em 2003, a História ainda carregava algumas implicações textuais ao deixar de fora os povos indígenas. No entanto, em 2008, houve mais uma reestruturação das diretrizes com a Lei n.o 11.645/2008, que modifica a Lei n.o 10.639/2003, incluindo o estudo da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Dessa forma, podemos pensar na possibilidade da formação de uma sociedade mais igualitária e humana, em que os sujeitos possam se ver como semelhantes, e não por um viés da cor da pele, orientação sexual ou por sua cultura.

UM RECORTE HISTORIOGRÁFICO SOBRE OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA

O CONCEITO DE IDENTIDADE E A QUESTÃO RACIAL

Nos últimos anos, historiadores e antropólogos têm discutido, questionando e ampliado o conceito de identidade associando-o à ideia de pluralidade cultural e contribuindo para valorizar alguns temas e sujeitos sociais anteriormente negligenciado pela historiografia. (AZEVEDO; ALMEIDA, 2002, p. 2).

Esses debates marcaram o século XX, com novas perspectivas historiográficas e metodológicas no campo das Ciências Humanas. Isso foi possível com a inserção dos múltiplos sujeitos históricos nas pesquisas acadêmicas, que, durante anos, foram silenciados pela historiografia, vistos como sem história. As mudanças ocorreram com a aproximação da História a outras disciplinas, promovendo a emergência de vários grupos, que possibilitaram novas (re)escritas do passado. Como bem abordou a historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2018, p. 100), “a história se reescreve permanentemente, mas não aleatoriamente”.

É com essas dimensões singulares que os historiadores da segunda metade do século XX passam a refletir sobre o passado, oferecendo “procedimentos de análise próprios capazes de propor uma elaboração específica do passado” (FERREIRA, 2018, p. 100). A aproximação ocorreu entre História e Antropologia, e, durante décadas, pesquisadores dessas áreas do conhecimento se mantiveram restritos aos seus campos de pesquisa. Assim, a primeira área está atrelada à história política, influenciada sobretudo pela escola francesa – historicista –, buscando nos documentos a verdade e a exatidão dos fatos. As fontes de interesse desses historiadores eram aqueles ditos oficiais, como ofícios, documentos jurídicos, entre outros.

A segunda área, por sua vez, está vinculada às explicações culturais e sociais das sociedades, procurando entender os costumes e as práticas que iam mudando e permanecendo

ao longo do tempo. No entanto, com a proximidade de ambas as disciplinas para enriquecimento das pesquisas, foi possível analisar a memória, o silêncio, a cultura, os valores e as identidades dos múltiplos sujeitos. Nesse sentido, Cecília Azevedo e Maria Regina Celestina de Almeida (2003, p. 26) contribuem ao mencionar que:

[...] A investigação sobre construção e reconstrução identitárias tem revelado uma gama de possibilidades quanto às composições e acomodações dos diferentes elementos internos a um grupo ou mesmo a um indivíduo. Identidades regionais, religiosas, étnicas, profissionais ou, num nível macro, nacionais surgem como construções fluidas, dinâmicas e flexíveis, que se constroem através de complexos processos de apropriações e re-significações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem [...].

Essas novas experiências se constroem no silêncio e nas escolhas dos indivíduos, por meio das relações cotidianas que acabam contribuindo com a formação da identidade de cada grupo, classe/camada social, refletindo em suas escolhas. Assim, a formação da identidade e identidade negra não compreende uma gênese absoluta com início, meio e fim, porque ela é gradual, contínua e sofre influências objetivas e subjetivas – direta e indiretamente – durante o desenvolvimento de cada ser humano.

Stuart Hall (2002) elaborou uma análise sistemática com três linhas de raciocínio sobre o conceito de identidade. No primeiro argumento do autor, a identidade pode ser sistematizada a partir do século XVIII, período em que ocorreu a efervescência das identidades modeladas pelas ideias iluministas. A influência desse pensamento sobre os sujeitos era notada “[...] na individualidade dos indivíduos à sua racionalização, sua capacidade de razão e de consciência de ação. [...]” (HALL, 2002, p. 10). Nessa perspectiva, a emancipação dos indivíduos ocorria por meio da potencialização “racional” como uma condição humana, de tal modo

que a historiografia do século XVIII aponta que, no cerne desse período, houve uma crise existencial dos indivíduos decorrente do distanciamento da natureza.

No segundo ponto, o autor pensou a formação da identidade mediante as relações sociais ao serem estabelecidas no cotidiano dos indivíduos. Nesse sentido, eles mantêm um eu “externo” e “interno”, em que se construiu similitude e similaridade. Entretanto, o autor faz uma crítica a essas identidades, apesar de reconhecer os avanços ao comparar com a formação da identidade do século XVIII: “[...] se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos” (HALL, 2002, p. 11). Esse pensamento retoma uma reflexão aristotélica em que se acreditava que o mundo era organizado e finito, e os sujeitos entrariam em ordem com o universo por meio do desabrochar de suas virtudes.

A última análise sobre o conceito de identidade lançada pelo autor deu-se no contexto pós-moderno. Nesse período, os indivíduos constroem suas identidades e a reconstróem, formando o que o autor chama de “celebração móvel”, formada e transformada continuamente através das múltiplas relações às quais somos apresentados ou interpelados (HALL, 2002). Essa formação contribui para o fortalecimento dos múltiplos sujeitos históricos, pois a necessidade da formação de uma identidade ocorre devido à segregação desse particular, em detrimento da superioridade identitária de um grupo estruturalmente consolidado, que se põe como homogêneo, branco, hétero e masculino, inferiorizando todos os outros que não se encaixam nesse modelo padrão/ideal de grupo dominante.

A afirmação da identidade só nasce de grupos fragilizados pela sistemática desigual do sistema justaposto, considerando que o branco hétero não precisa afirmar sua identidade, porque ela é naturalizada, apresentando-se aos outros como condição natural das relações humanas. Isso tornou-se

pertinente para entender as lutas identitárias que foram se formando e (re)construindo signos de pertencimento histórico dos grupos marginalizados.

Nesse sentido, para haver uma resistência mais acentuada dos movimentos sociais, que compartilham suas lutas identitárias, devemos desracializar todas as esferas do poder – econômica, política, social, cultural e artística. Tal ação desestabilizaria grupos que se mantêm há séculos no poder. Além disso, devemos transcender a ideia de criar condições estruturais para tentar equilibrar as desigualdades entre negros e brancos. Isso ainda manteria as desigualdades existentes. Um dos caminhos seria fazer todos os seres humanos se reconhecerem como cidadãos dignos de direitos, em que as questões raciais ou identitárias fossem apenas uma escolha social de um determinado grupo étnico ou individual.

Como esses espaços de lutas ainda se fazem presentes, compartilho das ideias da professora e antropóloga Silvia Novaes (1993, p. 23) em seu livro *Jogo de espelhos*, ao apontar que “[...] a identidade só pode ser usada no plano do discurso se aparecer como um recurso para a criação de um nós coletivo — nós índios, nós mulheres, nós homossexuais, nós homens, nós negros, nós professores”. Assim, Silvia Novaes e Stuart Hall aproximam-se ao evidenciar ausência de uma identidade unitária, excludente e individual. No entanto, não podemos perder de vista o respeito à dignidade humana, pois o “nós” não pode se sobressair aos direitos individuais.

Com a formação de múltiplas identidades, abriram-se caminhos para pensarmos na extensão de lutas “singulares”, desse modo, a identidade negra percorre caminhos estruturais de resistência, mas sua autoafirmação está em um contínuo processo de disputa, tendo em vista que o branco afirma seu *status quo* de superioridade em detrimento da negação do negro. Nesse sentido, o sociólogo Clóvis Steiger de Assis Moura (1988, p. 62) afirma que “[...] a elite de poder, que se auto define como branca, escolheu como tipo ideal, representativo da superioridade étnica na nossa sociedade, o branco europeu e, em contrapartida, como tipo negativo, inferior, étnico e culturalmente, o negro”.

Isso promove uma arreigada negação histórica do indivíduo negro em prol da aceitação social do branco, acentuando assim as desigualdades causadas por homens e mulheres. Não se vê pertencente a um segmento étnico não é um problema, todavia, negar sua existência torna-se alarmante em uma sociedade pluriétnica e majoritariamente afro-brasileira.

Nesses espaços de disputas políticas e sociais, o historiador Arilson dos Santos Gomes (2017) aponta a articulação do movimento negro nesse campo de afirmação, em que suas lutas tornaram-se fundamentais nas conquistas políticas e no fortalecimento identitário dos indivíduos negros. Para o autor, “a educação e a produção de conhecimento foram as principais ferramentas para a integração das populações negras” (GOMES, 2017, p. 173). É com essas organizações que indivíduos pertencentes ao mesmo segmento étnico conseguiram encontrar caminhos de resistências mais profundos. Isso fez com que, segundo Gomes (2017, p. 174), acontecesse o “encontro para a comunidade negra reivindicar a sua inserção social, afastando-a de vez da marginalização, de certa forma, imposta após o dia 13 de maio de 1888”.

Por outro lado, a pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003) nos ajudar a pensar no conceito de identidade negra. Para ela, só é possível pensar na formação da identidade negra de forma positiva, mediante um conjunto estrutural de fatores que são construídos dentro de casa e se estendem ao meio social, devendo receber contribuições das escolas públicas e privadas. Assim, Nilma Gomes se aproxima das ideias de Arilson Gomes ao pensar as lutas sociais do movimento negro como pertencentes a um grupo que luta por igualdades. No entanto, o fortalecimento desse núcleo, para a autora, ocorre por intermédio de fatores socioculturais que influenciam os sujeitos na vida prática (GOMES, 2003).

Ademais, a autora se aproxima de Stuart Hall ao elencar que as identidades são construídas por meio dos tecidos sociais que compõem as identidades dos indivíduos negros. A afirmação da identidade negra pode ser política, social, cultural e escolar. Nesse sentido, Nilma Gomes (2003, p. 43) ressalta:

[...] se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo [...].

Ainda segundo a autora, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003, p. 43). Essa complexidade ocorre nas diversas relações estabelecidas estrutural e psicossocialmente entre os indivíduos, em diferentes camadas sociais. Isso porque é nessa relevância que a Escola Irmã Theodora, por exemplo, torna-se fundamental ao buscar construir esses caminhos de afirmação com os alunos por meio do Projeto Conexão-Afro.

Para que se possa avançar nas discussões sobre afirmação da identidade negra, o primeiro passo é vencer as ideias colonialistas de raça, pois ela ainda serve como alicerce central da afirmação das desigualdades étnicas sobre esse horizonte. Para transcendermos a essa afirmação, fazem-se necessárias a apropriação dessa identidade negra e a destruição do próprio conceito de raça, visto que ele se estrutura nas ideias de superioridade e inferioridade entre grupos sociais. Assim, eles passariam a perceber o outro através da sua dignidade humana, em que cada um tem sua singularidade que precisa ser respeitada.

Desse modo, as escolas têm relevância fundamental nesses debates, ao exercer uma influência psicossocial na vida dos alunos, tendo em vista que, nesses espaços, ocorrem as primeiras discussões sobre raça, racismo, preconceito e etnia. Além disso, é necessária a atenção do corpo docente na hora de trabalhar essas temáticas. Nessa perspectiva, Nilma Gomes (2003, p. 44) colabora enfatizando que

a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades diferentes quanto pode estigmatiza-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

A influência da escola e dos projetos em seu interior se fazem imprescindíveis na extensão dessas discussões, devido ao fato de os alunos passarem boa parte de seu tempo em seu interior. Por meio disso, fazer com que os alunos participem dos debates antirracistas e de afirmação da identidade negra é essencial para a formação cidadã de cada indivíduo. Dessa forma, Cardoso e Raske (2014, p. 21-22) salientam:

[...] A ideia é compreender os diferentes grupos e sujeitos nas suas particularidades e relações, bem como, intensificar ações para a concretização de um país que permita aos seus cidadãos o alcance a cidadania plena, acessando direitos e oportunidades que lhes são cabíveis [...].

