



COLEÇÃO
ANPUH/2023

CARLO GUIMARÃES MONTI
ALINE BARROS DOS REIS (ORGS.)

ENSINO DE HISTÓRIA:

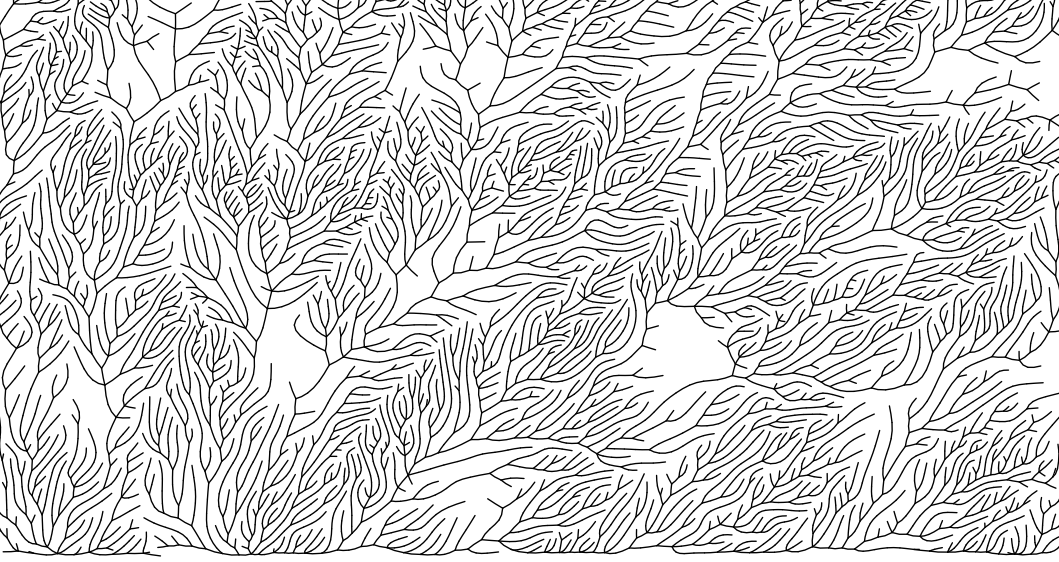
PERSPECTIVAS SOBRE O USO DE FONTES HISTÓRICAS





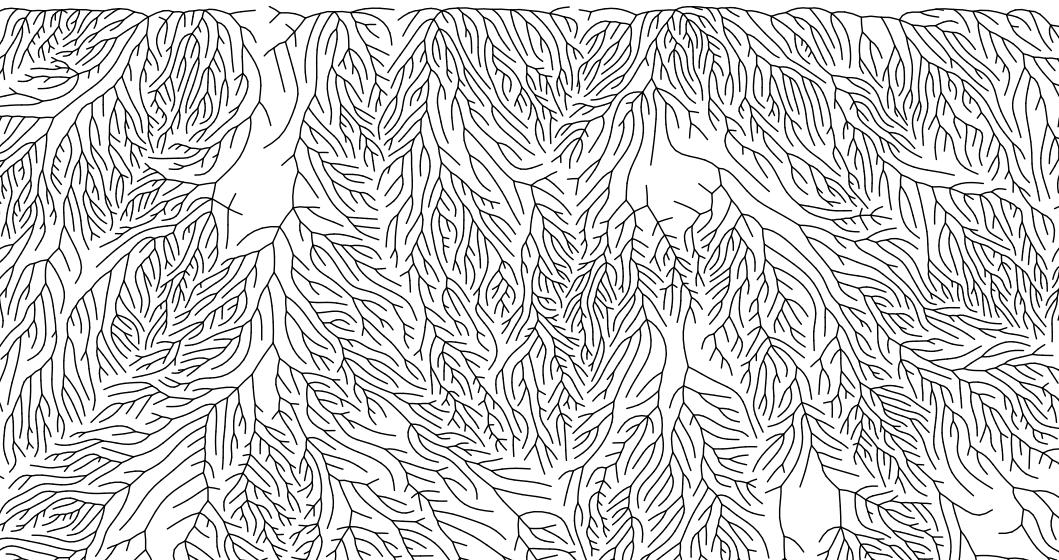
XIII

**ENCONTRO
DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PA**



ENSINO DE HISTÓRIA

**PERSPECTIVAS SOBRE O
USO DE FONTES HISTÓRICAS**





CARLO GUIMARÃES MONTI
ALINE BARROS DOS REIS (ORGS.)

COLEÇÃO
ANPUH/2023

ENSINO DE HISTÓRIA

PERSPECTIVAS SOBRE O
USO DE FONTES HISTÓRICAS

Editora
CABANA

ANPUH PA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

Copyright © by Os organizadores
Copyright © 2023 Editora Cabana
Copyright do texto © 2023 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2023, organizadores e autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Diagramação, capa e projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: os autores

Crédito da imagem da capa: Dança dos Tupinamba em “Navigatio in Brasilian Americae”.
Frankfurt, 1592 de Theodor de Bry.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de história: perspectivas sobre o uso de fontes históricas [livro eletrônico]/
Organizadores Carlo Guimarães Monti, Aline Barros dos Reis. – Ananindeua-PA:
Cabana, 2023.

Autores: Fransuely Rocha Coelho, Uri Araújo Carvalho, William Kleyton Costa, Chris-
laine J. Damasceno, Regiandrea de Jesus Lourido Xavier, Elias Diniz Sacramento, Harian
Pires Braga, Aline Barros dos Reis, Hermano Yago Chaves Vulcão, Lanyne Flávia Assis de
Carvalho Maia, Ítalo Da Silva Fernandes.

160 p.p.: il.

Formato: PDF

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-86-5

1. História - Estudo e ensino. I. Monti, Carlo Guimarães (Organizador). II. Reis,
Aline Barros dos (Organizadora). III. Título

CDD 907

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. História - Estudo e ensino



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL



Dr. Raimundo Moreira das Neves Neto (IFPA)
Dr. João Antônio Fonseca Lacerda Lima (EA-UFPA)
Me. Diego Pereira Santos (UEPA)
Me. Victor Hugo Modesto (UFPA)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Ma. Aline Barros dos Reis (SEMED/Marabá)
Dra. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Ma. Raimunda Conceição Sodré (IFPA)
Dr. José M. Almeida Neto
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves
Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti (IFRN)
Dra. Eliana Ramos Ferreira (UFPA)
Dra. Iane Maria da Silva Batista (UFPA)
Me. David Durval Jesus Vieira (IFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Fábio Pessoa (UFPA)

Me. Anderson Clayton Fonseca Tavares (UFPA)
Me. Daniel da Silva Miranda (UFPA)
Dr. Marcus Vinicius Reis (UNIFESSPA)
Dr. Angelo Adriano Faria de Assis (Universidade Federal de Viçosa)
Me. Bruno de Souza Silva (UFPA)
Me. David Rodrigues Farias (UFPA)
Me. Bernard Arthur Silva da Silva (UFPE)
Dr. Wlisses James de Farias Silva (UFAC)
Ma. Livia Lariça Silva Forte Maia (UFPA)
Ma. Sara da Silva Suliman (UFPA)
Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (UFPA)
Me. Oslan Costa Ribeiro (UFG)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa);
Ma. Maria Raimunda Santana Fonte (SEDUC-PA)
Dr. Cleodir da Conceição Moraes (EA/UFPA)
Dr. Thiago Broni de Mesquita (EA/UFPA)
Dr. Ernesto Padovani Netto (Seduc/PA)
Dr. Elias Diniz Sacramento (UFPA)
Dr. Raimundo Nonato de Castro (IFPA)

APRESENTAÇÃO



COLEÇÃO ANPUH DE HISTÓRIA DE 2023 **HISTÓRIA, INDEPENDÊNCIA E ENSINO**

A Associação Nacional de História em sua seção Pará, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), com o apoio da ANPUH Nacional, promoveu o XIII Encontro de História em 2022 com o tema “História e Historiografia na Amazônia - Independência e Ensino”, que ocorreu entre os dias 28 de novembro e 01 de dezembro de 2022 na cidade de Belém, em formato híbrido, reunindo cerca de 400 pessoas entre alunos, professores e pesquisadores de história e área relacionadas.

Nos dois primeiros dias contamos com três seções dos Diálogos Amazônicos que abordaram as “Políticas de Ações Afirmativas”, o “Programa Forma Pará e a Formação em História”, e “O Pará na O.N.H.B.”. Ainda tivemos na conferência inicial a presença de Valdeci Lopes de Araujo (Presidente da ANPUH-Nacional/UFOP) que focou “A ANPUH Brasil nas comemorações do Bicentenário: desafios da comunicação pública da história”. Enquanto na conferência final a professora Magda Ricci (UFPA) abordou “De tudo o que se viu ao pouco que sabemos: memórias e esquecimentos entorno da independência no antigo Grão-Pará”.

O evento foi um momento de reflexão sobre os desafios da história social e do ensino de história no tempo presente, com interface com os eventos comemorativos da Inde-

pendência do Brasil em contexto amazônico. A perspectiva foi debater a historiografia desenvolvida por historiadores e professores de História sobre a região amazônica a partir da história social em diálogo com o ensino de história, considerando ainda a questão da Independência.

Os dois últimos dias do evento ficaram reservados as atividades remotas, quando os Simpósios Temáticos tiveram vez, foram ofertados 18 Simpósios com temáticas variadas, que contaram com a participação de 32 proponentes, recebendo 270 inscritos para as comunicações.

O XIII Encontro de História da ANPUH-PA, culminou com uma série de ações que foram desenvolvidas pela diretoria no biênio 2021-2022, como a publicação da “Coleção ANPUH de História de 2022”, o Prêmio “Nossa História do Pará” e o desenvolvimento do Site da associação que agora receberá a “Coleção ANPUH de História de 2023”, resultante dos simpósios temáticos que acabaram por originar dezessete e-books, publicados pela Editora Cabana e bancados pela ANPUH-PA.

De tal modo, todos os artigos que foram selecionados e enviados pelos coordenadores/as dos STs foram publicados na coleção e disponibilizados no site <https://www.anpuh-pa.org/> possibilitando o acesso irrestrito aos conteúdos que trazem várias abordagens do campo da história do Pará, da Amazônia e do Brasil. Uma série de ações para a organização e estruturação da ANPUH-PA vem sendo implementadas nas últimas três gestões da associação, o que possibilitou o pleno cumprimento de todas as atividades e proposições oriundas do XIII Encontro de História, assim completamos todas as atividades do evento.

Com a publicação deste novo repertório de e-books, no site da associação, chegamos a quarenta e quatro obras

disponibilizadas gratuitamente que constituem um dos maiores acervos digitais do estado que pode auxiliar no desenvolvimento de um grande leque de pesquisas e atividades sobre a Nossa História do Pará.

Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Presidente da ANPUH-PA (2023 – 2024)

SUMÁRIO



ALINE BARROS DOS REIS
CARLO GUIMARÃES MONTI

Apresentação.....12

FRANSUELY ROCHA COELHO

A História local como conteúdo de ensino a partir da memória
de ribeirinhos da cidade de Conceição do Araguaia-PA
.....17

YURI ARAÚJO CARVALHO
WILLIAM KLEYTON COSTA

O uso de documentos históricos e fontes coloniais
no espaço escolar: possibilidades para o ensino
de história indígena no Brasil
.....31

CHRISLAINE J. DAMASCENO

A representação das índias canibais nas imagens de
Theodore de Bry, usos e possibilidades no Ensino de História
.....46

REGIANDREA DE JESUS LOURIDO XAVIER

Usos do arquivo no ensino de história: processos crimes e suas
potencialidades para o ensino médio
.....64

ELIAS DINIZ SACRAMENTO

História e identidade: o Ensino de História Afro-brasileira nas escolas quilombolas África e Laranjituba - Moju/Pa
.....78

HARIAN PIRES BRAGA

Mais do que apenas uma nota – o uso de fontes em instrumentos de avaliação
.....94

ALINE BARROS DOS REIS

A história ambiental da ocupação de Marabá-PA: possibilidades para o Ensino de História
.....107

HERMANO YAGO CHAVES VULCÃO

Cultura Amazônica e o Ensino de História: a utilização da história regional como elemento de resignificação da identidade histórica em Redenção-PA.
.....121

LANYNE FLÁVIA ASSIS DE CARVALHO MAIA

Estágio supervisionado em História e o Programa de Monitoria Geral: as experiências na orientação dos Estágios II e III.
.....133

ÍTALO DA SILVA FERNANDES

Eldorado: história e o sonho de “bamburrar” dos trabalhadores em Serra Pelada na década de 1980, no Sudeste do Pará
.....143

Sobre os Autores.....157

APRESENTAÇÃO



O XIII Encontro da ANPUH-PA contou com a participação de professores pesquisadores em diferentes discussões no que concerne a História e Historiografia na Amazônia. Coordenamos no evento o Simpósio Temático “Ensino de História: perspectivas sobre o uso de fontes históricas” quando estimulamos os debates a respeito do uso de novas e diferenciadas linguagens para o ensino de história.

O uso de fontes permite ao professor questionar acontecimentos de uma maneira reflexiva e possibilitou o diálogo por meio das experiências e propostas de trabalho que focam na seleção de documentos variados e sua utilização em sala de aula, pela busca de uma visão crítica dentro do ensino de história. De tal modo, reunimos dez trabalhos com diferentes abordagens acerca do uso de fontes que foram publicados nesta obra.

A pesquisadora Fransuely Rocha Coelho destacou em sua produção a “História Local, e o Pensamento Decolonial”, resultante do questionamento de alguns de seus estudantes em relação à ausência da história local no currículo escolar, assim desenvolveu ao destacar agentes de grupos sociais, por meio do seu trabalho abordou a memória de ribeirinhos de concepção do Araguaia-PA.

Os pesquisadores Yuri Araújo Carvalho e William Kleyton Costa abordam em seu texto a importância do uso de diferentes documentos históricos que possibilitam o trabalho

com o ensino de história indígena no Brasil e o emprego de fontes coloniais (majoritariamente, literárias) para o ensino de história indígena no Brasil.

A pesquisadora Aline Barros dos Reis disserta sobre a destruição ambiental na história da ocupação de Marabá-PA, em uma abordagem do tema voltada para o ensino de história, ainda traz um modelo de paradidático em “O rio e a floresta: o uso e abuso dos rios”.

A pesquisadora Chrislaine Damasceno utilizou como objeto principal de pesquisa busca as aproximações feitas entre as índias canibais, representadas nas imagens de Theodore de Bry, retiradas do volume III da coleção relatos de viagens intitulada Grands Voyages, utilizadas em livros didáticos de história, e a figura das bruxas do século XVI. O eixo central dessa pesquisa será a utilização de imagens como fonte histórica e, como esses retratos do Novo Mundo definiram a realidade feminina americana.

A pesquisadora Regiandrea de Jesus Lourido Xavier aborda como se deve trabalhar os “Processos Crime em sala de aula” principalmente no ensino médio, indica alguns pontos fundamentais aos professores que optam em trabalhar com esse tipo de documento. Demonstrou as possibilidades de utilização de arquivos históricos pertencentes ao poder judiciário no estado do Pará como ferramenta para a educação patrimonial.

O pesquisador Elias Diniz Sacramento trouxe uma pesquisa que desenvolveu junto aos professores e alunos do Laranjituba no território quilombola do Jambuaçu em Moju/PA, uma pesquisa sobre a valorização da cultura quilombola.

O pesquisador Harian Pires Braga reflete sobre o contexto da pandemia do COVID-19, quando professores viveram uma situação complexa, o pesquisador utilizou as fontes históricas para refletir sobre as práticas docentes avaliativas

no Ensino Básico, colocando vários exemplos de atividades e abordagens sobre a tema. A avaliação foi percebida em diferentes tipos textuais, expressos nas variedades de fontes que podem ser apresentadas (canções, relatos, mapas, charges, pinturas, vídeos) e que constroem possibilidades de resolução enquanto situação problema.

O pesquisador Hermano Yago Chaves Vulcão, parte da sua experiência com os alunos das séries finais do ensino fundamental no município de Redenção – PA, e desenvolve possibilidades de trabalho com o ensino de história local e regional para a construção de identidades, uma vez que, os alunos tinham pouco reconhecimento acerca da cultura local. Busca analisar as possibilidades de utilização do ensino de história local e regional, bem como, seus possíveis resultados no campo de construção de identidades, em alunos das séries finais do ensino fundamental de escolas da rede pública e privada no município.

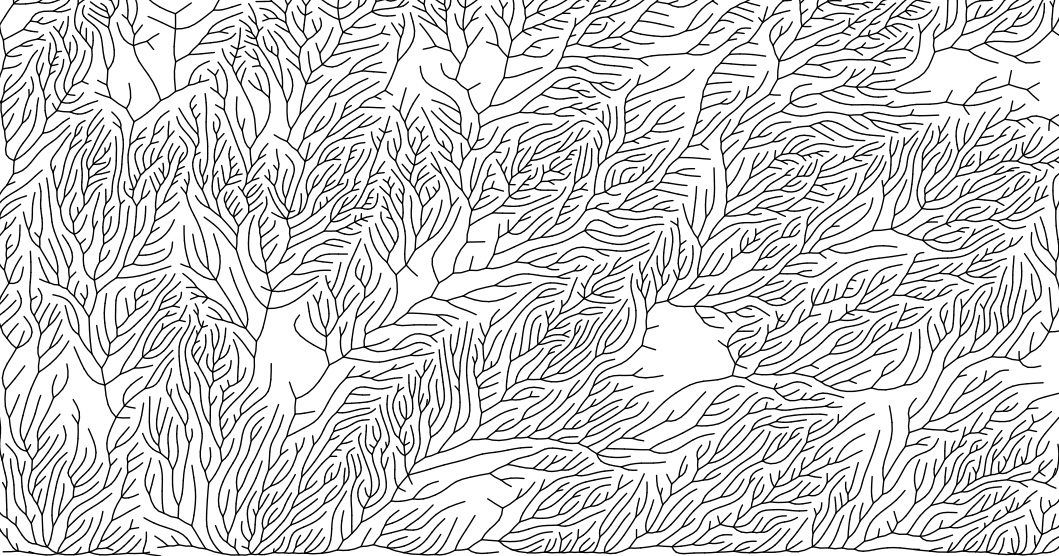
A pesquisadora Lanyne Flávia Assis de Carvalho Maia, relatou uma experiência de monitoria do Estágio Supervisionado realizado na UNIFESSPA no curso de história do ICH, demonstrando a importância do estágio e o processo da monitoria para a construção dos conceitos substantivos. Nesses momentos de atendimento era refletido e analisado, por exemplo, a ida à escola em que cada discente realizou o estágio; debates dos textos da teoria do estágio, trabalhados pelo professor orientador, o que proporcionava novamente um espaço para argumentação das ações desenvolvidas.

O pesquisador Ítalo da Silva Fernandes, foca na história do garimpo de Eldorado dos Carajás no espaço conhecido como Serra Pelada, trazendo relatos e memórias dos garimpeiros, que foram colhidos por meio de entrevistas e que refletiram as vivências daquele período. Ainda destaca

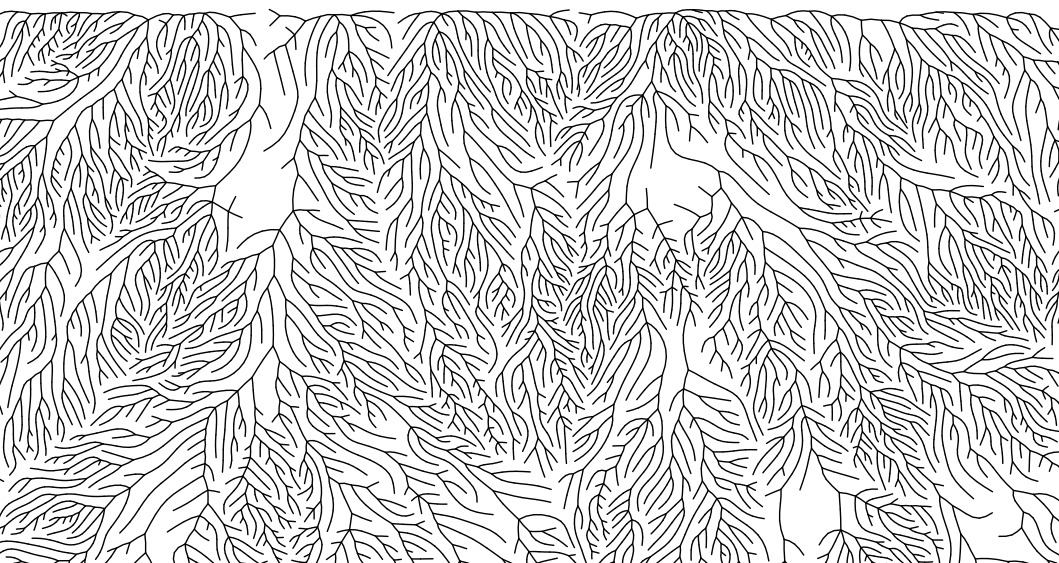
a importância de Serra Pelada que possibilitou a formação de vilas e cidades em torno da região da extração do ouro, bem como a abertura de vicinais resultando na formação de estradas importantes até hoje.

Convidamos a todas e a todos a se apropriarem destas pesquisas que são tão importantes para o estudo do Ensino de História.