Esses valores são determinantes para a boa formação dos alunos, porém, ainda estão bem distantes da sua plenitude. Dessa maneira, os projetos nas escolas buscam reforçar essa ideia de cidadania e respeito às diferenças, porém, essa realidade não se aplica a todas as escolas, mesmo sabendo que, cada vez mais, os projetos estão presentes nas escolas públicas e sem fins lucrativos. Diante disso, Costa e Dutra abordam a importância da escola na formação da identidade negra dos alunos, sendo de

[...] fundamental importância nesta luta, pois se acredita que o espaço escolar seja responsável por boa parte da formação pessoal dos indivíduos, sendo assim um ambiente fundamental para a superação das desigualdades raciais e superação do racismo [...]. (COSTA; DUTRA, 2009, p. 1).

No entanto, por mais que a escola seja um dos pilares centrais dessas discussões, ela não pode ser a única responsável em abordar essa temática, sendo importantíssimo que a democracia se faça presente, mesmo que, para isso, haja uma intensa luta dos segmentos sociais e, além disso, a formação da identidade negra como um elemento importante na soma de força por igualdade e aceitação. Os projetos não dão conta de equilibrar a balança, visto que as desigualdades sempre estiveram presentes na base do Brasil.

Ainda assim, o empoderamento individual/coletivo não significa condições igualitárias para todos. Por isso, além do Projeto Conexão-Afro trabalhar no fortalecimento da identidade negra dos alunos, ele não deve se sustentar apenas em uma das formas de resistência ao machismo, ao feminismo, ao preconceito e à despoliticização. É necessário lançar um olhar crítico sobre um todo e criar caminhos para desracializar as estruturas de poder.

Logo mais, abordaremos como o local pode ser utilizado como ferramenta pedagógica a partir da realidade dos alunos, isto é, usar o local como ferramenta metodológica para abrir caminhos longínquos aos docentes que precisam conhecer a realidade dos alunos e, assim, planejar as aulas de forma condizente. Esse caminho pode contribuir para a relação de ensino e aprendizagem nas escolas

HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADE E DESAFIO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Após abordarmos os caminhos de disputa da identidade pós-moderna e a identidade negra, que sofrem nos múltiplos espaços de pertencimento do indivíduo, direcionamo-nos a pensar na relevância do local como um espaço de pertença dos alunos e que pode ser trabalhado em sala de aula. Os debates sobre a História local e regional são campos de grandes controvérsias na historiografia, em decorrência da narrativa nacional, que, ao longo dos anos, foi hegemônica na historiografia, porém, na se-

gunda metade do século XX, há homogeneidade das narrativas por esse viés, fragmentando-se com as insurgências de novos sujeitos históricos e da nova história cultural.

A extensão desses novos debates adentrou os caminhos da educação. Nesse caso, podemos mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1998), que apontam a necessidade de trabalhar a História local dos alunos como possibilidade nas aulas de História, com o intuito dos docentes se perceberem nas aulas. Esses caminhos, para a historiadora Circe Bittencourt (2008, p. 168), são indicados da seguinte forma:

[...] como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre no entorno das vivências – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Partindo dessa compreensão, os docentes, ao analisarem a realidade local a qual a escola está inserida, começam a considerar a multiplicidade de sujeitos que compõem o espaço escolar, e isso alicerça na hora da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Percorrer esse caminho metodológico de inserir a realidade dos alunos no PPP abre espaço à abordagem do local como uma fonte de pesquisa para os discentes. Segundo Machado (1999, p. 214 apud PAIM; PICCOLLI, 2007, p. 113), isso é “[...] capaz de aproximar o aluno de seu cotidiano, da sua família, dos conhecidos, enfim, da sua comunidade, pela possibilidade de identificação das características do processo histórico particular da comunidade”.

Nesse caso, o corpo docente da Escola Irmã Theodora tem relevância ao perceber que o entorno da escola é violento. Diante disso, os docentes constataram a necessidade de buscar alternativas educativas que extrapolassem a sala de aula, com temáticas voltadas à igualdade, ao respeito, ao direito, à cidadania e à identidade negra, colocadas em prática por meio do Projeto

Conexão-Afro e dos trabalhados no cotidiano escolar, com o auxílio do professor Vitor Nascimento Fernandes, de História, e da professora Doelde Ferreira, de Geografia.

Dessa forma, os professores, em conjunto, durante os encontros do projeto e na sala de aula, podem refletir/problematizar as experiências cotidianas dos alunos, relacionando com o entorno da escola. Isso impulsionaria o pensamento crítico dos discentes ao questionar seu passado. Essas interpelações dos alunos, conforme Marcia Gonçalves (2007, p. 178), promoveria “[...] uma consciência acerca das relações entre as ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em lugar dimensionando sua ordem de grandeza como uma unidade [...]”. Ainda assim, a autora aponta que esse local é formado pelas experiências vividas dos sujeitos que a compõem, influenciando e sendo influenciados pelo ambiente, gerando assim modos de vida e ações que são comuns à unidade, a qual contribui para o sentimento de pertencimento dos indivíduos que ali se encontram.

Ao ligar o ensino de História local à realidade dos alunos, os professores de História ampliam as microrrelações existentes no local, mas que são silenciadas mediante as narrativas homogêneas, que devem ser analisadas pelos seus agentes. Consequentemente, a História local possibilita um deslocamento epistemológico e social das narrativas que focalizam a História nacional como unitária. Essa abordagem propicia, nas aulas de História, segundo Raphael Samuel (1990, p. 220),

[...] um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.

Dessa forma, ela possibilita compreender as dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas dos alunos, abrindo possibilidades para perceber as diferentes relações que compõem seu espaço

e, assim, atuar na busca por melhorias. Ao trabalhar as múltiplas ações de homens e mulheres no tempo, nas aulas de História, a abordagem oportuniza aos alunos perceberem que a História possui várias linhas narrativas e, com isso, várias facetas, como mencionam Paim e Picolli (2007, p. 118):

Os alunos mostram-se, na maioria das vezes, entusiasmados em conhecer esta outra face da história, que lhes ensina a relacionar seu dia-a-dia com os acontecimentos mundiais. [...] Quando o professor consegue cativar seus alunos com assuntos que lhe chama a atenção, com temáticas que os fazem refletir e associar o seu dia-a-dia com os conteúdos escolares, os conteúdos tornam-se mais compreensíveis. Desta forma os alunos passam a gostar de aprender história.

No entanto, trabalhar com a História local é propor novas leituras do tempo e do espaço. Isso foi bem trabalhado no livro do historiador Carlo Guinzburg (1989), *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*, especificamente no capítulo “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. O autor, nessa obra, aborda a importância de o historiador realizar uma análise minuciosa e densa no transcorrer da pesquisa, na tentativa de encontrar, nos silêncios, os indícios/ vestígios na análise das fontes, respostas antes deslegitimadas.

Ainda assim, o professor precisa ter dimensão que o local vem sendo um campo de questionamento de muitos historiadores, com o intuito de compreender até onde esse local dialoga com um possível global ou se tece relações dinâmicas mais amplas. Ao apontar as múltiplas faces da História local para os alunos, eles podem deixar de lado seus estigmas sociais e, assim, reconhecer o outro como semelhante, devendo este ser respeitado.

Apresentar essas reflexões aos alunos da Escola Irmã Theodora é contribuir com o pertencimento de cada um deles ao espaço. Lugar esse que foi conquistado mediante as resistências/lutas políticas e sociais. Essas abordagens estão ligadas diretamente à memória dos pais dos alunos. Dessa forma, Bittencourt (2008, p. 169) alude

que “[...] é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas [...]”. Vale refutar que o debate sobre o local não é uma negação historiográfica nacional, mas uma forma de reparar os interditos abertos por narrativas verticais, que não dão conta das multiplicidades locais, regionais, nacionais e globais que compõem a formação brasileira.

Portanto, tecer narrativas sobre esses espaços é buscar, nos silêncios da História, novas abordagens para o ensino e História local. Esse debate possibilita aos alunos da Escola Irmã Theodora perceberem seu espaço e questionarem suas famílias e os livros didáticos, como, por exemplo: como o bairro foi fundado? Sobre quais condições políticas e sociais? Como as famílias chegaram a este local? Como ocorreu a construção da escola? E, no final, comparar as múltiplas respostas dos alunos para, assim, perceber as semelhanças e diferenças nas narrativas encontradas por eles, instigando-os a pensar criticamente.

MIGRANTES PARA A CIDADE DE MARABÁ: LUTAS POLÍTICAS E SOCIAIS DE HOMENS E MULHERES POR MELHORES CONDIÇÕES EDUCACIONAIS E HUMANITÁRIAS

MIGRAÇÕES PARA MARABÁ E OS PROJETOS POLÍTICOS QUE MOLDARAM A REGIÃO

A expansão da cidade de Marabá-PA foi desencadeada pelo aumento do fluxo de famílias migrantes que adentraram a região com mais intensidade entre os anos de 1970 e 1980, enfrentando péssimas condições urbanas nas margens dos Rios Tocantins e Itacaiúnas. As migrações foram ficando mais intensas devido aos projetos de abertura do Governo Federal, como a Rodovia Transamazônica, com o discurso de “conectar” a Amazônia ao resto do Brasil. O grande contribuinte dessa visibilidade foi a mídia da época, que divulgava a imagem da Amazônia como o lugar do grande “vazio demográfico”. Assim, a região passou a ter atenção pelas condições favoráveis de receber investimentos das indústrias da agropecuária da região, que desconsideraram as condições geográficas, sociais, espaciais, culturais dos indígenas, ribeirinhos e comerciantes.

Essa múltipla relação estabelecida durante esse processo de “expansão” das fronteiras na região e a desvalorização das famílias talvez tenham algo em comum com a origem do nome da cidade. Segundo Ferreira (apud AVELAR, 2004, *on-line*), sua etnologia “[...] é de origem indígena ‘mayrabá’, que significa: ‘o filho do estrangeiro com a índia’ ou ‘fruto da índia com o branco’ ou simplesmente ‘mameluco’ (cruzamento do branco com a índia)”. Na análise do nome, é notável a permanência da miscigenação, como também a permanente violência sexual do homem branco.

Além disso, tal nome sofreu forte influência do poema de Antônio Gonçalves Dias, “Marabá”, ao traçar uma narrativa da índia mestiça diante de um modelo ideal de índia, que seria mais cobiçado pelos homens. Desse modo, a índia, conhecida

pelo nome Marabá – a mestiça –, vai detalhando suas qualidades e mostrando suas características para agradar ao homem branco. Com isso, o poema expõe os estereótipos sobre o “tipo ideal” ao qual as índias eram submetidas.

Ainda assim, a consolidação do nome Marabá precisa de algumas ponderações pontuais. A primeira é a influência do homem branco, mas conhecido como Francisco Coelho da Silva, que veio da região de Goiás e instalou-se no que hoje chama-se por Velha Marabá. Neste espaço, ele construiu um barracão com o nome Marabá, que servia aos “pioneiros” que iam chegando pelos rios para se abastecer com secos e molhados; seu barracão comerciava o caucho, a andiroba, a copaíba, os frutos da mata e as caças diversas. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola menciona que:

Já em 1895, na tentativa de descobrir campos naturais para a atividade pecuária, uma expedição de Carlos Leitão descobriu o caucho nas proximidades do rio Itacaiúnas. A notícia se espalhou com facilidade pelos sertões do maranhão e do antigo Goiás, promovendo a migração de pessoas para a extração da borracha. (JORDÃO apud PPP EMEF IRMÃ THEODORA, 2011/2012, p. 6).

Mesmo com a chegada dos migrantes que se deslocavam atrás das riquezas para a cidade de Marabá-PA, sua formação não pode ser notada apenas por essas lentes. Logo, Maria Virginia Bastos de Mattos (1996, p. 9) corrobora ao elucidar que:

Ao traçarmos a história de Marabá, poderíamos cair no mesmo erro, apontando nomes de autoridade e líderes políticos como os únicos agentes da nossa história. Ora, todos nós sabemos que Marabá cresceu e se desenvolveu graças as ações de todo o seu povo, de todas as pessoas que vieram para cá ou que aqui viveram nos últimos 100 anos.

As contradições existentes nas narrativas da história de Marabá são evidentes e relevantes, assim, por meio delas, é possível perceber qual linha de pensamento caracteriza cada autor. No entanto, no primeiro momento abordado pelo PPP da escola, há a invisibilidade das comunidades indígenas pertinentes naquele período, como os “Suruí, Gavião, Parakanã e Xicrin do Cateté” (MATTOS, 1996, p. 9). Já em outro ponto, Mattos (1996) apresenta, como parte da formação da cidade, todos os moradores que estiveram presentes nos últimos 100 anos, mas não só eles, pois existem os que trabalharam na terra. Isso abre um leque de contribuição das comunidades indígenas, negras, trabalhadores rurais, migrantes e portugueses.

Por essas e outras razões, torna-se fundamental a análise do fluxo de migrantes para a formação da cidade, principalmente entre os anos de 1970 e 1980, porque, nesse período, houve um aumento exponencial de moradores nas cidades devido aos projetos governamentais de abertura de rodovias, como aborda Shelton Davis (1977, p. 89):

Governo brasileiro começou a construir mais três estradas na Bacia Amazônica: a Transamazônica, com 5 mil Quilômetros. Correndo de leste a oeste através da Amazônia, do Nordeste do Brasil à fronteira com o Peru; a BR-165, ou Rodovia Santarém-Cuiabá, de norte a sul, atravessando a região Centro-Oeste; e a BR-174. Ligando Manaus a Boa Vista (Roraima), ao longo da fronteira setentrional com a Venezuela e a Guiana [...].

A abertura dessas estradas tornou mais flexível a locomoção de empresas e trabalhadores para as regiões sul e sudeste do Pará. Dessa forma, Maria Virgínia Bastos nos apresenta uma tabela do aumento populacional da região:

Tabela 1 – Distribuição da população no município de Marabá

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ			
ANO	ZONA URBANA	ZONA RURAL	POPULAÇÃO TOTAL
1950	4.920	6.210	11.130
1960	8.772	11.317	20.089
1970	14.585	9.889	24.474
1980	41.657	18.258	59.915

Fonte: Mattos (2003, p. 67)

A tabela, elaborada por Mattos (2003) com base nos dados do IBGE, apresenta uma reviravolta significativa na quantidade de migrantes que adentraram a cidade de Marabá-PA. Nesse tempo, a população urbana aumentou de forma significativa, devido às mudanças da vida rural para a vida urbana. Com isso, a região ganhou notoriedade nacional e internacional devido às tensões sociais.

Essas migrações foram intensificadas pelas narrativas da mídia sobre a região, incentivadas pela Política de Integração Nacional do governo Médici (1969-1974), com os seguintes ideais: “[...] Amazônia sem homens para os homens sem-terra do Nordeste e Centro Oeste [...]” (MORBACH, 2001, p. 1). Tais ideias foram um “prato cheio” para as famílias tentarem ganhar a vida nas regiões sul e sudeste do Pará. Nesse período, houve a retomada dos grandes projetos de integração da Amazônia por meio da abertura das rodovias, das indústrias e da agropecuária. Segundo Silva (2006, p. 21), isso ocorreu com

[...] a propaganda da colonização agrícola, a instalação de canteiros de obras, especialmente a construção da barragem de Tucuruí e a implantação do Projeto Carajás, a descoberta da mina de ouro de Serra Pelada aceleraram e dinamizaram as migrações para o sudeste do Pará nas décadas de 1970 e 1980 [...].

Esses projetos provocaram impactos irreparáveis à realidade local, principalmente aos moradores ribeirinhos e aos povos indígenas. Um exemplo disso foi o grupo Parakanan, como evidencia a antropóloga Shelton H. Davis (1977, p. 93):

[...] No final de 1970, agentes da FUNAI tentaram pacificar e atrelar a tribo Parakanan. Mais uma vez, essa expedição de pacificação foi desastrosa para a tribo. Imediatamente após sua pacificação, 40 membros da tribo Parakanan foram atacados por gripe [...].

Diante disso, algumas comunidades tradicionais sofreram com os impactos da perda de parentes da aldeia devido às viroses e outras doenças. Contudo, essa não é a primeira, nem a última vez que o Estado agiu/age de forma autoritária, visando seus interesses – políticos e econômicos – de expansão e integração territorial.

A política do Estado da época definia o que era bom ou ruim na integração da Amazônia, desconsiderando os impactos sociais, ambientais, urbanos e políticos. O Estado, nesse caso, atuou/atua de acordo com seus interesses e em benefício próprio. Entretanto, os incentivos/investimentos na região foram propiciados porque certas partes da Amazônia eram/são compatíveis com a pecuária e favoráveis às grandes indústrias.

Isso montava o palco para as grandes empresas e os fazendeiros adentrarem a região com maior intensidade, buscando explorar as terras prometidas pelo governo federal. Todavia, com o aumento populacional emergente, surgiram também os problemas urbanos, visto que a região não tinha infraestrutura adequada para comportar a crescente demanda de famílias humildes e empresas.

Diante do inchaço populacional, construiu-se um projeto urbano para atender à demanda ascendente de moradores da cidade de Marabá. Segundo Almeida (2009), isso ocorreu por meio do Plano de Desenvolvimento Urbano de Marabá (PDUM), de 1973. Conforme o jornal da época, *O Marabá*

(1974), a localidade seria a “primeira cidade amazônica planejada: Nova Marabá”. Na primeira página, o jornal apresenta a importância e a magnitude do projeto para a região, pois consistia em dividir o território em 11 setores, destinados à habitação e ao comércio (O MARABÁ, 1974).

Esse projeto, que ganhou notoriedade em razão de ter sido proposto pelos arquitetos Joaquim Guedes e Liliana Marsicano, visava construir a cidade no formato de uma castanheira, que, vista de cima, tinha como núcleo a Nova Marabá, e ela teria subdivisões chamadas “folhas”. Tal proposta pensava a organização da cidade sobre as lentes da segregação social, já que o centro sinalizava mais organizado e desenvolvido diante dos bairros que iam se desenvolver de forma lenta. Nesse plano, havia uma distinção social entre as pessoas que iam morar no centro, uma vez que tinham um certo “nível intelectual” e certos “hábitos civilizados”. Dessa forma, as desigualdades estruturais estabelecidas na cidade de Marabá têm suas origens na sua formação.

Nessa perspectiva, o projeto urbano arquitetado para a cidade contribuiu com o estigma negativo lançado sobre os migrantes – mas que se faz presente sistematicamente até os dias atuais –, porque o plano foi pensado para atender uma elite local e intelectual crescente na região. Apesar disso, na outra ponta da linha, estavam as famílias humildes e “invisíveis” aos olhos do governo, mas que não foram silenciadas e passaram a se organizar politicamente, ocupando terras que tinham fins para as grandes empresas. As famílias começaram a ocupar espaços de terra, com estratégias adquiridas pelas experiências de resistências dos movimentos sociais. Assim, a ocupação, em sua maioria, ocorreu nos bairros que compõem as cidades de Marabá. Com a exclusão social e urbana, surge o Bairro Liberdade.

FORMAÇÃO DO BAIRRO LIBERDADE: RESISTÊNCIA HISTÓRICA DE VÁRIAS FAMÍLIAS

Na discussão realizada acima, abordamos como o processo migratório contribuiu para a configuração social e espacial da cidade de Marabá-PA, dinamizada pelo crescente aumento urbano, como também as ideias de integração da Amazônia para o resto do Brasil, que foram faceta das desigualdades sociais, políticas, econômicas e territoriais. Ainda assim, as migrações contribuíram para as mudanças de hábito dessa sociedade, nesse caso, da vida rural para a vida urbana, tendo mais força nas décadas de 1970-80, marcada pelo inchaço populacional na região e pelo aumento dos conflitos agrários. Essa abordagem nos dá subsídios para começarmos questionando o nome escolhido para nomear o Bairro Liberdade.

Esse nome é derivado do latim e quer dizer “*libertas, ātis*”, ou “condição de pessoa livre”; diz muito sobre o período sombrio que a sociedade e os moradores viveram durante a Ditadura Civil-Militar, com conflitos, opressão e, em alguns casos, ausência de liberdade. O bairro se fez possível mediante as experiências e resistências históricas, adquiridas pelas famílias que travaram essas lutas pela terra e foram aprendendo os mecanismos de defesa judicial e de guerra ao longo dos anos.

Nesse contexto, “[...] pessoas se juntaram e ocuparam um pedaço de terra em busca de suprir uma necessidade que era a habitação [...]” (PPP EMEF IRMÃ THEODORA, 2011/2012, p. 10). As famílias que adentram o espaço de terra – que pertencia à família de Guido Rolim e Antônio Arruda Rolim Neto – iniciaram uma disputa política, social e jurídica por ela. Elas viram nesse espaço a oportunidade de conseguir um lugar que lhes proporcionasse melhores condições de sobrevivência. Segundo dados do PPP da Escola Irmã Theodora, foram em média 353 famílias que participaram da ocupação do pedaço de terra. A imagem abaixo ilustra a dimensão territorial do bairro:

Figura 1 – Bairro Liberdade



Fonte: Google Earth

A imagem ilustra o Bairro Liberdade. Nesse espaço, as famílias começaram a sofrer várias pressões sociais e psicológicas dos “proprietários”, com o intuito de desarticulá-las e promover a desocupação da terra. Contudo, o que houve foi mais resistência. É importante destacar que a relação entre os proprietários e os “invasores” foi sempre violenta e sangrenta, marcando assim os conflitos agrários nas regiões sul e sudeste do Pará. Em alguns casos, o conflito foi inevitável, mas o Estado se fez presente, atuando com repressão.

Nesse caso, o Estado decide quem vive e quem morre. Essa legitimação foi trabalhada pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2006) por meio do conceito de “necropolítica”, quando as violências – social, política e urbana – são extensões da força dos Estados na decisão de quem vive e quem morre, desde que historicamente os massacres sejam majoritariamente os negros, os pobres, os LGBTQIA+, os indígenas, as mulheres e os movimentos sociais, ou, mais atualmente, as famílias que não possuem condição de alugar um leito em hospital particular, porque os públicos estão todos lotados.

Diante dessa realidade, as famílias conseguiram se articular de forma mais incisiva, buscando visibilidade política durante os intensos atos de violência do Estado. A principal linha de ação das famílias do Bairro Liberdade foi buscar apoio da Associação dos Moradores do Bairro Cidade Nova, que mediou os diálogos com o setor jurídico. Assim, os moradores conseguiram uma audiência com a Juíza em Marabá e, posteriormente, em Belém, como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

[...] propôs uma audiência entre o prefeito municipal da época, o sr. Guido Rolim, a AMBCN e a comissão do bairro para discutir a negociação da área. Foi decidida então uma ida à Belém, para junto ao Governador do Estado Jader Barbalho conseguir a desapropriação da área. (PPP EMEF IRMÃ THEODORA, 2011/2012, p. 12).