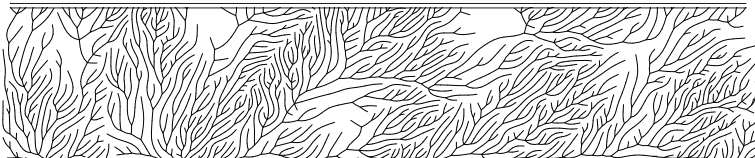
Aline Barros dos Reis (SEMED/Marabá)
Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)



**ENSINO DE
HISTÓRIA**
**PERSPECTIVAS SOBRE O
USO DE FONTES HISTÓRICAS**



A HISTÓRIA LOCAL COMO CONTEÚDO DE ENSINO A PARTIR DA MEMÓRIA DE RIBEIRINHOS DA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA



Fransuely Rocha Coelho

INTRODUÇÃO

Esta comunicação surge a partir do projeto de pesquisa realizado para a dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, apresentado no XIII Encontro de História da Anpuh-Pará 2022. O objetivo é expressar a parte inicial da pesquisa, especificamente o embasamento teórico e metodológico, e o andamento do trabalho. Atualmente, os pesquisadores têm feito uso de diferentes métodos de pesquisar e ensinar história. Neste contexto, destacam-se dimensões que tem alcançado muitos adeptos, como a História Local, e o Pensamento Decolonial, onde agentes dos mais variados grupos sociais locais, que até então eram anônimos para os estudos históricos, passam a ter visibilidade. No artigo “Insurgências no Ensino de História: Narrativas e Saberes Decoloniais”, os autores Antoni, Paim e Araújo

(2020) realizam uma abordagem decolonial nas pesquisas em ensino de história, afirmando que nessa perspectiva: “Se busca romper com a invisibilidade, trazer a tona aquilo que não existe nos currículos, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e nos livros didáticos” (2020, p. 34).

Os documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE), apresentam uma discreta abertura para as questões ligadas ao ensino de história local. Mesmo assim, a referida modalidade de ensino não se caracteriza como uma prática habitual, na rede de ensino público, já que no momento da construção do currículo os docentes usam como norte somente o livro didático, onde as questões locais não são abordadas. Ferreira e Moreno (2020), destacam que a história ensinada nas escolas, exclui as vivências e conhecimentos locais, fato que causa grandes danos para as narrativas que não fazem parte do modelo europeu e também para os discentes, que não chegam a ter acesso às narrativas que o local possibilita.

Partindo desse pressuposto está sendo desenvolvida uma pesquisa sobre “A história local como conteúdo de ensino: experiências a partir da memória de ribeirinhos da cidade de Conceição do Araguaia – PA”. A intenção é construir junto com os estudantes, uma versão “outra” da história local, a partir do uso da história oral. Uma história que não priorize o viés político, mas versões contadas pelos próprios moradores da cidade, neste caso os ribeirinhos. Sujeitos que não aparecem na história considerada oficial, mas que formam um importante grupo que está diretamente ligado aos estudantes da escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida.

Os moradores ribeirinhos foram escolhidos, porque através de suas histórias de vida poderemos entender diversos fatores sobre a história da cidade, como as migrações que

ocorreram para a região, as transformações positivas e negativas que aconteceram no decorrer do tempo, e, sobretudo a relação estabelecida pelos ribeirinhos nas diversas fases de sua vida, com o rio Araguaia. Desta forma, a construção histórica se dará a partir de uma ressignificação e valorização daqueles que até então estavam invisibilizados.

Torna-se necessário destacar que as principais pesquisas existentes elaboradas por historiadores sobre a história de Conceição do Araguaia, não abordam o grupo social dos ribeirinhos. Nesse sentido enfatizo a importância do desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que irá contribuir e ampliar com as reflexões sobre a história local, a partir das narrativas dos sujeitos que compõe a sociedade da região araguaiana.

Outro fator de suma importância, para o âmbito acadêmico e escolar, é o diálogo entre estas duas esferas, que ainda é exíguo. Em outras palavras, ainda é muito pouca a comunicação entre as produções acadêmicas e o ensino básico (FANAIA, 2008). Justamente neste ponto reside a importância das pesquisas desenvolvidas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, levando em consideração que os estudos realizados efetivam um diálogo entre as problemáticas vivenciadas na área escolar e a academia, local de debate e problematizações das práticas no sistema de ensino e aprendizagem. Desta maneira poderemos corroborar para a transformação da relação entre universidade e escola, considerando essa última como lugar de produção de saberes históricos, sobretudo relacionada a Conceição do Araguaia-Pará.

Esta produção está organizada em dois tópicos. O primeiro trata das bases teóricas e epistemológicas da pesquisa e a segunda aborda a parte metodológica e os resultados obtidos até o momento.

O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

O pensamento do grupo Decolonial, que fundamenta teoricamente este trabalho, surgiu a partir da luta de movimentos sociais resistentes a permanência da colonialidade nas mais diversas áreas, como na educação. Colonialidade pode aqui ser entendida como “(...) a manutenção das ideias e estruturas coloniais mesmo após as independências latino-americanas” (ANTONI, PAIM, ARAÚJO, 2020, p. 29). A colonialidade invisibiliza e subalterniza os grupos que foram dominados durante a colonização. Desta forma, é necessário que os sujeitos em sua pluralidade adquiram visibilidade.

A partir do diálogo com a concepção Decolonial, será pesquisada as histórias de vida dos ribeirinhos da cidade de Conceição do Araguaia – Pará. Com o uso da história oral, os estudantes da educação básica, terão acesso a uma história local, contada a partir dos próprios moradores da cidade. A ideia é desfazer a concepção vigente eurocêntrica, de um conhecimento único para todas as sociedades e mostrar a pluralidade de conhecimento que o local pode possibilitar (ANTONI, PAIM, ARAÚJO, 2020).

A permanência do eurocentrismo, segundo o paradigma Modernidade/Colonialidade, na produção do conhecimento suscitou a emergência de novas alternativas de pesquisa que possam superar a invisibilidade e a marginalização de sujeitos, sobretudo, nos currículos escolares, como afirmam Ferreira e Moreno (2020):

O paradigma decolonial ilumina: a colonialidade é uma problemática do presente, que impacta e subalterniza a América Latina em face dos países imperialistas. Os povos indígenas e o povo negro ainda são, cotidianamente, afetados por uma necropolítica legitimada pelo Estado. É

o domínio sobre a vida, pelo qual o poder – leia-se: colonialidade – tomou controle (FERREIRA E MORENO, 2020, p. 2).

Na perspectiva da Decolonialidade do saber, Hooks (2013), destaca que suas práxis educacionais emergiram da seguinte forma:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso... possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (HOOKS, 2013, p. 20).

Hooks (2013) defende um processo de ensino e aprendizagem libertador, onde as aprendizagens silenciadas possam ser colocadas em evidência, trazendo significados para os estudantes e despertando o interesse dos mesmos.

Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida (HOOKS, 2013, p. 32).

Frente ao exposto, planeja-se dar ênfase a uma história que tenha como ponto de partida a memória dos ribeirinhos. Sujeitos que não aparecem na história considerada oficial, mas que vivenciaram ou ouviram de seus antepassados, as peculiaridades sobre a criação, o desenvolvimento e o processo de transformação da cidade. Nesse sentido Assis, Bellé e Bosco (2013) afirmam:

Para se ensinar história local é necessário dar voz aos sujeitos que estiveram outrora excluídos dos conteúdos ensinados. Necessita-se trazer as memórias e lembranças mais profundas daquela sociedade para a transformação de tais relatos em uma verdadeira identidade cultural (ASSIS, BELLÉ, BOSCO, 2013, p. 7).

Além disso, quando o ensino de história prioriza a comunidade, onde os estudantes estão inseridos, traz consigo conhecimentos não encontrados nos livros didáticos, usados como a principal ferramenta de trabalho do professor, mas uma versão em que os alunos e seus familiares sejam os próprios sujeitos históricos, “... é a história sendo contada a partir de outra versão, por pessoas próximas aos alunos e isso a torna mais fascinante” (ASSIS, BELLÉ, BOSCO, 2013, p. 8).

Levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem que faça sentido para o estudante e sua vida, destaca-se o uso da história local. A história local e regional tornou-se de fundamental importância, tendo em vista sua contribuição para a vida dos estudantes, já que a abordagem histórica dos fatos e das características do mundo que os cercam, leva-os a se entenderem como sujeitos históricos transformadores de sua realidade, como enfatiza Silva: “os alunos são sensíveis àquilo que lhes é caro, sua experiência histórica” (SILVA, 2021, p. 10).

A história local ocupa uma posição de destaque no ensino de história da educação básica, uma vez que “tem sido indicada como necessária para o ensino, por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência” (BITTENCOURT, 2009, p. 68).

O termo “local”, apesar de ser polissêmico, está intimamente ligado ao conceito de lugar, que por sua vez

se refere a espaço. Desta forma, abordar questões locais, é falar também de espaço, é “realizar um recorte eleito por aquele que deseja refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados” (CAVALCANTI, 2018, p. 275).

Mas o que podemos entender como história local? De acordo com Toledo (2010), é “uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente” (TOLEDO, 2010, p. 751). Desta forma, é possível afirmar que, a história local está na vivência de grupos e indivíduos, em lugares constituídos de forma coletiva refletido na estrutura de cidades e bairros.

PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A proposta deste trabalho se baseia no desenvolvimento de uma estratégia didático-metodológica que tenha como base a articulação entre a pesquisa histórica local, baseada na metodologia da história oral, através do acesso a memória dos ribeirinhos, e o ensino de História, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor José Wilson Pereira Leite, com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, na cidade de Conceição do Araguaia - Pará.

Conceição do Araguaia fica localizada no sudeste do estado do Pará, a aproximadamente 1.000 km da capital Belém (localização no mapa abaixo) e tem uma população estimada em 47. 864 mil habitantes (IBGE, 2020). A economia araguaiana baseia-se em atividades como, pecuária, pesca, piscicultura, agricultura e turismo.

MAPA 1 - Localização de Conceição do Araguaia no estado do Pará.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Concei%C3%A7%C3%A3o_do_Araguaia.

A cidade é fruto do projeto de missionários dominicanos que vieram para a região no século XIX, com o objetivo de aculturar os povos originários, através da catequese, como afirma o memorialista Isaú Coelho Luz (2011):

O lugar escolhido para fundar a Catequese tinha elevação suave, em forma de rampa. Era um lugar de landisal bonito e capim grosso. Olhando de lado, o padre vê o tucum rasteiro e muito maracujá. O padre saiu, deu uma voltinha e retornou dizendo aos que estavam no barco: - Isso aqui é o lugar. Vai ser a cidade da Virgem Imaculada Conceição! É aqui, está escolhido esse

lugar. Vamos plantar a cidade de Nossa Senhora aqui (LUZ, 2011, p. 91).