Após essa tentativa de acalmar os ânimos, a reunião se consolidou um ano depois, segundo o PPP. No entanto, nele, não constam muitas informações a respeito, nem sobre o parecer judicial, se foi favorável aos moradores ou aos proprietários da terra. Entretanto, a documentação apresenta que as famílias começaram a reivindicar por melhores condições urbanas, tais como: “[...] energia elétrica, construção de escolas, limpeza de ruas, posto de saúde, dentre outro” (PPP EMEF IRMÃ THEODORA, 2011/2012, p. 12).

Essas lutas não foram em conjunto com a ONG por melhorias no bairro. A partir de 1996, com a consolidação do bairro, houve o aumento do número de moradores e crianças. Com isso, o bairro passou a necessitar de um espaço escolar, havendo assim a construção de duas escolas que agregariam a demanda de alunos. No entanto, essas escolas foram construídas de madeira e, com o passar dos anos, deterioraram-se, surgindo assim a necessidade da criação de um novo espaço.

Nesse contexto, o município construiu uma escola para comportar a grande demanda de crianças e adolescentes que iam se fazendo presentes nas duas referidas escolas. Este novo espaço

foi denominado de “Irmã Theodora”. Logo mais, iremos expor a contribuição social, política e educacional da escola para o Bairro Liberdade, já que ela está conectada a um conjunto amplo de lutas, resistências e vitórias dos moradores.

CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA IRMÃ THEODORA AO BAIRRO LIBERDADE

A conjuntura social e política que levou à formação da Escola Irmã Theodora implicou a persistência dos moradores no Bairro Liberdade. Esse vetor da História faz parte da soma de resistência e aprendizagem dos moradores que foram permanecendo no bairro e buscando melhorias de saneamento básico, energia, ruas e calçadas. Com o crescimento exponencial do número de famílias e crianças, viu-se a obrigatoriedade de criar um espaço mais adequado para as crianças terem acesso à educação básica de qualidade.

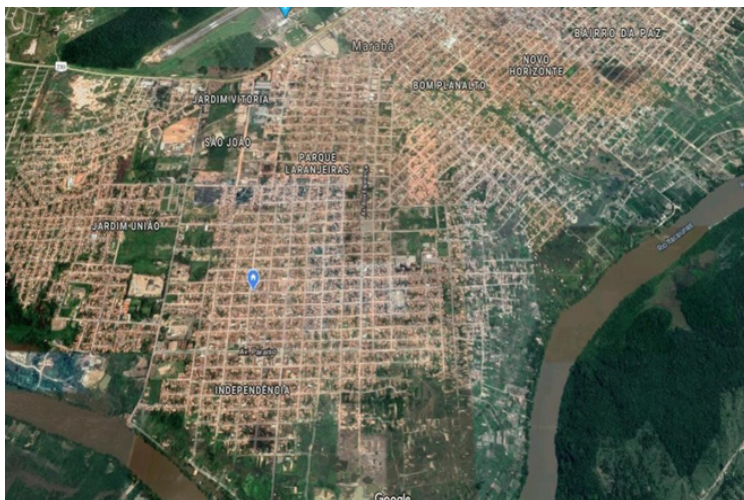
O governo municipal financiou dois espaços escolares precários, conforme o PPP (2011/2012). Esses espaços tinham o nome de “Escola Municipal Justiça e não Violência e Escola Josineide Tavares” (PPP EMEF IRMÃ THEODORA, 2011/2012, p. 16). Elas não possuíam prédio próprio, eram apenas mantidas pela prefeitura. Apesar disso, ao longo dos anos, essas duas escolas ficaram sem condições estruturais e espaciais para receber os alunos, devido ao fato de serem de madeira e estarem bem sucateadas. Com isso, houve um investimento do governo em um espaço mais adequado e em melhor condições para comportar a quantidade de estudantes.

Nesse sentido, o município construiu, no ano 2000, um prédio que ganharia o nome de Irmã Theodora. Esse nome foi em homenagem a uma “[...] Freira dominicana que viajou pelo Brasil durante a segunda metade do século XX; nascida em Ponte Alta no Tocantins, atuou durante 26 anos, na emancipação da educação pelo Brasil e na cidade de Marabá [...]” (PPP EMEF IRMÃ THEODORA, 2011/2012, p. 15). Como freira, já havia trabalhado na cidade de Marabá-PA, na Escola Santa Terezinha, localizada no

Bairro Amapá, mas, com seu fechamento, ela e outros funcionários foram realocados para a escola que ganharia seu nome; sua construção marca uma conquista social, política e territorial na formação identitária espacial comum a essas famílias.

Assim, a escola atuou, em um primeiro momento, do 1º ao 5º ano, sendo que, em 2005, foi necessária a criação de um anexo, estendendo-se para a Escola Maria Amélia, que funcionava nos períodos da manhã e da tarde, destinada aos alunos do 6º ao 9º ano. Segundo dados do PPP (2011/2012, p. 16), “[...] a escola atendia um total de 927 alunos durante a manhã e tarde”. O bairro manteve-se em contínuo processo de expansão das famílias para as áreas mais remotas, tornando-se marca do processo de ocupação e de lutas por terras recorrentes na cidade, como evidencia a imagem a seguir:

Figura 2 – Avanços geográficos de famílias silenciadas pelo Estado



Fonte: Google Maps

Uma característica das famílias que permaneceram no Bairro Liberdade foi o contínuo processo de ocupação do espaço geográfico.

fico devido ao aumento de moradores com o passar dos anos. Com a consolidação do Bairro Liberdade, os novos núcleos que foram surgindo depois, como Jardim Tropical, Jardim União, Bela Vista e KM 02, são estigmatizados socialmente por morarem em locais violentos e periféricos. Contudo, esses mesmos estigmas encontram-se sobre o Bairro Liberdade por pessoas que moram nos centros da cidade, como Cidade Nova e Nova Marabá.

Por outro lado, esses estigmas que fazem parte da linguagem dos alunos que compõem os bairros Novo Planalto, Independência, Liberdade e Bairro da Paz dar-se-ão principalmente pelo fato de o bairro ter passado por melhorias urbanas mais acentuadas que os outros. Essas diferenciações sociais observadas se dão não só entre alunos, mas também entre os moradores dos bairros que acompanharam as melhorias. Mesmo sabendo que todos são frutos de invasões, lutas e resistências, essas heranças de sobreposição, em que um se coloca como melhor que o outro, fazem-se presentes nas microrrelações dos moradores e dos alunos.

Diante disso, a escola busca atuar na formação cidadã, igualitária e identitária dos alunos, criando o Projeto Conexão-Afro em 2015. O programa foi formulado pelo professor Vitor Nascimento Fernandes, de História, e pela professora de Geografia, Doelde Ferreira, com o intuito de “despertar nos alunos a consciência enquanto negros, afirmando sua identidade na sociedade” (PROJETO CONEXÃO-AFRO, 2015, p. 1) mediante a arte, a dança, a música, a pintura, a literatura, a fotografia, o grafite, buscando moldar a realidade dos alunos. Isso fica evidente no discurso da coordenadora pedagógica quando relata a sua compreensão sobre o bairro em conjunto com as experiências da sala de aula:

[...] Como estamos num bairro de periferia, e o índice de indisciplina é muito grande aqui na escola né, não só dentro da escola, mas em seu entorno também. Então a gente vem trabalhando essa questão da violência, a gente vem pra sala, que é quando a gente vai pra sala que falta professor, a gente usa esses temas gerais pra tá trabalhando

com os alunos e também a gente tem trabalhado juntos com os professores de educação física e com os próprios professores de sala de aula, de tá fazendo uma roda de conversa antes de tá começando o assunto sobre a importância de respeitar o outro, cuida do outro, de zelar pelo bem público, então a gente tem esse cuidado, tá tentando suscitar isso tanto nos professores, pra que os alunos venham internalizar que a gente precise ser melhor né [...] (PEREIRA, entrevista, 13 de junho de 2019).

Uma vez que tais ideias prezam pelos valores e pelo respeito às diferenças, são significativas e pensadas pela gestão da escola. Com isso, há interferência diretamente na cultura escolar. Mais adiante, vamos abordar como a questão da desigualdade racial entre os corpos sociais, políticos e culturais contribuiu para a ilusão de que o Brasil era um país que vivia de forma harmônica diante das suas diferenças.

Nesse contexto, percebe-se como as lutas dos movimentos sociais abriram caminhos para a implementação da Lei n.º 11.645/2008, que exige/exigiu as mudanças nos currículos escolares. Inserindo assim os debates da educação étnico-racial e indígena, a lei contribui para o processo de reeducação dos indivíduos, a fim de que eles possam respeitar as diferenças e, assim, respeitar a dignidade da pessoa humana.

RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS EM DIÁLOGO COM O COTIDIANO ESCOLAR

CONTRIBUIÇÕES E AVANÇOS DA LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Na primeira metade do século XX, o Brasil era visto como o lugar em que todas as raças podiam conviver em harmonia. Isso foi reflexo de uma vasta literatura que ganhou notoriedade além do Atlântico, mas principalmente com as ideias do sociólogo Gilberto Freire (2006) em *Casa-Grande & Senzala*, que impulsionou a existência do mito da democracia racial, abordando, de forma romantizada, a harmonia da sociedade brasileira.

A sistematização dessas ideias foi realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes, que refletiu sobre os códigos sociais da sociedade brasileira por meio do projeto financiado pela Unesco em 1950. O autor descortinou empiricamente essas ideias com uma série de artigos, em que deixou clara a latência do movimento negro contra essas ideias.

De acordo com Flávio Gomes (2005), a articulação do movimento negro, durante o século XX, pode ser percebida de forma mais acentuada com a criação, em 1926, do Centro Cívico Palmares, com resgate das figuras negras que contribuíram para a formação da sociedade brasileira nacional. Nesses espaços, foram organizadas bibliotecas, conferências e uma campanha contra a ausência dos negros na sociedade.

Essas lutas ganharam visibilidade quando os “[...] sindicatos, cultos religiosos e espaços de lazer, como a música e o futebol de várzea” (GOMES, 2005, p. 45), começaram a se organizar de forma mais concisa a partir de 1931, porém, passaram a ser vistas como “[...] imagem das associações negras como pouco organizada e despolitizada” (ibidem, p. 45). Essas disputas marcam a tentativa de uma elite dominante de intelectuais tentando despolitizar as articulações do movimento negro no Brasil. Mesmo durante décadas de

lutas do movimento negro, essas discussões ainda se fazem presentes no Estado brasileiro, mas, segundo Florestan Fernandes (1972, p. 23), a democracia racial “[...] nunca existirá se os dados das investigações científicas não forem aceitos objetivamente”. Por isso, a luta do movimento negro se faz necessária por melhores condições humanitárias de homens e mulheres negros.

Portanto, pensar na democracia racial nos implicaria imaginar sua democratização nas esferas econômicas, sociais, políticas, culturais, artísticas e jurídicas. Esses espaços devem ter possibilidades igualitárias a todos os cidadãos, sem que houvesse a necessidade de criar leis de inclusão social, ou mudanças na legislação institucional e educacional que proporcionem pensar em uma “equidade” do negro, do indígena, da mulher e do LGBTQIA+. Amílcar Araújo Pereira (2012, p. 112) amplia essa discussão ao mencionar que:

[...] ainda hoje, a ideia de democracia racial, baseada na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de ‘democracia’ e ‘igualdade’ [...].

Por outro lado, a fragilização dessas ideias hegemônicas toma folego político e acadêmico nos anos de 1950 e 1960. Isso porque as Ciências Humanas sofreram uma série de mudanças quando os historiadores negros, indígenas, africanos e afrodescendentes começaram a atuar como protagonistas das suas próprias narrativas/histórias, sendo docentes das múltiplas universidades. As pessoas que encabeçaram essas articulações ganharam visibilidade política, nacional e internacional com os novos horizontes da história.

Nesta perspectiva, os movimentos sociais, não somente no Brasil, mas no mundo, começaram a pressionar os governos por reformulações educacionais. Os avanços, nesse caso, vieram com a mudança da LDB/1996, evidenciando “[...] a condenação a qual-

quer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça [...]” (LDB, 1996, p. 1). Mesmo com essa proposta de respeito às diferenças, o Estado não criou mecanismos de acompanhamento dessas transformações nas bases de ensino, o que não garantiu evasão dos alunos das escolas.

Sob outro enfoque, essas lutas passaram por articulações em todas as esferas federais, estaduais e municipais, que começaram a se mobilizar para a criação de leis que inserissem a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Isso promoveu uma pressão institucional, como consta no documento:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003).

Essa lei marcou significativamente os avanços institucionais que já tinham décadas de lutas dos movimentos sociais. As propostas visavam uma educação deslocada do modelo eurocêntrico e militar vigente até então, ao buscar retratar homens e mulheres negros como protagonistas de suas histórias e, assim, promover uma educação antirracista e menos desigual. Mesmo diante desses avanços, é importante destacar que esses nunca foram realmente os reais

interesses do Estado, que manteve sobre sua tutela o controle e a manutenção de tais desigualdades educacionais, como bem apontou Nilma Gomes (2013, p. 113):

Tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), houve a participação marcante da militância negra nos anos 1980. No entanto, [...] nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político de tais reivindicações. Essas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais.

Entretanto, isso contribuiu parcialmente para a reparação histórica da identidade da sociedade brasileira. Assim, as instituições passaram a lutar pela garantia dessas leis, mediadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1996, quando é estabelecido que as escolas públicas e privadas trabalhem, de forma transversal, os conteúdos de História. Isso promoveu renovações e debates na LDB, instituindo a inserção das discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Os apontamentos realizados por Ana Lúcia de Sousa (2006, p. 82) são importantes ao abordar que “a década de 1990, no Brasil, foi marcada por intenso debate em torno das políticas e ações voltadas para a garantia de acesso à educação, à permanência e à qualidade de atendimento na educação”. No entanto, mesmo com esses avanços institucionais, essas mudanças não dão conta da diversidade pluriétnica que é o Brasil. Sendo assim, compartilhamos das ideias de Beserra e Lavergne (2018, p. 4):

[...] o Estado brasileiro abraça tão rápido e facilmente as políticas de reconhecimento e afirmação da diversidade

porque estas se constituem na forma política e economicamente mais barata de prestar contas com um povo que até os fins do século XX permanecia sem os direitos sociais mais básicos [...].

Essas alterações institucionais não consideram o cotidiano escolar na totalidade ao propor mudanças verticais, como também não oferece materiais didáticos e paradidáticos necessários para esses debates em sala de aula. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais, devemos compreender que o racismo se faz presente em diferentes formas e espaços. Dessa maneira, a análise do que é utilizado no cotidiano escolar é fundamental para não serem utilizadas fontes que inferiorizem mulheres e homens negros. Durante décadas, a educação, no Brasil, acentuou as desigualdades históricas e, por meio delas, foi possível “controlar” os corpos e decidir quem tem acesso à educação.

Contudo, há algumas exceções que superaram esses modelos. Nesse caso, segundo a historiadora Karla Leandro Raske (2013), um bom exemplo é a articulação das irmandades negras em prol da expansão do acesso à educação da população negra, com as reivindicações de homens e mulheres negros que adentraram os muros das escolas e, assim, atuam como protagonistas da sua própria história. Essa conquista dos militantes do movimento negro foi significativa para a mudança da educação brasileira e, principalmente, do Estado brasileiro, ao tentar “reparar” os danos históricos.

Beserra e Lavergne (2018) abordam que é, portanto, da perspectiva das ideologias e políticas desse Estado que o corpo funcional distingue e trata o alunado. Pobre, carente, “sem educação”, o beneficiário da escola pública carrega o peso da responsabilidade pelo seu próprio fracasso. Isso retira do Estado brasileiro uma das responsabilidades fundamentais, que é promover o acesso à educação de qualidade aos alunos, independentemente da classe social. No entanto, investir na formação dos alunos para a emancipação sempre foi um problema central no Brasil, já que ela serve como um dos mecanismos de controle e de despolitização das classes menos favorecidas.

A ideia das autoras acima dialoga diretamente com a realidade de muitos alunos das escolas públicas do Brasil, que não veem na educação uma oportunidade para novos horizontes. Nesse sentido, o Estado deveria investir em educação, proporcionar condições materiais suficientes para os professores e alunos. Logo mais, iremos discorrer sobre as relações do Projeto Conexão-Agro na Escola Irmã Theodora, com os debates étnico-raciais.

PROJETO CONEXÃO-AFRO: DIFERENTES PERSPECTIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A fundação da Escola Irmã Theodora só foi possível mediante as reivindicações dos moradores que resistiram e permaneceram no bairro, assim, conseguiram lutar por condições mais humanitárias diante do poder público. O nome da escola foi em homenagem à freira dominicana que lutou pela emancipação da educação pública na cidade. Nesse sentido, a escola tem uma relevância para o bairro ao possibilitar o acesso à educação aos filhos dos que um dia lutaram por esse espaço. Nessa realidade, os professores têm a missão de ampliar os horizontes dos discentes por meio da educação.

Diante da realidade vivenciada pelos alunos, o corpo docente percebeu a necessidade de criar um projeto em 2015, buscando contribuir com a autoestima dos estudantes, que, em sua maioria, são negros, mas que não se veem com essa pertença identitária. Esse diagnóstico ocorreu mediante as aulas do professor Vitor Nascimento Ferreira, de História, em parceria com a professora Doelde Ferreira, de Geografia.

A partir daí, os professores se articularam na criação do Projeto Conexão-Afro, procurando dialogar com a multiplicidade identitária existente na escola. Isso refletiu também nos interesses em ampliar os debates existentes nas disciplinas de História e Geografia. Em sala de aula, os professores visavam trabalhar as identificações de suas raízes afro-brasileiras.

Nesse percurso, as incertezas são muitas, mas a força de vontade desses docentes se sobrepõe às dificuldades, em especial, da professora Doelde Ferreira, a principal articuladora das atividades desenvolvidas hoje no projeto.

A profa. Doelde Ferreira busca trabalhar com os alunos nas folgas, ou em outros momentos oportunos. Ao colocar o grupo de dança para ensaiar, monta roda de conversa sempre que possível para orientar os alunos sobre raça, racismo, afirmação identitária negra, autoafirmação, percebendo a importância desses estudantes compreenderem essas discussões quanto antes. O desenvolvimento do projeto na escola ocorre devido à precariedade das políticas educacionais de Marabá-PA voltadas à efetividade da Lei n.º 10.638/2003, como também à falta de hora-atividade para os professores organizarem e planejarem as aulas. Tal contexto promove a defasagem do ensino, sendo os projetos válvulas de escape desses professores para trabalhar essas temáticas.

O Projeto Conexão-Afro foi analisado entre 2015 e 2019. Ele teve influência do grupo localizado no bairro conhecido como “Cabelo Seco” (oficialmente nomeado de Francisco Coelho), cujo nome é Afro-Raiz, voltado para a comunidade. A professora compreendia que as lutas de afirmação de identidade negra, seja na escola, na sociedade ou individual, não podem ser particularizadas, e sim do conjunto de pessoas que lutam por igualdade.

Assim, aplicou-se um questionário aos alunos, considerando a necessidade de saber até onde o Projeto Conexão-Afro estava impactando a vida dos estudantes na Escola Irmã Theodora. O questionário foi aplicado e elaborado por um discente e um docente (orientador), em setembro de 2019, entre os períodos matutino e vespertino. Um total de 20 alunos contribuíram com as respostas, sendo integrantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Este número pode até causar espanto, se comparado com a dimensão quantitativa de 527 alunos, mas ele se torna consistente devido ao fato de os outros alunos terem participado de forma mais branda das atividades.

Diante disso, os 20 alunos, mesclados entre meninos e meninas, que compuseram a pesquisa foram aqueles que integraram o grupo de dança, de fotografia, de pintura e do livro. Por questões jurídicas, não colocamos os nomes dos alunos porque são todos menores de idade. Por isso, aderiu-se à opção de colocar as letras do alfabeto de A a R, acompanhadas do número 1, como, por exemplo, A1, que representa a fala de um aluno, e assim sucessivamente. Por outro lado, nas respostas que se aproximaram ao máximo, como “sim”, “não”, usou-se A2 para todas desse gênero.

Todas as perguntas giraram em torno de compreender quais as mudanças psicossociais e cotidianas positivas os alunos obtiveram com a participação no projeto, bem como o que eles entendiam por identidade negra, se existe racismo no Brasil e qual a importância do Projeto Conexão-Afro nas escolhas sociais e culturais deles.

Ainda assim, é importante destacar que os questionários trabalhados no corpo do texto não podem ser inseridos no apêndice, pois a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) não possui um conselho de ética para que o material fosse analisado. Como se trata de um questionário realizado com crianças, optamos por não disponibilizar as falas.

A multiplicidade das respostas acentua a importância e a relevância do projeto na escola. A primeira pergunta realizada aos alunos foi: “O que mais aproximou você do projeto?”. “A dança, o som dos tambores, o cabelo crespo” (QUESTIONÁRIO, A2, 2019). As respostas acentuam as práticas desenvolvidas durante o projeto, em que os alunos afirmam suas identidades afro-brasileiras, resistindo aos fatores psicossociais e culturais da cultura branca, que, como critério de aceitação, estabeleceu a negação do negro como agente social.

Como bem destacou o sociólogo e político brasileiro Florestan Fernandes (1978, p. 15), “[...] para participar desse mundo, o negro e o mulato se viram compelidos a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral [...]”. Dessa forma, a aceitação social dos alunos enquanto pessoa negra é uma das formas de resistência. Alguns estudantes foram mais além com as seguintes respostas:

Foi a forma como eles demonstram o amor e a liberdade de como se expressa. (A1, 2019)

O que me aproximou do projeto foi porque a gente aprende sobre nossas origens africanas e para combater o preconceito. (D1, 2019)

O que mais me aproximou foi poder falar sobre a cultura dos meus antepassados e da minha também. (Q1, 2019)
(QUESTIONÁRIOS, A1; D1; Q1, 2019)

As três respostas apresentam duas linhas de pensamento. A primeira, no campo psicológico dos alunos, que, em alguns casos, encontram-se desamparados nas esferas familiares, políticas, sociais e educacionais. Isso dificulta a criação de um núcleo central de pertencimento identitário, seja dos negros ou LGBTQIA+, que, diante disso, espelham-se nos modelos padrões expostos pela cultura de massa como padrão ideal de beleza.

Ainda assim, é importante não perdermos de vista que as lutas do movimento negro, ao longo do processo histórico de resistência, só ganham sentido político, segundo Cardoso e Raske (2014), na década de 1970. “Após processos de mobilização do Movimento Negro no Brasil, o termo negro recebeu novo sentido e passou a ser fortemente utilizado enquanto luta política” (CARDOSO; RASKE, 2014, p. 15). Essas lutas promoveram mudanças educacionais, garantido a obrigatoriedade do ensino de História Afro-brasileira e Étnico-racial nas escolas.

Entretanto, como as escolas estão cada vez mais direcionadas aos vestibulares, acabam colocando uma “cortina de fumaça” em temas como racismo, preconceito e autocitação, debates imprescindíveis para a formação cidadã e identitária do aluno brasileiro. Todavia, pensar em possibilidades que ampliem essas discussões é primordial. Isso porque se desdobra na semelhança entre as abordagens do projeto e a realidade sociocultural dos alunos, que passam a afirmar sua identidade negra social e culturalmente, distanciando-se das propostas epistemológicas estabelecidas a homens e mulheres que não se encaixam no padrão branco europeu, mas que afetou a

população brasileira durante séculos, pois, se estamos cientes que a sociedade é colonizada, as matrizes do colonialismo afetam a todos.