Após escolher o local à margem esquerda do Rio Araguaia, o frade dominicano Frei Gil de Vila Nova fundou a cidade em 1897. A partir de então deram início ao processo de “pacificação” dos nativos da região, usando como principal ferramenta a catequese.

A escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida, Escola Estadual Professor José Wilson Pereira Leite, localiza-se no bairro Tancredo Neves, na zona periférica da cidade, às margens do Rio Araguaia. Fundada em setembro de 1990, possui 8 salas de aulas que atendem aos três turnos, com ensino fundamental, médio e eja. A turma do 2º ano, ensino médio, do turno matutino (que está participando da pesquisa), conta com 25 alunos, que em sua maioria residem no bairro ou nas proximidades.

Para estabelecer o diálogo com os ribeirinhos será utilizada a história oral. Alberti (2008) define a história oral, enquanto metodologia, da seguinte forma:

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (ALBERTI, 2008, p. 155).

Sobre a importância das fontes orais para o trabalho com grupos invisibilizados, Portelli (1997) afirma que: “Fontes orais são condições necessária (não suficiente) para a história das classes não hegemônicas” (PORTELLI, 1997, p. 37).

No que se refere ao conceito de memória, é possível destacar que se caracteriza por suas construções, ou seja, a me-

mória de um indivíduo é constituída a partir das memórias de outros sujeitos, como pondera Halbwachs (2006): “a memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2006, p. 72). Desta forma, a memória é construída nas relações sociais que se estabelecem no dia-a-dia, assim a memória individual parte da memória coletiva.

Os documentos oficiais que regulamentam o ensino em nível nacional e estadual realizam as seguintes determinações sobre a história local. A BNCC (Base Nacional Curricular Comum) traz orientações que priorizam o contexto histórico, destacando que o estudante precisa: “Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo” (BNCC, 2018, p. 14). Entende-se que é preciso levar em consideração a pesquisa e produção no campo da história local, onde o aluno possa identificar-se enquanto sujeito de sua história. Portanto, o documento em questão ampara o ensino de história local.

O Documento Curricular do Estado do Pará (DCE) menciona a invisibilização de sujeitos, culturas e memórias, uma vez que reconhece a permanência do modelo tradicional de ensino, baseado na história que prioriza datas e personagens importantes. Para superar esse modelo, o documento em questão sugere “levar-se em conta a realidade na qual o sujeito que iremos formar está imerso, a fim de leva-lo a potencializar o olhar crítico sobre o seu universo social, cultural, político, levando-o a situar o estudo da história em seu contexto, a fim de lhe atribuir sentido” (DCE, 2018, p.235). Existe, desta forma, o reconhecimento por parte do documento em questão, no desenvolvimento da abordagem

da história local. Mas não é desempenhado na prática, uma vez que o currículo anual montado na rede não faz nenhuma referência o ensino de história local.

Partindo para a prática da pesquisa, no que se refere às entrevistas a serem desenvolvidas, o primeiro passo foi mapear os moradores ribeirinhos entre os familiares dos alunos (caso não seja possível, o critério de escolha será direcionado para aqueles que pertencem a comunidade na qual os estudantes estejam inseridos), para então entrevistá-los. De acordo com Thompson: “A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo ideias e informações (THOMPSON, 2002, p. 254)”.

Em seguida ao mapeamento serão escolhidas quatro pessoas a serem entrevistadas para a pesquisa. Através de entrevistas semi-estruturadas, teremos as fontes, que segundo Bosi (1994):

(...) é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente conhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem... (BOSI, 1994, p. 60).

As fontes orais fornecerão informações contidas na memória dos ribeirinhos, fatos importantes de suas histórias de vida, que refletem a história da cidade bem como sua relação com o rio, fatos que poderiam nunca ser evidenciados pela história escrita (PORTELLI, 1997, p. 27).

As entrevistas serão realizadas por mim com a participação dos alunos (divididos em grupos, cada grupo fará parte de uma entrevista) do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Professor José Wilson Pereira Leite.

O trabalho com os estudantes já foi iniciado através de oficinas (serão 15 no total), que ocorrem no horário das aulas (levando em consideração o uso de duas aulas semanais cedidas pelo professor titular da disciplina de história). Nas oficinas já foram desenvolvidas rodas de conversas para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a história da cidade, aplicação de questionários para conhecer melhor os estudantes e identificar a existência de ribeirinhos entre seus familiares, estudo sobre o conceito de história local e as características para a realização de entrevistas.

Nas cinco oficinas já realizadas foi possível identificar dois ribeirinhos entre os familiares dos estudantes (possíveis entrevistados da pesquisa). O fato que mais chamou a atenção nessas primeiras oficinas foi o pouco conhecimento sobre a história “oficial” da cidade, somente três alunos sabiam o nome do fundador Frei Gil de Vila Nova.

A efetivação desta pesquisa visa alcançar uma nova proposta de ensino de história local, com a construção das biografias dos ribeirinhos, que serão reunidas em uma cartilha, em formato PDF que possa ser impressa na própria escola, para uso de professores e alunos. Além disso, será realizada uma exposição das biografias na escola, momento em que os ribeirinhos entrevistados serão convidados para conhecer o resultado da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: História dentro da História. *In*: PINSK, Carla (Org.). **Fontes Históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

ANTONI, Edson; PAIM, Elisa Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In*: CESCO,

Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 23-38.

ASSIS, Elisabete Xabarvier de; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vania Dilma. O Ensino da História Local e sua importância. **Revista de Divulgação Interdisciplinar**, Vale do Itajaí, v. 1, n. 1, 2013.

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

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 de set. 2021.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Estado**. 2ª edição. Belém, 2019.

FANAIA, João Edson de Arruda. História, Saber Acadêmico e Saber Escolar: Um diálogo possível?. **Coletâneas do Nosso Tempo**, n. 8, p. 13-22, 2008.

FERREIRA, Andressa; MORENO Jean Carlos. Antiprinças no ensino de história: potencialidades da coleção para a decolonização das práticas educativas na América Latina. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020**. Ponta Grossa: ABEH, 2020.

HALSBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LUZ, Isaú Coelho. **Rastros e Pegadas**. 3ª edição. Goiânia: Kelps, 2011.

MOTA NETO. Paulo Freire e Orlando Fals Borba na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *In: Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. Curitiba: CRV, 2021. p. 39-50.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. Trad. Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

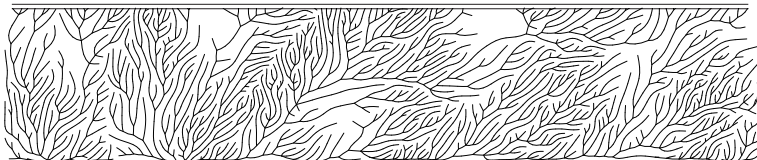
PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, nº 14, São Paulo, fevereiro/1997.

SILVA, Moisés Pereira. Aproximações entre Paulo Freire e Jörn Rüsen numa experiência de educação do campo. *In: Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação*. v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10055> Acesso em: 2/03/2022.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Revista Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758. jul/dez 2010. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index/php/antiteses>.

THOMPSON, Paul. “A Entrevista”. *In: A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1992.

O USO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS E FONTES COLONIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL



Zuri Araújo Carvalho
William Kleyton Costa

UM PASSO IMPORTANTE EM UMA LONGA CAMINHADA: OS POVOS INDÍGENAS E A CONQUISTA DA LEI 11.645/08 NO BRASIL

Ao romper (ao menos formalmente) com as perenes e históricas práticas de tutela orfanológica e assimilação dos povos originários, a Constituição Federal de 1988 descortinou novos horizontes e novas perspectivas em relação às violências (concretas e/ou simbólicas) canalizadas contra as comunidades indígenas brasileiras. A carta magna, em seu artigo 231, reconhece aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). O mesmo documento, em seu artigo 232, assevera que os indígenas, “suas comunidades e organizações

são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 1988).

Embora reconheçamos que a letra fria da lei e a materialidade histórico-social não devam ser reconhecidas como realidades integralmente simétricas (postas as continuadas quebras envolvendo, de um lado, os povos originários e, de outro, determinadas frações populacionais ligadas ao agronegócio, à grilagem, à predação ambiental etc.), podemos atestar certos avanços impulsionados juntos às sociedades política e civil em relação às demandas indígenas nacionais. No âmbito educacional, a lei 11.645/08 (incrementada a partir da lei 10.639/03) valida que “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Em seu parágrafo primeiro, a lei estabelece que o conteúdo programático atinente à formação da população brasileira deve levar em consideração os estudos sobre a “história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política” (BRASIL, 2008).

Na perspectiva de Giovani José da Silva e Ana Maria Ribeiro da Costa (2018, p. 67), o ensino de história e das culturas indígenas deve ser abordado por diversas disciplinas escolares para que, sobretudo, “seja revertido, paulatinamente, um quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito vivem nos atuais territórios americano e brasileiro”.

Apesar de sua fulcral importância, atestamos a existência de um problemático distanciamento entre os discursos legais e as experiências concretas. Em pesquisa realizada com

alunos de sextos a nonos anos do Ensino Fundamental em escolas situadas nas cidades de Niterói, Rio de Janeiro, Natal e Campinas – a qual foi divulgada em 2016 –, os pesquisadores Pedro Paulo Funari e Ana Piñon detectaram que dentre os alunos entrevistados

73% afirmaram nunca ter visto um índio pessoalmente e 12% afirmaram ter algum parente indígena. Se considerarmos que o percentual oficial de indígenas no país é muito menor (0,4%), isso significa que muitas pessoas definem-se, ou aos seus familiares, de maneira variável. Afinal, se apenas 0,4% dos brasileiros são índios, como pode ser que 12% têm parentes indígenas? Se formos seguir a categorização oficial, a conta não fecha. Portanto, fica claro que muito mais pessoas se reconhecem com alguma parentela indígena do que atestam as classificações estreitas vigentes no censo. Para efeito do estudo das representações sobre os índios, esse dado bruto não deve ser subestimado, pois revela que os alunos reconhecem vinte vezes mais indígenas do que o censo! Além disso, é também significativo que 29% não souberam afirmar se tinham ou não parentesco com índios. Se considerarmos o estigma ainda associado, em grande parte, a índios e negros no Brasil, podemos supor que esses números devem encobrir um percentual de pessoas que preferem não explicitar sua relação com os índios (FUNARI; PIÑON, 2016, p. 105).