Dando continuidade às perguntas, foi indagado aos alunos sobre o que os motivou a participar do Projeto Conexão-Afro. Em grande medida, as respostas eram: “Combater o racismo, o preconceito”, e “a dança e a cultura” (QUESTIONÁRIO, A2, 2019). O que chama a atenção entre as respostas é o fato de os alunos perceberem a importância que o projeto tem no combate ao racismo e ao preconceito, visto que, com as discussões elaboradas nas salas de aula e durante os encontros do projeto, ele ampliou os dispositivos de resistência dos alunos.

Por outro lado, a dança ainda é um atrativo em potencial entre os alunos, uma diversão e uma forma de se expressarem artisticamente, sem distinção de raça, sexo e etnia. A partir do projeto, os alunos apresentaram-se em vários espaços da cidade de Marabá-PA, como mostra a imagem a seguir:

Figura 3 – Dança na Câmara Municipal de Marabá



A apresentação ocorreu na Câmara dos Deputados da cidade de Marabá, realizada pelos alunos ao som de tambores. Além da dança, outro fator de interesse, segundo uma aluna da escola, é: “O modo como posso mostrar para todos que os ne-

gros são uma parte mais que importante na história do Brasil” (QUESTIONÁRIO, A1, 2019). A clareza dos fatos nas ideias da aluna demonstra um dos múltiplos dispositivos encontrados e disponibilizados para alunos que resistem cotidianamente às adversidades do sistema estruturalmente radicalizado.

O projeto, ao longo do seu desenvolvimento (2015-2019), promove dimensões afetivas entre os seus integrantes, pois, nesse núcleo/espço, eles podem ser quem realmente são, sem diferença de classe ou etnia, como consta na resposta de outra discente: “O aconchego bom de se ter com eles. O afeto e o empenho deles com o trabalho” (QUESTIONÁRIO, B1, 2019). Nesse percurso de resistência e consolidação da afirmação identitária dos alunos, o desamparo torna-se uma das extensões dos mecanismos de fragmentação dessas lutas. Contudo, com a aproximação do projeto, estes laços são recompostos e a autoafirmação identitária dos alunos negros reorganizada como forma de luta.

Ainda com a atenção voltada para compreender a dimensão e a profundidade das possíveis mudanças da vida prática desses alunos, as perguntas se direcionaram para pensar o projeto. A primeira pergunta foi: “O projeto contribuiu durante as suas escolhas cotidianas? Pode citar algumas?”. Alguns responderam simplesmente que “não”, “sim” (QUESTIONÁRIO, A2, 2019); em outra ponta, tivemos “os desenhos e a aceitação do cabelo” (QUESTIONÁRIO, C1, 2019), “a cor e a dança” (QUESTIONÁRIO, D1, 2019). Existem duas implicações relevantes nas respostas. A primeira ocorre pelo fato de alguns deles ainda não saberem explicar como o projeto interfere em suas vidas. Por outro lado, ele/a ainda se mantém no projeto por algum motivo que não soube responder.

A segunda ocorre no inverso da primeira, ao percebermos uma resposta mais alinhada com as propostas do projeto na questão da autoaceitação dos alunos, principalmente por alguns deles se sentirem bem consigo mesmo, como declara uma aluna: “Sim, ele me ajudou em questão do cabelo porque eu só ficava com o cabelo amarrado e hoje eu solto e amo ele solto” (QUESTIONÁRIO,

D1, 2019). Outra aluna menciona que: “Sim, uma delas é o cabelo. Me ajudou a aceitar meu cabelo crespo” (QUESTIONÁRIO, G1, 2019). Esta decisão é fundamental para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, uma vez que estar bem consigo mesmo é reconhecer a beleza que existe em cada um.

Isso representa também uma liberdade individual e coletiva desse grupo de estudantes, que, cada vez mais, reconhecem em si características positivas da cultura afro-brasileira, bem como aprendem a conviver com as diferenças, como assinala E1: “Com esse projeto aprendi sobre o comportamento com pessoas de outras raças a conviver com pessoas diferentes” (QUESTIONÁRIO, E1, 2019). Além disso, ele promove um amparo, fazendo com que os adolescentes e as crianças se sintam bem e acolhidos, fortalecendo laços de amizade.

Diante disso, a quarta questão buscava saber o que é identidade negra na visão particular de cada um. Assim:

É eu me aceitar como eu sou e não como eles querem que eu seja. (A1, 2019)

É uma pessoa que identifica negra e tem orgulho de sua raça. (B1, 2019)

Mais identidade pra mim é quando sabemos quem somos, e quando não temos medo de falar quem somos sabe, quando a pessoa tem orgulho de falar “sou negra”. (C1, 2019)

É a gente se aceitar como a gente é e não como os outros dizem. (D1, 2019)

E uma identidade comum, várias pessoas têm preconceito com negros, mais deveriam entender que a pessoa negra é igual todos os outros. (E1, 2019)

[...] não ter vergonha de mim mesma me aceita do jeito que sou negra e feliz. (F1, 2019)

Identidade negra para mim [...] um orgulho, ter, porque a cor negra ela não é respeitada, mas a respeito é faço ainda caravana para as outras pessoas respeitaram. (G1, 2019)

Pra mim identidade negra é ser quem sou e não ligar para a opinião de ninguém eu tenho orgulho disso, devemos

respeitar qualquer raça. (H1, 2019)

É que eu seja como eu sou e não como as outras pessoas querem que eu seja e isso é muito importante. (I1, 2019)

É uma pessoa que se identifica com sua cor e tem orgulho. (J1, 2019) (QUESTIONÁRIOS, A1; B1; C1; E1; F1; G1; H1; I1; J1, 2019)

Fundamental das respostas foi o fato de os alunos reconhecerem a identidade negra vinculada ao bem-estar emocional, social e cultural, sem negar a existência de outros segmentos étnicos, promovendo assim a aceitação ou descoberta enquanto pessoas negras.

Afirmção da identidade negra dos alunos possibilitou um bem-estar psicossocial entre eles, mas essa conquista é apenas uma das lutas adquiridas no plano educacional dos discentes. Mesmo com a aceitação favorável dos alunos, é necessário ir mais fundo nesta discussão sobre aceitação. Em sua essência, ela confirma a existência de várias etnias, em que uma se sobrepõe a outra, retomando assim ideias escatológicas, antropológicas e até científicas que, ao longo dos séculos, sistematizaram a negação dos segmentos étnicos.

A linha de ação do projeto contra o racismo foi promover diálogos com os alunos em sala de aula, como também trazer filmes que mostram, na prática, o racismo. Nesse caso, podemos mencionar o filme *O ódio que você semeia* (2018), que retrata a experiência de uma jovem negra dos Estados Unidos que mora em um bairro de periferia, mas estuda em uma escola para pessoas brancas, evidenciando a violência psicológica que ela sofre dos seus colegas brancos. Esse filme, acompanhado pelos professores, veio com uma série de perguntas destinadas aos alunos. Não é nosso foco aprofundar as questões, mas essa foi uma das medidas tomadas pelo corpo docente da escola para fazer os alunos perceberem como essas questões são trabalhadas em filmes.

Dessa forma, as respostas dos alunos vão ao encontro das justificativas do projeto ao perceber que a escola “[...] é construída por um grande número de alunos negros, e diante disso, viu a importân-

cia de elaborar algo voltado para elevar a autoestima e autoafirmação enquanto ser negro [...]” (AMARAL, 2017, p. 1). Nesse sentido, o antropólogo Kabengele Munanga (2005) chama a atenção dos professores de História ao retratar a necessidade em resgatar as memórias coletivas dos povos negros, apontando principalmente que esse não deve ser apenas um interesse dos ascendentes negros, e sim

[...] dos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Tais discussões são importantes nas escolas para contribuir com a formação igualitária dos alunos, mesmo sabendo das dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação aos materiais didáticos, que, em grande medida, retratam os negros como inferiores e com estigmas preconceituosos. Ao analisar as representações do negro no livro didático, a historiadora Regina Pinto (1987, p. 12) “[...] verificou que os personagens negros frequentemente são vistos como escravos, pessoas humildes, empregados domésticos, pobres, dentre outros”. Essa visão influencia a percepção dos/as alunos/as sobre os negros, contribuindo diretamente para sua baixa autoestima, bem como para a extensão de atos preconceituosos.

Nesse sentido, a formação da identidade negra dos alunos se faz em contextos diversos e plurais, tendo em vista que o projeto contribui para o pleno desenvolvimento dos estudantes. O foco do programa ganha peso e diálogo com as ideias de Ubiraci Gonçalves dos Santos, quando menciona que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam uma tentativa de reparação histórica sobre os povos indígenas e negros, mesmo que elas tenham tornado obrigatória a

inserção da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos currículos oficiais da rede de ensino pública e privada. Assim, o projeto passa a completar as discussões étnico-raciais na escola, fazendo com que os alunos valorizem as diferenças.

Desse modo, buscou-se a integração dos alunos a partir de “[...] oficinas de danças, máscaras e pinturas de telas, palestras, apresentação de teatro e danças que ressaltam a cultura africana, apresentação de filmes, visitação a locais que desenvolvem trabalhos para a afirmação da consciência negra [...]” (PROJETO CONEXÃO-A-FRO, 2017, p. 1). Conseqüentemente, a educação e a valorização da cultura negra possibilitam o que Dullo (2014, p. 42) menciona como uma “[...] tentativa de promover experiências de democracia, para que o sujeito seja capaz de aprender a pensar por si mesmo e a tomar decisões [...]”. Nesta perspectiva, em um dia considerado comum, a professora Doelde Ferreira promoveu um ensaio fotográfico com alunos e alunas que participam do projeto com mais frequência, como demonstra a imagem abaixo:

Figura 4 – Ensaio fotográfico



A imagem faz parte de um conjunto de fotografias dos alunos que buscam valorizar o cabelo afro e homenagear Zélia Amador de Deus, militante do movimento negro, professora que atuou fortemente na segunda metade do século XX por condições mais igualitárias. A troca de saberes entre professores e alunos proporcionou práticas culturais e artísticas sobre a cultura negra para as alunas se engajarem no ensaio. Assim, ao se apropriarem das atividades cotidianas da escola para o ensino das temáticas sobre as práticas culturais afro-brasileiras, os alunos podem atuar politicamente nos seus espaços e se autorreconhecerem como indivíduos negros. Destacamos, a seguir, alguns dos objetivos traçados no Projeto Conexão-Afro:

- Despertar nos alunos a consciência enquanto negros afirmando sua identidade na sociedade;
- Refletir sobre a importância do povo e da cultura afro-brasileira;
- Afirmar a identidade dos alunos enquanto negros;
- Analisar criticamente o processo de escravidão ao longo dos anos. (PROJETO CONEXÃO AFRO, 2017, p. 2).

Os objetivos dialogam com a Lei 11.645/2008, tornando-se importante, pois marca uma diferença no ensino de História, que, durante séculos, foi silenciado. Nesse sentido, Nilma Gomes (2011, p. 112) evidencia que “os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre ‘os outros’”. Isso contribui para a autoridade dos/das alunos/as negros/as, com as noções de cultura e diversidade cultural, assim como identidades e relações étnico-raciais.