Segundo a pesquisa desenvolvida por Funari e Piñon, quando solicitados a desenhar indígenas, os alunos, via de regra, escolhiam características identificadoras umbilicalmente ligadas ao senso comum, tais como tangas, arcos, flechas, cortes de cabelo “arredondados” e ocas, deixando à margem aspectos culturais outros, como as cestarias e as pinturas corporais (FUNARI; PIÑON, 2016). Conforme os pesquisadores, “73% dos alunos consideram que os índios estão no Brasil desde... 1500! Isso se explica, em grande parte, pelo predomí-

nio da noção de que o Brasil iniciou-se com Cabral [...] e que nada nem ninguém existiu no território antes disso” (FUNARI; PINON, 2016, p. 107-108).

É cabível supor que um dos fatores responsáveis por tais distorções e invisibilidades se encontre substancialmente enraizado na construção e na organização de muitos materiais didáticos. Em linhas gerais, tais materiais podem ser considerados “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2011, p. 296). Para além de suas funções aparentes (enquanto mercadoria cultural ligada ao mundo editorial capitalista; produto técnico com aspectos materiais peculiares; e suporte pedagógico vinculado aos currículos educacionais), os materiais didáticos possuem características não-evidentes, posto serem instrumentos de controle do ensino ligados aos diversos agentes e instituições do poder. Justamente por isso, “o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2011, 301-302). Para Ana Maria Galvão e Antônio Batista, tais materiais, em maior ou menor grau compreendidos como objetos de controle do Estado, configuram-se enquanto instrumentos “por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas” (GALVÃO, BATISTA, 2008, p. 166). Portanto, é imperioso questionarmos: como tais suportes têm lidado com a temática indígena no ensino de História ao longo dos últimos anos?

**O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA ATUALIDADE:
A IMPORTÂNCIA DOS DOCUMENTOS HISTÓRICOS
PARA A SUPERAÇÃO DE CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS
ESTEREOTIPADAS E PRECONCEITUOSAS**

Alguns anos após a aprovação da lei 11.645/08, os pesquisadores Rosa Cavalheiro e Flamarion da Costa investigaram variadas coleções de materiais didáticos orientados para o Ensino Fundamental (quintos e sextos anos), tais como “História e Vida”, “Brasil: uma História em construção”, “Nova história crítica”, “História Integrada”, “Encontros com a História”, entre outras, e chegaram às seguintes conclusões:

Analisando esses livros o que se percebe é que praticamente todos eles privilegiam as mesmas informações sobre os povos indígenas e apresentam características muito semelhantes, como se não houvesse uma diversidade imensa e complexa sobre a vida desses povos e que ainda não alcançaram o ambiente escolar. Trata-se de uma história estanque, marcada por acontecimentos importantes sob o ponto de vista de uma historiografia basicamente europeia. [...] Quando discutimos com nossos alunos a partir dessas abordagens estamos reforçando a ideia difundida desde a época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, ou seja, aquela visão que concebe o índio como ingênuo, incapaz de compreender o mundo dos não índios e, portanto à mercê de sua tutela. Esta ideia foi amplamente difundida através dos romances, crônicas e produções intelectuais da época, e que figuram até hoje nos materiais didáticos, em que escapam a dimensão histórica que é própria desses povos (CAVALHEIRO; COSTA, 2012, p. 4-5).

Em perspectivas análogas, Maria Bergamaschi e Luana Gomes, ao buscarem as imagens mais frequentes sobre os povos originários nos materiais didáticos, concluíram que a maioria dos manuais evita elaborar representações que apresentam os

sujeitos indígenas em situações sociais contemporâneas, predominando as imagens coloniais e as pinturas reforçadoras do exotismo e da vitimização (BERGAMASCHI; GOMES, 2012). Corroborando as afirmações de Mauro Cezar Coelho (2010), as pesquisadoras concordam que “as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os identificava enquanto ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza” (COELHO, 2010 *apud* BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 56-57).

Diante de tais arcaísmos, algumas alternativas podem ser discutidas para potencializar a formação crítica discente por meio do ensino de história indígena brasileira, de modo a (re)significar suportes considerados tradicionais. É o caso do emprego pedagógico de documentos coloniais brasileiros (cartas, gravuras, livros, leis etc.), produzidos entre os séculos XVI e XIX, tangentes aos mundos indígenas. É mister, inicialmente, que desdobrems considerações historiográficas a respeito dos documentos enquanto potenciais fontes para a pesquisa e para o ensino, seguindo algumas das indicações propostas pelo historiador Carlo Ginzburg, ao apontar que:

[...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para ‘escovar a história ao contrário’ [...], como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas (GINZBURG, 2002, p. 43).

Conforme as indicações do intelectual italiano, é possível que abordemos criticamente os relatos elaborados “sobre os” (e não apenas “dos”) povos indígenas ao longo do período colonial, reconhecendo ali espécies de “espelhos deformantes” (GINZBURG, 2002) de uma determinada realidade pretérita, por meio dos quais torna-se possível acessar experiências humanas perscrutadas por olhares e ações majoritariamente eurocêntricos.

**O USO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS E FONTES
COLONIAIS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES
E NOVOS OLHARES ACERCA DA HISTÓRIA DOS
POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL**

O conjunto de documentos coloniais atinentes aos mundos indígenas brasileiros é bastante vasto, não cabendo aqui sumariá-los integralmente. Contudo, destaquemos algumas obras que podem despertar possibilidades crítico-analíticas factíveis para o ensino de História, tais como as “Obras Completas” do padre José de Anchieta, “Diálogos das grandezas do Brasil”, de Ambrósio Fernandes Brandão, a carta de Pero Vaz de Caminha, “Tratados da terra e gente do Brasil”, do padre Fernão Cardim, “História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas; em que trata das singularidades admiráveis e dos costumes estranhos dos índios habitantes do país” de Claude D’Abbevville, “Viagem ao Norte do Brasil, feita nos anos de 1613 e 1614” do padre Ives D’Evreux, “Tratado da Terra do Brasil, no qual se contém a informação das cousas que há nestas partes” de Pero de Magalhães Gandavo, “Viagem à terra do Brasil” de Jean de Lery, “Diálogo sobre a conversão do gentio” do padre Manuel da Nóbrega, “Tratado descritivo do Brasil em 1587”

de Gabriel Soares de Souza, “Duas viagens ao Brasil, arrojadas aventuras no século XVI entre os antropófagos no Novo Mundo” de Hans Staden, “Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América” de André Thevet, entre outras produzidas, principalmente, ao longo dos séculos XVI e XVII.

Tomemos, como exemplo ilustrativo, um trecho da obra “Dos canibais”, escrita pelo filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592) – o qual jamais esteve em terras brasileiras:

É uma nação, diria eu a Platão, na qual não há nenhuma espécie de comércio; nenhum conhecimento das letras; nenhuma ciência de números; nenhum título de magistrado, nem de autoridade política; nenhum uso de servidão, de riqueza ou de pobreza; nem contratos; nem heranças; nem partilhas; nem ocupações, a não ser as ociosas; nenhum respeito de parentesco, a não ser o comum; nem vestimentas; nem agricultura; nem metal; nem uso de vinho ou de trigo. Mesmo as palavras que significam a mentira, a traição, a dissimulação, a avareza, a inveja, a maledicência, o perdão são inauditas. O quão veria ele a república que imaginou longe dessa perfeição (MONTAIGNE, 1969, p. 102-103).

Algumas das afirmações do filósofo (distorcidas e/ou incompletas) podem passar despercebidas caso discutidas apressadamente em sala de aula. Concentremo-nos nas principais. Ao asseverar que os povos originários brasileiros formavam “uma nação”, Montaigne passava ao largo da existência de múltiplos e variados povos. Conforme os estudos de Maria Regina Celestino de Almeida, em diálogos com John Monteiro e Ayrton Rodrigues, estima-se que havia de 2 a 4 milhões de habitantes no início do século XVI em terras brasileiras, distribuídos em mais de 1000 etnias (ALMEIDA, 2010, p. 29). Tais povos dividiam-se, de acordo com a taxonomia proposta por Carlos Fausto, em

troncos linguísticos distintos, cada qual dividido em famílias linguísticas, as quais, por sua vez, ramificavam-se em línguas peculiares. Havia, por exemplo, o tronco Tupi, dividido entre as famílias Tupi-Guarani (ramificada nas línguas Tupinambá, Guarani, Parakaná, Kagwahiv, Tapirapé, Kayabi, Araweté etc.), Tupi-Mondé (ramificada nas línguas Cinta-Larga, Gavião, Suruí etc.), Munduruku (ramificada nas línguas Munduruku e Kuruaya); assim como o tronco Macro Jê, dividido entre as famílias Jê (ramificada nas línguas Akwen, Apinajé, Kaingang, Kayapó, Suyá, Timbira etc.), Bororo (ramificada nas línguas Bororo e Umutina), Karajá (ramificada nas línguas Karajá, Javá e Xambioá), entre outras (FAUSTO, 2000, p. 82-83).

Ao desconsiderar a existência do comércio (em contornos europeus) e, principalmente, das partilhas, o texto de Montaigne deixava de contemplar as chamadas relações de “trocas recíprocas” e “dádivas” existentes entre diversos povos originários brasileiros. Tais relações, por sua vez, ajudam a clarificar os possíveis interesses indígenas em atividades de escambo entabuladas junto a franceses e portugueses ao longo do século XVI, evitando-se, assim, a atribuição de predicados negativos (ingenuidade, indolência, arcaísmo) aos povos nativos. Conforme os estudos de Giovani Silva e Anna Maria da Costa, em diálogos com Marcel Mauss:

Ao presentear um objeto, o doador cria uma obrigação com o receptor que, então, passa a lhe devolver o presente. As doações, de caráter recíproco, possibilitam o estabelecimento de alianças, hospitalidades, proteções e assistências. A partir de tal constatação, Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês, concebeu as sociedades “arcaicas” como “sociedades de reciprocidade”, organizadas nos princípios social, político e econômico da produção; pois, para haver o dar, o receber e o trocar é preciso trabalho humano. [...] o fazer não necessariamente

pressupõe um ato individual, mas consiste em uma ação que abrange a participação de muitas pessoas. Por isso, na maior parte das vezes, um determinado artefato não pertence exclusivamente a uma pessoa, mas à coletividade [...] Na maioria das sociedades indígenas, emprestar, trocar ou doar significa relacionar-se bem com os integrantes do próprio grupo social. Tais atitudes, portanto, consistem em uma maneira de conseguir um objeto em particular ou solidificar relações de afinidade [...]. A esta modalidade de prática sociocultural, os antropólogos chamam de dádiva. O ato da dádiva produz vínculos sociais de solidariedade, de compromisso e de reciprocidade que se manifestam nas diversas formas de trocas e prestações, tal qual uma regra que ele a obrigação de dar, receber e retribuir. Famílias se enlaçam por eles de produção e de consumo. Os principais bens, quando necessários à família indígena, são, de alguma forma, socializados por empréstimo, permuta ou cessão espontânea (SILVA; COSTA, 2018, p. 45).