O sociólogo Amauri Mendes Pereira (2012) colabora com seus estudos sobre Zumbi dos Palmares. Segundo o autor, nas discussões nas escolas, “as práxis desses agentes costumam ser tensas e intensas, devido a indiferenças, contrariedades, rejeições a esses temas, em comunidades escolares” (PEREIRA, 2012, p. 308). O autor ainda indica que “[...] tais esforços e os resultados que geram podem

situar as ações desses agentes para além do racismo e do antirracismo, levando à produção de uma Cultura de Consciência Negra” (PEREIRA, 2012, p. 308). Nesse sentido, esses debates na escola fazem-se pertinentes a toda a comunidade escolar, pois, nesse espaço, surgem as primeiras discussões para o combate às práticas racistas.

Para que as práticas racistas deixem de existir socialmente, é necessária uma profunda transformação na sociedade brasileira, em que as questões étnicas sejam apenas opções individuais, e não marcadores negativos e positivos em uma sociedade estruturalmente pensada nas desigualdades. No entanto, essa emancipação chegará quando todos os indivíduos forem vistos como cidadãos, sem distinção de raça, etnia e orientação sexual. Então, abordaremos o espaço escolar, em que essas práticas culturais foram e são submetidas com o intuito de modificar a cultura acadêmica dos alunos da Escola Irmã Theodora.

O COTIDIANO ESCOLAR E OS GRAFITES PENSADOS PELO PROJETO CONEXÃO-AFRO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Theodora está localizada no Bairro Liberdade, espaço socialmente considerado periférico da cidade de Marabá/PA. Atualmente, ela comporta 529 alunos, entre os períodos matutino e vespertino, com 10 salas de aula climatizadas e funcionando. Tal estrutura garante um bem-estar aos alunos, porém, essa não é uma realidade de todas as escolas públicas da cidade. Esse benefício/direito pode ser observado na fala do aluno X: “[...] as salas são tudo climatizadas, é coisa que antigamente não tinha nas escolas, isso já é um avanço” (ALUNO X, entrevista, 2019). A palavra “antigamente” exerce um peso significativo ao ser proferida pelo aluno, pois a garantia desse benefício envolve circuitos burocráticos maiores.

Diante disso, o aluno X reconhece: “Apesar de que toda escola pedi reforma para o governo, ele demora para reformar” (ALUNO X, entrevista concedida a Dyeckson Freitas, 2019). O aluno

menciona a participação ativa da gestão escolar em buscar melhorias para a escola, que, em grande medida, não são atendidas porque dependem de outras esferas governamentais. Nesse sentido, o referido aluno consegue pensar o espaço escolar de forma crítica, apontando melhorias e reconhecendo o esforço da gestão.

As salas de aula, de forma geral, apresentam boa estrutura para receber seus alunos, com cadeiras, ar-condicionado funcionando, salas limpas, fruto do esforço constante das serventes da escola, que contribuem imensuravelmente para tornar o lugar mais agradável aos discentes e docentes. O cotidiano escolar sofre algumas influências visuais por meio de frases nos muros da escola, que evocam, principalmente, o respeito à diferença social e étnico-racial, passando a dinamizar diretamente a cultura escolar, como se observa na imagem a seguir:

Figura 5 – Grafite no muro da escola



Fonte: Freitas (2019)

Os grafites são obras de um artista local, chamado Bino Sousa, expostos nas paredes dialogando com as ideias do Projeto Conexão-Afro, com o intuito de impactar visualmente os alunos. A mensagem na parede faz uma reflexão de cunho filosófico e te-

ológico, pois a frase é escrita por Santo Agostinho, que acreditava na aproximação entre a mensagem cristã e o saber filosófico. Uma das interpretações da frase pode ser: somos todos humanos, mas temos nossas especificidades e diferenças e devemos respeitar isso. Ampliando ainda mais os detalhes desse grafite, percebe-se, ao fundo, a bandeira de Marabá e, ao seu lado, jovens negros praticando atividade de leitura, de danças e de práticas esportivas.

Entretanto, ainda que os grafites sejam relevantes para o cotidiano escolar e os alunos reconheçam sua presença positiva, eles trazem algumas problemáticas, pois, no grafite mais acima, os sujeitos negros encontram-se exercendo atividades socialmente negativas, com exceção da menina com o livro na mão, ainda assim, o livro não possui capa, autor, título e entre outras características que demarcam um livro. Isso pode contribuir para a permanência de olhares negativos sobre as pessoas negras. No entanto, o impacto que eles exercem no cotidiano dos alunos é importante para a consolidação das resistências encabeçadas pelo projeto.

Mesmo assim, os grafites no muro da escola são espaços de disputas psicossociais e visuais que influenciam de forma positiva ou negativa a realidade dos alunos. A comunicação visual mantém sua presença nos muros da Escola Irmã Theodora, com o objetivo de contribuir com a autoestima e reflexão dos alunos. Nas pesquisas de campo, percebeu-se a nítida importância que a escola tem ao expor essas ideias nas paredes da escola e da sala de aula. Dessa forma, as respostas dadas pelos alunos, ao serem questionados sobre os grafites nas paredes, foram as seguintes:

Sim, as mensagens são sempre de motivação e igualdade. (B1, 2019)

Pra mim mostra que não há diferença entre ser negro ou branco os grafites representam harmonia, paz e nada de preconceito. (C1, 2019)

Sim, eles trazem sobre a floresta, nossa cidade e traz também vários outros tipos de grafites bem legais e bonitos. (M1, 2019)

Sobre os negros e sobre afro-brasileira e cultura e uma

mensagem lindas. (H1, 2019) Pelo que eu pude entender eles trazem a mensagem de que todos somos iguais e que devemos nos respeitar. (I1, 2019)

Sim, o que eles mais trazem são a cultura negra. (K1, 2019)

(QUESTIONÁRIOS, B1; C1; M1; H1; I1; K1, 2019)

É nessa perspectiva que o Projeto Conexão-Afro busca trabalhar a autoestima dos alunos, visto que esta conquista é fruto de relações histórico-sociais que retomam séculos de discussões, em que as influências religiosas e biológicas justificaram que os negros seriam a raça impura, aprofundando-se em ideologias arianas que estigmatizaram homens e mulheres negros, africanos e indígenas por meio da desvalorização de suas práticas cotidianas. Com isso, o projeto buscou, no seu cotidiano, como no grafite, impulsionar a alteridade dos alunos negros. Na imagem 6 abaixo, o grafite ilustra uma forma de as alunas sentirem similaridade entre si, o que contribui tanto para a mudança no seu visual quanto para as afirmações positivas acerca da identidade negra.

Figura 6 – Ilustração de uma mulher com um tipo de cabelo afro-brasileiro



Fonte: Freitas (2019)

O grafite, localizado na parede que dar acesso aos banheiros masculino e feminino, ilustra uma mulher negra com um tipo de

cabelo afro que se aproxima da realidade dos/as alunos/as. Ele foi pensado pelo fato de a escola possuir um índice elevado de alunas com um tipo de cabelo afro-brasileiro, fortemente influenciadas pelos discursos do padrão de beleza ocidental (branca, cabelo liso etc.). Além disso, ocorreu, em “um dia comum”, uma seção fotográfica com os alunos, em que há predominância do cabelo afro:

Figura 7 – Mural dos/as alunos/as da Escola Irmã Theodora



Fonte: Freitas (2019)

O quadro acima ilustra as imagens tiradas pelos alunos que compõem o Projeto Conexão-Afro, com a temática central da valorização de um tipo de cabelo afro. Esses fatores são positivos na formação da autoafirmação cultural e estética desses alunos enquanto pessoas negras. A autoafirmação dessas práticas socioculturais representa avanços significativos na formação das turmas. Não obstante, esse mesmo espaço, que impulsiona a autoestima dos estudantes, possui suas ambiguidades. Um exemplo disso é o grafite ilustrado na biblioteca. Nesse espaço, há um menino loiro trocando olhares com uma raposa, supõe-se que seja uma referência ao livro *O pequeno príncipe*, como mostra a imagem a seguir:

Figura 8 – Sala de leitura



Fonte: Freitas (2019)

O grafite, nesse local, encontra-se deslocado da realidade social e espacial dos alunos, tendo em vista que a maioria dos alunos são negros. Isso entra em conflito com os grafites anteriores. No entanto, é importante mencionar que a biblioteca não deixa de ser um espaço de aprendizagem e, nesse caso, ela é bastante utilizada pelos professores no sentido de estimular a leitura dos discentes.

PERSPECTIVAS E APROXIMAÇÕES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E AS PERCEPÇÕES GERADAS PELO PROJETO CONEXÃO-AFRO

Nessa parte do trabalho, o questionário direcionado aos alunos objetivou perceber até onde o Projeto Conexão-Afro estava impactando o cotidiano dos estudantes da Escola Irmã Theodora. Dessa forma, ele foi aplicado entre os períodos matutino e vespertino. Buscamos entender como os alunos, que mantiveram a permanência mais acentuada no desenvolvimento das atividades do projeto, percebiam sua identidade. Diante disso, questionou-se sobre o que os alunos entendem por identidade. As respostas deram-se da seguinte maneira:

Eu sei é que a pessoa negra tem uma coisa que elas usa não igual as brancas então tipos as músicas que eles escuta tem uns que escuta música brasileira e os brancos já são diferente. (B1, 2019)

Sim, identidade é o que forma a pessoa como características gestos. (J10, 2019)

Identidade é a pessoa se dar valor e se gostar como pessoa ser. (M1, 2019)

Sim, no meu ponto de vista eu me identifico pelo que eu sou e não pela opinião dos outros e sim tenho orgulho de ser negra. (N1, 2019)

Identidade para mim, é algo que eu carrego, mas não é um objeto, e sobre meu ser, por exemplo, minha cor de cabelo, minha cor de pele, uma declinação de mim. (G1, 2019)

Sim a pessoa saber principalmente quem ela é, tipo de cabelo, pele, idade, tamanho e jeito de ser. (O1, 2019)

Sim. Identidade é quando sabemos quem somos, e sabemos o que realmente estamos fazendo aqui na terra e quando sabemos o nosso propósito. (C1, 2019)

É um conjunto de características que distinguem uma pessoa. (R1, 2019) (QUESTIONÁRIOS, B1; J10; M1; N1; G1; O1; C1; R1, 2019)

As ideias convergem para um ponto central deste trabalho. Primeiro, o alto reconhecimento da identidade negra, reafirmada por meio das práticas cotidianas e fortalecida na escola mediante o projeto e as discussões em sala de aula. Outro fator relevante foi a autoafirmação enquanto pessoas negras, em que as respostas marcam significativamente o reconhecimento de si para com o outro, pois primeiro eles se aceitam como são e, depois, projetam para o mundo características, gostos, hábitos, escolas musicais, culturais, sociais e políticas que moldam os sujeitos em suas singularidades.

Dessa forma, a aceitação social dos alunos enquanto pessoa negra é uma das formas de resistência. Por outro lado, buscou-se saber: “O que motivou os alunos a participar do Projeto Conexão-Afro?”. Uma demanda significativa respondeu: “Combater o racismo, o preconceito”, e “a dança e a cultura” (QUESTIONÁRIO, A2,

2019). Entre as repostas, o que chama a atenção é o fato de os/as alunos/as perceberem a importância que o projeto tem no combate ao preconceito, visto que, com as discussões elaboradas nas salas de aula e durante os encontros do projeto, eles puderam ampliar os dispositivos de resistência contra o racismo.

A outra pergunta exigia mais dos alunos, porque, além de uma resposta individual, ela exigia uma noção coletiva: “Na sua opinião, os alunos que participam do projeto têm autoestima?”. As repostas foram variadas, mas exitosas. Inicialmente, elas começaram com a identificação de alguns alunos, quando mencionavam que “alguns sim, outros não” (QUESTIONÁRIO, A2, 2019), como também outros que não souberam responder, e outro que evidenciou o bem-estar: “O projeto deixa a gente feliz, são todos muito alegres com as danças” (QUESTIONÁRIO, A3, 2019). A dança aparece, na maioria das respostas, como um fator primordial de satisfação dos alunos; com suas expressões, ela é uma das formas de eles se expressarem e encontrarem a liberdade corporal e artística.

Sob outro prisma, ela contribui para a aceitação dos alunos, como declara uma aluna: “Sim, depois do projeto nós conseguimos nos aceitar mais” (QUESTIONÁRIO, A1, 2019). Este aceitar não é só com o cabelo, com a dança, com a arte, com a pintura, mas com o próprio corpo, que está em constante mudança, e esse reconhecimento de si é um ponto singular na formação desses sujeitos históricos. Nessa mesma linha, tivemos: “[...] o projeto ajuda a gente se valorizar mais” (QUESTIONÁRIO, D1, 2019). A valorização do corpo feminino está para além dos estereótipos justapostos pelas ideias de similitude e similaridade com a branquitude, como bem abordou Lourenço Cardoso (2008). Isso porque os/as alunos/as são bombardeados/as pelos padrões de beleza, que estão em personagens como a Barbie e a Branca de Neve. Além disso, o projeto fez com que as meninas se sentissem “[...] mais fortes, mais unidas [...]” (QUESTIONÁRIO, C3, 2019). A construção desses laços de amizade entre as integrantes do projeto promove a aceitação dos múltiplos signos sociais positivos.

Nessa parte, buscou-se saber a influência do projeto nas escolhas dos alunos com a cultura afro-brasileira, com a seguinte pergunta: “O projeto contribui/u para sua aproximação com a cultura afro-brasileira?”. Inicialmente, as respostas foram subjetivas, como “sim, através das danças” (QUESTIONÁRIO, A2, 2019), “pinturas” (QUESTIONÁRIO, A2, 2019). Mesmo que as respostas sejam vagas, o importante é que alguns deles conseguem reconhecer a contribuição do projeto em suas vidas.

Ainda com a análise das respostas, tivemos algumas mais detalhadas e relevantes, tais como: “Contribui e muito, porque eu não ligava muito pra isso, agora isso faz parte da minha vida” (QUESTIONÁRIO, E1, 2019). Em determinado momento, a ausência de importância atribuída a essas discussões está vinculada aos estereótipos negativos pelos quais mulheres e homens negros foram retratados historicamente pelas múltiplas estruturas de poder. Contudo, os trabalhos extracurriculares impulsionam os interesses dos alunos no combate ao racismo, ao preconceito, e na aceitação do outro como diferente, como mencionado pelos alunos:

Sim, porque eu tinha medo de me aproximar de todos, inclusive de pessoas como eu, negras. (H1, 2019)

Eu tinha muito medo, então a cultura afro me ajudou muito mesmo. (C1, 2019)

Sim, porque sem o projeto eu não me aproximaria da cultura afro-brasileira. (D1, 2019).

(QUESTIONÁRIOS, H1; C1; D1, 2019)

Essa aproximação e aceitação constroem força e resistência nos alunos. Dando continuidade, direcionamo-nos para pensar os conteúdos trabalhados pelo Projeto Conexão-Afro, sob a seguinte indagação: “Com sua participação no projeto, como você se reconhece?”. As respostas tiveram uma variedade significativa, porém, relevante para a continuidade do trabalho. Alguns responderam: “Não tenho nenhum problema em lidar com os problemas da vida” (QUESTIONÁRIO, A2, 2019). A resposta, vinculada ao que foi

questionado, está ampla, mas demonstra uma relação de liberdade e bem-estar por aqueles que responderam. Também, cabe a pergunta de quais problemas da vida estaríamos falando. Essas respostas só eles poderiam dar. Além disso, obtivemos a autoafirmação e o reconhecimento dos alunos enquanto pessoas negras, e com sentimento de satisfação em se autodeclarar negros, como podemos evidenciar nas respostas dos alunos:

Negra com muito orgulho. (F1, 2019)

Uma pessoa, que sabe mais sobre raça, sobre cultura, mais elegante, feliz em saber que hoje posso motiva outra pessoa a fazer parte dessa cultura. (E1, 2019)

Eu me reconheço um negra Linda com muita disposição para aprender. (O1, 2019)

Eu me reconheço um pessoa muito importante por ser negra. (H1, 2019)

Eu me reconheço como uma menina negra, cabelos cacheados e eu me sinto muito bem. (P1, 2019)

(QUESTIONÁRIOS, F1; E1; O1; H1; P1, 2019)

Mesmo com a variedade nas respostas, elas carregam algo em comum: a autoafirmação das alunas enquanto pessoas negras, que, por meio da permanência no projeto, conseguiram afunilar e ampliar os debates na escola e contribuir no fortalecimento da identidade negra dos alunos(as). Essa conquista é significativa para a escola e para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar a relevância do Projeto Conexão-Afro na Escola Irmã Theodora, visando discutir as questões raciais e de identidade negra trabalhadas mais a fundo pelo projeto. Dessa forma, percebe-se a importância que alguns projetos têm para além da sala de aula, fazendo parte do cotidiano das escolas públicas, contribuindo para a formação cidadã dos alunos e o fortalecimento da identidade negra.

Assim, essas propostas extracurriculares são válvulas de escape de muitos docentes para trabalhar questões primordiais para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, os currículos, em sua maioria, engessam as escolas públicas, direcionando-as para os vestibulares. Mesmo com os professores de História trabalhando as questões sobre a cultura afro-brasileira, ainda existe uma defasagem na grade curricular. Trata-se majoritariamente de escolhas políticas e educacionais de um país que, durante séculos, buscou como padrão ideal o branco europeu, o qual se fez presente nos livros didáticos.

Acrescentar essas questões de forma mais acentuada na grade curricular e nos livros didáticos é fundamental, porém, é importante que se criem mecanismos favoráveis aos docentes das escolas públicas e privadas para que esses conteúdos sejam trabalhados, seja com material didático mais adequado, condições estruturais favoráveis, segurança para os professores e, principalmente, horas-aula para planejarem melhor suas aulas.

Dessa forma, o Projeto Conexão-Afro atua como uma terceira dimensão na formação dos alunos, colaborando para o fortalecimento da identidade negra com a música, a dança, o grafite, o livro, a roda de conversa e outros debates. Isso contribuiu veementemente para o desenvolvimento psicossocial, sociocultural e identitário positivo dos alunos, um passo significativo do reconhecimento da cultura afro-brasileira e de autoafirmação.

Essa aceitação, mediante as atividades extracurriculares, fez os alunos se sentirem mais livres na sua liberdade de expressão e de afirmação enquanto sujeitos políticos que se engajam em um pro-

cesso de resistência histórica, visto que conseguem agora se aceitar como sujeitos negros, sem distinção de cor, raça e formato do cabelo. Fortalecem-se, portanto, núcleos de resistência que combatem as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Nesse contexto, os caminhos destas pesquisas foram pertinentes para percebermos o quanto a questão da identidade negra é um caminho movediço de disputas, pois são múltiplos os eventos que devem ser favoráveis para contribuir de forma efetiva para uma boa formação identitária dos indivíduos. Por outro lado, essa discussão se faz presente justamente por uma necessidade de se trabalhar desde cedo com os alunos nos espaços escolares.

Diante disso, a sociedade precisa lutar por mais políticas públicas antirracistas, seja na hora do voto ou indo às ruas cobrar do governo a criação e efetivação dessas políticas em todas as esferas sociais e educacionais, a fim de que a pigmentação da pele não seja um marcador social das desigualdades, mas que seja uma opção individual, de grupo ou classe. Nesse sentido, é mais que obrigatório combater o racismo, o preconceito e as desigualdades de classe. Temos que romper com as estruturas de poder que legitimam essas disparidades; mas romper não é substituir um pelo outro, como também não devemos buscar políticas inversas, porque a História e a historiografia já evidenciaram que a inserção de políticas públicas serve apenas para acalmar corpos despolitizados que, durante séculos, lutam por igualdade.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, José Jonas. A cidade de marabá sob o impacto dos Projetos governamentais (1970-2000). **Fronteiras**, Dourados-MS, v. 11, n. 20, p.167-188, 2009.

AVELAR, Valter Gama; LEMOS, Willian Victor de Noite. **Transformações Antrópicas na Paisagem do Centro Urbano da Velha-Nova Marabá**: Da década de 1980 ao novo milênio (2000).

AZEVEDO, C.; ALMEIDA, M. R. C. Identidades plurais. *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. (orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BESERRA, Bernadete; LAVERGNE, Rémi Fernand. **Racismo e educação no Brasil**. Editora UFPE, 2018.

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

BRASIL, Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 6.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

COSTA, Rafael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. **A lei 10639/2003 e o ensino de geografia**: representação dos negros e África nos livros didáticos. *In*: 10º Encontro nacional de Prática de Ensino em Geografia, 30 de agosto a 02 de setembro de 2009. Porto Alegre

DAVIS, Shelton. Expedições de pacificação ao longo da rede rodoviária transamazônica. *In*: **Vítimas do Milagre**. O desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DULLO, Eduardo. Paulo freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75), p. 23-43, set./dez. 2014.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 1972.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.) **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATTOS, Maria Virginia Bastos de. **História de Marabá**. 2. ed. Marabá: Grafil, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORBACH, Marise Rocha. **A publicidade no período Médici**: os efeitos da propaganda de ocupação da Amazônia. INTERCOM/UNAMA–Campo Grande/MS–2001, 2001.

MOURA, Clovis Steigeeer de Assis. **Rebeliões da Senzala**: Quilombos, Insurreições e Guerrilhas. São Paulo: Anita Garibaldi, 1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo dos Espelhos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

PAIM, Elison A.; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: Experiências e desafios. **História e Ensino. Rev. Laboratório de Ensino de História/UEL**. Londrina, v. 13, p. 107-126, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo**: a produção de uma Cultura de Consciência Negra do sociedade brasileira. NEAB, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, vol. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PINTO, R. P. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p. 3-34, 1987.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. v. 9, n. 19, p. 219-242, fev. 1990.

SANTOS, Ubiraci Gonçalves. **Livros didáticos**: contribuição para a aplicação no ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. 2010.

SILVA, Idelma Santiago da. Fronteiras Culturais: alteridades de migrantes nordestinos e sulistas na região de Marabá. **Espaço Plural**. Marechal Cândido Rondon, n. 15, 21-24, 2006.

SILVA, Joyce. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 125-135, maio/2001.

FONTES:

ALUNO X, [Entrevista concedida a] Dyeckson Roldão Lopes Freitas em 17 de junho de 2019.

ALUNO Y, [Entrevista concedida a] Dyeckson Roldão Lopes Freitas em 17 de junho de 2019.

FREITAS, Dyeckson. **QUESTIONÁRIO**: passado aos discentes da E.M.E.F Irmã Theodora: A1; A2; B1; C1; D1; E1; F1; G1; H1; I1 J1; KI; L1; M1; N1; O1; P1; Q1, em 15 de agosto, 2019.

PEREIRA, Maria. [Entrevista concedida a] Dyeckson Roldão Lopes Freitas em 10 de jun., 2019.

PPP, **Projeto Político Pedagógico**. E.M.E.F Irmã Theodora, Marabá, 2011/2012.

SOBRE O ORGANIZADOR

Raimundo Nonato de Castro, possui graduação em História Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Pará (2003), graduação em Direito pela Universidade Federal do Pará (2013), mestrado em História pela Universidade Federal do Pará (2012) e doutorado em História pela Universidade Federal do Pará (2018). Atualmente é professor de história (ebtt) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Coordenador do curso de licenciatura em História do IFPA - Campus Belém. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: historia do pará, interdisciplinaridade, artes, república e imaginário.



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com