Ao eclipsar a existência de “autoridade política” entre os povos originários brasileiros, a obra de Montaigne (novamente, enfeixada em olhares eurocêntricos determinados pela própria estrutura histórica) deixava de contemplar as complexas relações de chefia vigentes nas comunidades indígenas. De acordo com o intelectual Daniel Munduruku, os chefes indígenas devem aglutinar certos predicados atribuidores de prestígio, tais como o respeito angariado junto à comunidade, o desenvolvimento de qualidades masculinas socialmente valorizadas, o arrojo retórico, a generosidade na distribuição de bens, o domínio sobre as histórias e as tradições do povo, o incentivo ao trabalho por meio do exemplo, entre outros (MUNDURUKU, 2010, p. 45). Ainda de acordo com Munduruku, os chefes indígenas devem saber fazer as “amarrações” políticas dentro de suas famílias, clãs e grupos, uma vez que tal posição não é, geralmente, hereditária. Além disso, os poderes de mando dos chefes indígenas são consideravelmente

limitados: “ele chefia uma aldeia e é chefiado por ela. Se suas decisões não dissessem respeito a todos, ele pode ficar sozinho e perder todo o seu prestígio e, o que é pior, não conseguir controlar a violência que pode surgir entre os grupos rivais de uma mesma aldeia” (MUNDURUKU, 2010, p. 46).

Cabe aqui, portanto, breve consideração acerca da importância do protagonismo indígena na produção intelectual dos povos originários que podem alcançar os espaços escolares a partir da mediação de professores e professoras atentos à ampliação dos discursos e perspectivas nas aulas de história. São exemplos consideravelmente relevantes: o próprio Daniel Munduruku; Aylton Krenak; Kaká Werá Jecupé; Sônia Guajajara; Célia Xakriabá; Davi Kopenawa, entre tantos outros.

Retomando, finalmente quando Montaigne indica que os nativos brasileiros se ocupavam apenas de atividades “ociosas” e desconheciam a agricultura, podemos vislumbrar novos flancos para esclarecimentos. Em primeiro lugar, os povos originários já dominavam as práticas agrícolas em recuados períodos pré-cabralinos. De acordo com Eduardo Neves, no chamado período arcaico – 10.000 A.P. a 4.000 A.P – houve os primeiros experimentos de domesticação de plantas pelos povos nativos do continente sul-americano, sendo que “o cultivo de plantas era no arcaico apenas um dos componentes de um complexo de atividades produtivas que incluíam a caça, a pesca, a coleta e o comércio” (NEVES, 1995, p. 182-183). Com o advento do chamado período formativo (a partir de 4.000 A.P.), o espraiamento e a dinamização das culturas agrícolas tornaram-se mais evidentes:

É provável que uma das maiores contribuições dos índios americanos para as outras populações do planeta tenha sido o grande número de plantas por eles domesticadas durante o período pré-colonial: tomate, batata, tabaco,

milho, pimenta, amendoim, mandioca, abacaxi, mamão, maracujá, abóbora, coca, batata doce, feijão, um tipo de algodão, pupunha, açaí, urucum (colorau) e inúmeras outras. Isso sem falar nas plantas já aqui manejadas e posteriormente domesticadas pelos europeus, como a erva mate e a seringueira. O processo de difusão dessas “invenções” dos índios americanos por outros continentes foi chamado de “troca colombiana” (Crosby, 1972), uma troca [...] desigual, onde a contrapartida foi uma série de doenças letais (NEVES, 1995, p. 184).

Tais considerações carregam consigo potenciais enlaces com relação ao trabalho indígena e às discussões sobre as ditas “economias de subsistência” enquanto (supostas) economias incapazes de gerar excedentes. Joana Silva, em diálogo com Robert Carneiro, observa que a economia dos povos originários “transcende a relação entre a sociedade, meio ambiente e produção. A economia está submetida a interesses e a pressões culturais e políticas. Produz-se pouca mandioca, porque assim se deseja, porque as necessidades são limitadas” (SILVA, 1995, p. 347). Ainda de acordo com a pesquisadora:

Isso se dá porque as sociedades indígenas têm um sistema econômico que não permite o acúmulo de excedentes e, por serem igualitárias, não permitem a exploração do trabalho. Desta forma, cada família, ao produzir, está produzindo para sua própria subsistência. Ela tem o exato controle de suas necessidades, o exato controle sobre sua produção, e sobre o valor do que produziu. Se fosse uma sociedade dividida entre patrões e empregados, a realidade seria muito diferente. Essa mesma família teria que trabalhar para si e para seu patrão. Esse trabalho seria transformado em salário, que ela trocaria por bens de sua necessidade, e o restante do produto do trabalho seria o lucro de seu patrão. Como nas sociedades indígenas não existem patrões, como a terra é um bem comum e todos têm a capacidade de produzir os instrumentos de trabalho, não existem pobres ou ricos. Todos têm direitos iguais quan-

to ao acesso à terra e aos conhecimentos que permitem explorar os recursos naturais, produzir o que é necessário para si próprios e para saldar suas necessidades sociais de retribuição. E aquele tanto da produção que não é utilizado diretamente nas necessidades básicas, é consumido em festas e rituais. Dizendo em linguagem antropológica, o excedente é socializado, dividido entre todos, e não destinado a criar a desigualdade entre os homens, para explorar o semelhante. Os mecanismos de reciprocidade, isto é, de trocas e retribuições, garantem a redistribuição, garantindo a igualdade econômica (SILVA, 1995, p. 348).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por essas e outras, o espaço de sala de aula, atualmente, torna-se um espaço privilegiado na superação de posturas preconceituosas, visões históricas estereotipadas e, sobretudo, revisionismos pseudocientíficos que rondam os espaços de produção literária e audiovisual nos dias atuais. Segundo Napolitano, essa problemática é perceptível em:

Títulos sensacionalistas; resultados distorcidos e manipulados extraídos de outras pesquisas; conflitos de interesse entre o pesquisador e os objetivos da pesquisa; confusão proposital entre correlação e causalidade; amostra documental muito pequena para conclusões muito amplas; generalização de casos particulares e exceções; seletividade nas fontes ou nos resultados, ocultando o que não confirma a hipótese inicial (NAPOLITANO, 2021, p. 97).

De tal modo, o que se espera não somente com a aprovação e o vigor da lei 11.645/08, mas também com posturas práticas do dia a dia, especialmente, no espaço das escolas é remodelar e desconstruir visões antiquadas acerca das populações indígenas do Brasil. Para finalizar, concluímos com a fala da professora e pesquisadora Marilena Chauí, que contribuiu significativamente ao apontar que:

Procurou o plural – índios – em lugar do singular ‘o índio’ (inexistente). Procurou o presente – as nações indígenas fazem parte do presente brasileiro e as lutas em torno da demarcação e exploração das terras indígenas é a prova contundente dessa presença atual (CHAUÍ, 2000, p. 12).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan. / abr. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04 jan. 2023.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. 2012. **A temática indígena no livro didático**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena. 500 anos – caminhos da memória, trilhas do futuro. *In*: GRUPIONI, Luís D. Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 161-189.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela história**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 85-115.

MONTAIGNE, Michel de. **Essais**. Paris: Garnier-Flammarion, 1969, 3 vols.

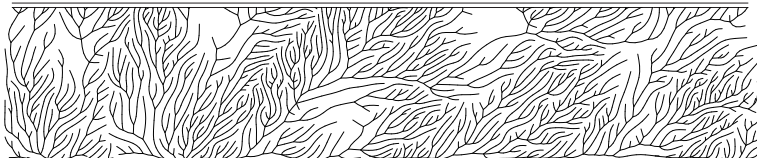
MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. 2ª. ed. São Paulo: Callis Ed., 2010.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 182-183.

SILVA; Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Joana A. Fernandes. Economia de subsistência e projetos de desenvolvimento econômico em áreas indígenas. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 341-369.

A REPRESENTAÇÃO DAS ÍNDIAS CANIBAIS NAS IMAGENS DE THEODORE DE BRY, USOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA



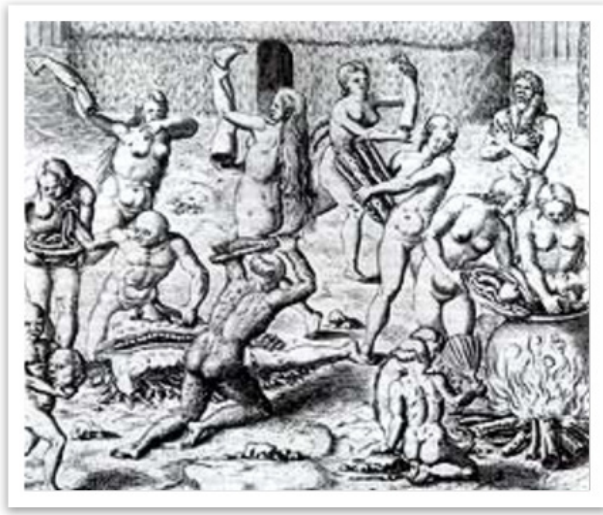
Chrislaine J. Damasceno

A utilização de imagens como fonte histórica tem sido objeto de nossos estudos desde 2016, quando iniciamos nossas pesquisas no Ensino de História. Neste campo, nosso objeto principal foram os livros didáticos e, neles, encontramos uma diversidade de imagens que nos chamou atenção pelo protagonismo feminino nas imagens que acompanham os textos sobre a antropofagia na América. Dessa forma, nos propomos a analisar como esses retratos do Novo Mundo forjam uma concepção feminina americana, avaliando os tipos de estruturas que são construídas ou reapropriadas em sua produção, assim como, se existe entre as índias canibais representadas alguma relação com as bruxas perseguidas pela inquisição durante o século XVI e XVII.

As imagens selecionadas para este trabalho encontram-se, originalmente, no Volume III da Coleção Grandes Viagens de Theodore De Bry denominada *Americae Tertia Pars*, publicado em 1592 e fundamentado nas narrativas de

Hans Staden e Jean de Léry. Em pesquisa recente¹ observamos que as duas gravuras que apresentamos abaixo estão presentes em quase 90% dos livros didáticos de História do sétimo ano do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD:

FIGURA 1²



Nessa primeira figura temos representado o momento em que se retiram as partes do corpo humano para o início da prática antropofágica. É possível perceber que os homens abrem e cortam os pedaços do corpo, enquanto as mulheres cozinham e carregam esses fragmentos. Nesta gravura, há predominância de mulheres e nenhum dos personagens aparece comendo carne humana. A descrição desta imagem feita por Ronald Raminelli, em seu livro *Imagens da colonização*, nos diz mais do que a imagem transmite, seu relato traz além da descrição física, valores morais atri-

² Ver DAMASCENO, C. J. *Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no ensino de História*. Dissertação (Mestrado em História) – UNESP. Franca, 2018.

³ Disponível em: <https://archive.org/details/americatertiapa00stad> Acessado em 31/12/2016.

buídos a esses personagens, diferenciando o comportamento feminino e masculino.

De Bry traduziu o prazer das mulheres frente à morte e ao esquartejamento do “contrário” através de gestos, dos movimentos das índias e das posturas contidas dos guerreiros. As belas nativas de corpo escultural e vasta cabeleiras, desfilam nuas pela aldeia exibindo braços e pernas decepados, demonstrando a satisfação da vingança. Mais uma vez, uma índia morde a mão e se contorce como se estivesse embriagada pela desforra. Os homens, no entanto, continuam impassíveis na faina de fracionar o corpo e retirar os órgãos para o cozimento no moquém e no tacho (RAMINELLI, 1996, p. 97).

As imagens nos possibilitam diferentes interpretações, se a confrontarmos com os textos de cronistas da época podemos extrair diferentes argumentações para o protagonismo que De Bry dá as mulheres em suas imagens. A partir disso, nossa intenção é compreender quais eram as possibilidades de se pensar a mulher em rituais antropofágicos no século XVI e como isso é transmitido no material didático.

FIGURA 2³



⁴ Disponível em: <https://archive.org/details/americatertiapa00stad> Acessado em 31/12/2016.

Na segunda figura temos uma cena de canibalismo, o centro da figura é um moquém com pedaços de corpos humanos assando. Na imagem há a predominância de homens. Nesta, diferentemente da primeira, uma criança, homens e mulheres comem a carne humana. Para Raminelli; “as gravuras e as narrativas sobre o ritual antropofágico destacam dois tipos de vingança: a masculina- caracterizada pela execução e fracionamento do corpo; e a feminina- expressada pela alegria, prazer, desprezo e escárnio” (RAMINELLI, 1996, p. 96), dois tipos de vingança que encontra nesta gravura ao descrevê-la:

[...] De um lado, há mulheres, duas delas saciam a vingança com membros: um braço sem perder os gestos de coquette; as velhas, em contrapartida, com rugas na testa, seios caídos, cabelos desalinhados e ralos, lambem os dedos e sorvem a gordura do morto. Do lado oposto, os índios comem os braços, costelas, mastigam ossos e um menino se entretém com a mão do morto. A cena é única por representar homens ingerindo carne humana (RAMINELLI, 1996, p. 97).

Como podemos perceber a maneira de se comer a carne humana é vista como fator de separação entre o comportamento masculino e feminino. Sendo atribuído o sinal de decrepitude à mulher que se alimenta da carne humana.

O autor das imagens selecionadas, Theodore De Bry, sabia da importância da imagem para o texto em uma época em que grande parte da população era iletrada. Seguindo a máxima difundida no período atribuída ao “Papa Gregório Magno de que ‘a pintura pode fazer pelo analfabeto o que a escrita faz pelos que sabem ler’”(RAMINELLI, 1996, p. 125), a imagem era considerada um método de comunicação ao alcance não apenas da elite letrada, mas de toda a população, o que possibilitou o grande sucesso de sua coletânea (BAYONA, 2004, p. 312).

Ronald Raminelli, em seu livro “Imagens da Colonização”, analisa algumas das imagens de De Bry, endossando as divergências encontradas entre suas gravuras e os textos dos cronistas Jean Léry e Hans Staden, que inspiraram suas obras. Segundo Raminelli, o editor “inseriu os tupinambás nos imaginário europeu” (RAMINELLI, 1996, p. 97). E, aqui podemos afirmar, é responsável pela construção da imagem da população que habitava a América, através da sua inserção nos livros didáticos, em especial, a figura feminina.

AS ÍNDIAS CANIBAIS E AS BRUXAS DO SÉCULO XVI

A partir da análise das duas imagens selecionadas de Theodore de Bry, pretende-se observar o estudo feito por Ronald Raminelli em seu livro *Imagens da Colonização*, uma obra clássica de referência sobre o estudo das imagens do Novo Mundo, sobre o protagonismo das mulheres, sua relação com a misoginia e a aproximação entre bruxas e índias canibais.

Os relatos de viajantes e documentos dos séculos XVI referem-se às mulheres nos rituais de canibalismo, no entanto seu papel, segundo Raminelli (1996, p. 88), é de coadjuvante junto ao homem, responsável, entre os tupinambás, pela guerra.

Cronistas como Antonio Pigafetta, Pero de Magalhães Gandavo, Jean de Léry e Padre José de Anchieta relatam a participação das índias no ritual canibal. Nesses relatos o selvagem é produzido como “corpo de prazer”, no paraíso perdido descrito por esses cronistas, há um corpo-objeto, um corpo erótico “produzido” ao se imprimir nele os desvios e as críticas à sociedade européia. Através da inversão, ao olhar o outro, enxergava-se os desejos e atitudes reprimidas do “eu” (CERTEAU, 2020, p. 246). Por Pigafetta é que se têm as primeiras notícias sobre a participação feminina no ritual canibal:

[...]A história inicia-se com uma velha, cujo único filho morreu nas mãos dos inimigos. Tempos depois, o assassino torna-se prisioneiro e é conduzido à presença da anciã. A mulher comporta-se como fera, atirando-se sobre o oponente com o desejo de devorá-lo vivo, e assim fere o seu ombro. O assassino consegue desvencilhar-se de suas garras e retorna à aldeia, onde relata o acontecimento. Tal notícia provoca uma contra-reação, pois a partir daquele momento os guerreiros, desejando superar a valentia da velha, partem contra o inimigo com o intuito de transformá-lo em repasto, dando continuidade a uma ação iniciada pela raivosa índia (RAMINELLI, 1996, p. 88).

Gandavo (1576, *apud* RAMINELLI, 1996, p. 99) também se refere à participação de índias velhas nos rituais antropofágicos, “uma índia velha, para não desperdiçar o manjar, corre e mete um cabaço grande no crânio do oponente morto”, Léry (1578, *apud* RAMINELLI, 1996, p.99) também expõe a presença das índias anciãs atribuindo sua participação mais à gula que à vingança. Segundo ele, elas se embriagam ao comer a carne humana. O padre Luiz Figueira, do mesmo modo, relata “a decrepitude e a decadência física das anciãs revelam o terrível hábito de comer carne e roer ossos humanos. Os seios caídos, o rosto enrugado, o corpo em frasco processo de decadência somam-se a dentes deteriorados” (RAMINELLI, 1996, p. 100).

Anchieta (1563, *apud* RAMINELLI, 1996, p. 95) reproduz a captura e morte dos prisioneiros, feita pelos índios que “puxam como lobos a vítima para fora de uma choça e logo lhe quebram a cabeça” (RAMINELLI, 1996, p. 95) salientando a participação das mulheres “[...] que cantam e bailam, enquanto outras espetam com paus afiados os membros decepados”.

No livro, aqui analisado, de Ronald Raminelli, é comum que o autor oponha o protagonismo feminino nas imagens de Theodore de Bry dos relatos dos cronistas do século XVI, no entanto, o próprio livro nos trás relato que afirmam,

com frequência, a participação das mulheres nas descrições sobre o canibalismo feitas neste período. As divergências encontradas de fato entre o texto de Hans Staden e as imagens são sobre as partes dos corpos destinadas ao consumo das mulheres. O texto de Hans Staden afirma que às mulheres cabem as vísceras, assim como as carnes do crânio, os miolos e a língua destinam-se às crianças (RAMINELLI, 1996, p. 97). Diferentemente do que se observa destacado nas imagens selecionadas, onde as mulheres estão com membros superiores e inferiores.

FIGURA 3⁴



Por esse ângulo, deve-se questionar porque as imagens produzidas sobre o canibalismo contrariam a supremacia do homem no século XV e XVI. Qual seria então, a razão para que, não só De Bry, mas outros europeus escolhessem as mulheres como as representantes do ritual antropofágico?

⁴ Disponível em: <https://archive.org/details/americatertiapa00stad> Acessado em 31/12/2016.

A estampa das mulheres nas produções de De Bry , podem ser analisadas com base no que Michel de Certeau denomina de “curiosidade conquistadora”, na tentativa de assimilar o oculto, concebe as mulheres como uma expressão da alteridade. Onde de um lado há o descobridor, vestido e armado, e do outro a índia nua. O que nos leva a constatar que colocar as índias em destaque nos festins canibais serve para atestar o caráter moral dualista presente nesses relatos.

FIGURA 4⁵



Para Ronald Raminelli as imagens produzidas por De Bry amplificaram a colaboração feminina nos rituais canibais. Ainda de acordo com ele, este destaque estaria relacionado à misoginia, muito difundida entre os luteranos.

⁶ Disponível em: <https://archive.org/details/americatertiapa00stad> Acessado em 31/12/2016.

[...] O *Malleus Maleficarum* exerceu uma forte influência sobre o pensamento europeu ao longo do século XVI. O comportamento das feiticeiras constitui o seu principal alvo. O ataque às feiticeiras, no entanto, acabou resvalando para o sexo feminino. O *Malleus* difunde a crença de que a perfídia é mais freqüente entre as mulheres que entre os homens. Toda má índole nada vale quando comparada à malícia de uma mulher, sendo ela inimiga da amizade. O seu choro não passa de um blefe. O sexo feminino é uma quimera; possui um belo aspecto, uma aparência atraente, mas o seu contato é fétido e sua companhia, mortal. Os religiosos acreditam que elas são mais amargas que a morte. [...] Não raro, os eruditos do final da Idade Média partem da alta de autocontrole das mulheres para explicar suas perversões sexuais e o desejo canibal, aproximando o ato de beber e comer do ato de copular (RAMINELLI, 1996, p. 102).

No período em que Theodore de Bry produz suas imagens de índias canibais, circulava na Europa a “[...] ação antifeminista do *Malleus*” (CLARK, 2006, p. 163). O argumento central do documento citado era que, toda a bruxaria estava associada ao demônio e ao instinto e luxúrias da carne (CLARK, 2006, p. 100).

[...] Segundo o *Malleus Maleficarium*, elas [as mulheres] não poderiam aprender adequadamente assuntos espirituais e eram crédulas e impressionáveis em suas crenças. Ao mesmo tempo, suas paixões e afeições descontroladas deixavam-nas ressentidas com a autoridade e difíceis de disciplinar, de forma que eram uma ameaça potencial permanente à ordem de Deus. A chave para sua perversidade residia, sobretudo, em seus apetites carnis, que eram muito maiores que os dos homens. As mulheres eram, pois, mentalmente fracas e de comportamento instável, criaturas imperfeitas por natureza, de quem só se poderia esperar o mal e a depravação (CLARK, 2006, p. 163).

Raminelli se vale da misoginia para justificar o frequente aparecimento das mulheres nas imagens de De Bry como fomentadoras dos festins canibais.

[...] Na Alemanha luterana, entre 1560 e 1620, o ódio às mulheres atinge o ápice, motivado pela imprensa e pelo iminente apocalipse propalado pelos religiosos. [...] Enfim, a Alemanha de Theodor de Bry dispunha de uma farta literatura misógina que, ao mesmo tempo era maliciosa e obscena [...]. (RAMINELLI, 1996, p. 103).

Reitera ainda, alegando:

A misoginia européia não poderia inventar cenas de canibalismo envolvendo as mulheres. Mesmo porque a profusão de relatos, de época as mais diversas, de origem variadas, desmentem qualquer tese preocupada em negar seu vínculo ao cerimonial antropofágico. A antropofagia possui farta documentação sobre o papel feminino em tais festins ocorridos em diferentes partes do mundo, em contrapartida, a forma de representar as canibais, particularmente o cenário em que elas estão inseridas, passa pelo crivo da misoginia européia mencionada. Os relatos, os depoimentos e a farta publicação contra as mulheres provam que os artistas holandeses e alemães estavam imersos em uma atmosfera profundamente misógina (RAMINELLI, 1996, p. 104).

Todavia, Stuart Clark (2006, p.167) reitera que “[...] certamente há uma grande dose de misoginia gratuita na passagem de *Malleus maleficarum* onde todos os argumentos são exposto” e que “a recorrência excessiva a este texto particular obscureceu a natureza quase mecânica de seus argumento, citações e relatos ilustrativos, bem como a existência de uma misoginia clerical ainda mais explicita nos escritos dos séculos XIV e XV”. Afirmando que a leitura antifemista do *Malleus maleficarum* deve-se “a tendência dos interessados neste tema a lerem as seções relevantes do *Malleus maleficarum* e pouco ou nada mais”.

O que é rebatido no texto de Clark é a relação que os estudos sobre bruxaria e, aqui acrescentamos o estudo de Ronald Raminelli sobre as índias canibais, formulam teorias baseadas em “um importante papel na promoção da agressão contra mulheres em escala europeia, bem como em ventilar as diversas fantasias e anseios sexuais de seu sexo e seu grupo profissional” (CLARK, 2006, p. 165), sem considerar que os valores conferidos às mulheres do século XVI tem uma especificidade cultural diferente dos valores atribuídos hoje.

Ao estudar a descrição das mulheres nos textos de Jean de Léry, Michel de Certeau afirma que,

Essa selvagem repete o fantasma ocidental das feiticeiras, dançando e gritando de noite, ébrias de prazer e devoradas de crianças. O “*sabbat*” que Léry evoca está, aliás, na continuidade daquilo que se tornou o carnaval de outrora, progressivamente rejeitado fora das cidades pelo desenvolvimento das comunas burguesas, exilado nos campos, nas florestas e nas noites, Esse mundo de lá, festivo, condenado, ameaçador, reaparece exilado no fim do universo, na margem externa da empresa conquistadora. E como o exorcista, seu colega de cá, o explorador-missionário tem como tarefa expulsar as feiticeiras do estrangeiro. Mas ele consegue muito menos localizá-las no teatro do exorcismo etnológico. O outro retoma; com a imagem da nudez ‘presença exorbitante’ representação da voracidade feminina; ou com a irrupção dançante de prazeres proibidos. Mais fundamentalmente, o mundo selvagem, como o mundo diabólico, se torna Mulher. Ele se declina no feminino (CERTEAU, 2020, p. 254-5).

Nas imagens de De Bry, Raminelli segue o mesmo caminho e as aproxima das bruxas perseguidas na Europa. Segundo ele; “o canibalismo possui uma estreita relação com o deus Saturno, conexão que unia as bruxas da Europa e os canibais da América, ambos filhos de Saturno” (RAMINEL-

LI, 1996, p. 92). O paralelo entre índias canibais e bruxas, segundo ele, permitiriam que os europeus se aproximassem das experiências do Novo Mundo.

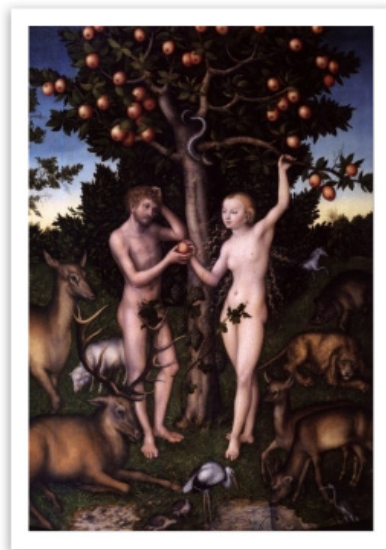
As gravuras deveriam reproduzir em imagens o cotidiano, os hábitos e as “extravagâncias” próprias dos homens americanos. Por vezes, pretendiam recriar graficamente um objeto de horror, ou melhor, transformar os costumes indígenas em algo infernal, estranho e exótico aos dogmas cristãos. Para marcar a alteridade, os artistas recorreram a um arsenal de imagens reduzido e buscaram inspiração nos acontecimentos contemporâneos, nas guerras religiosas e nas perseguições às bruxas- algo repugnante, mas eficaz para transmitir informações sobre os seres do além-mar. Do contrário, os protestantes destituídos de espírito de aventura não conseguiriam entender as imagens do Novo Mundo. Assim, as guerras, a antropofagia e as mulheres seriam os meios ideais para recriar uma ambientação infernal, uma atmosfera fantástica e atemorizadora bem ao gosto da época. As índias canibais de Albert Eckhout e Theodor de Bry portam membros decepados, gesticulam, devoram braços e pernas, mesclam-se às bruxas, retratadas em meio a ossos humanos, gatos, bodes e poções mágicas. [...]. Enfim, as mulheres canibais traduzem a alteridade do Novo Mundo, pois antes mesmo da descoberta da América já ocupavam um espaço no imaginário cristão (RAMINELLI, 1996, p. 102).

Theodore de Bry seguia o modelo de beleza renascentista de sua época, por essa razão suas índias tupinambás apresentam o mesmo padrão feminino de beleza e sensualidade da mitologia, das bruxas e de Eva, demonstrando a uniformidade em se retratar mulheres nuas no século XVI. (BAYONA, 2004, p. 376). Semelhança de fácil identificação ao compararmos as diferentes imagens da época que se seguem;

FIGURA 6 - “O Nascimento de Vênus” (1485), de Sandro Botticelli⁶



FIGURA 7⁷



⁷ Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/sandro-botticelli/the-birth-of-venus-1485>. Acesso em 30/12/2016.

⁸ Disponível em: <https://viciodapoesia.com/2012/02/05/adao-e-eva-pintados-por-lucas-cranach-o-velho-1472-1553/>. Acesso em: 30/12/2016.

FIGURA 8⁸



FIGURA 9⁹



⁹ As quatro bruxas por Albrecht Dürer- gravura 190x131 cm (Germanisches Nationalmuseum (Nuremberg, Germany)Disponível em: <http://pt.wahooart.com/@/8XZE45-Albrecht-Durer-As-Quatro-Bruxas>. Acesso em: 30/12/2016.

⁹ Disponível em: <http://netleland.net/tag/hans-staden>. Acesso em: 30/12/2016.

Além da forma física, as índias são associadas às bruxas por suas implicações negativas e por serem também seguidoras do demônio, entregue a luxúria e a gula. Em imagens de rituais de sabatt as bruxas devoravam crianças o que provocou uma relação direta com o hábito, retratado, de se comer carne humana. A associação entre essas duas figuras femininas é pertinente ao passo que para se inserir uma nova experiência na Europa, os europeus se valham do referencial que possuem. Como sabemos, só conseguimos ilustrar a partir de um correspondente que possuímos. Como já foi mencionado, na época em que as imagens de De Bry foram feitas não havia outra maneira de se representar mulheres nuas. Por isso a análise dessas imagens não deve ser feita sobre um caráter etnográfico de retrato da realidade, elas nos permitem entender aquilo que era possível pensar no período.

Para Clark a relação entre o feminino e a bruxaria se sustenta muito menos no ódio às mulheres ou a misoginia e muito mais no simples fato de como funcionava o pensamento no período estudado. O pensamento moderno primitivo estava apoiado no pensamento binário sendo, “[...] a polaridade masculino/feminino freqüentemente uma forma primária de diferenciação simbólica nas culturas, mesmo que exerça sua influência abrangente em conjunto com alguns outros dualismo básicos” (CLARK, 2006, p. 171). No qual, os homens tinham uma alma superior, por isso eram resistentes às tentações, e as mulheres possuíam almas inferiores o que as tornavam suscetíveis e vulneráveis.

[...] Os europeus começaram a falar e pensar na ‘mulher’ como categoria e não sobre as mulheres tais como as conheciam, com as conseqüências previsíveis para sua posição social e reputação moral. Foi dessa maneira que os homens foram dotados de uma forma de alma superior e as mulheres de um inferior- a primeira, uma mens supe-

rior (ou spiritus), sugerindo racionalidade, segunda, com implicações duradouras para a misoginia e as crenças em bruxaria, uma alma inferior (ou sensus), conotando sensualidade (CLARK, 2006, p. 182).

Sob a ótica de Stuart Clark era impensável para um representante do século XVI a questão de gênero diferente “das categorias tradicionais de superioridade e inferioridade, e explorar, ao mesmo tempo, o inverso dessas mesmas categorias como estratégia retórica” (CLARK, 2006, p. 182). Sendo assim acredita que não havia como, naquele período, haver diferenças entre o pensamento de um filógino e um misógino. Conforme afirma, as mulheres eram vistas como o oposto dos homens, por isso era pertinente que os autores das imagens associassem “[...] a categoria feminino a outras categorias negativas, derivando assim as propriedades de feminilidade do próprio sistema de classificação, e não ao contrário” (CLARK, 2006, p. 183). Portanto, as escolhas de ilustrar mulheres em atos reprováveis ou contrários à moral da época era uma questão do mundo bipolar no qual estavam inseridos, onde o feminino é contrário ao masculino (CLARK, 2006, p. 183).

[...] A bruxaria era a contrariedade tornada sistemática, o desregramento e a subversão elevados a altura ritualísticas. Em nível demonológico, portanto, as bruxas eram mulheres porque o sistema representacional que as regia exigia, para sua coerência, uma correlação geral entre oposições primárias como bem/mal, ordem/desordem, alma/corpo e masculino/feminino; eram mulheres que, pelo comportamento inspirado pelo mestre da inversão, o diabo, invertiam os atributos polarizados atribuídos aos gêneros na cultura instituída no final do período medieval início da era moderna; e desses subversivos, elas eram consideradas as mais extremadas e perigosas (CLARK, 2006, p. 184).

Buscou-se, desse modo, entender o princípio que levou a cultura masculina a conceber mulheres como expressão de condutas desviantes. As índias, assim como as bruxas, se tornaram um símbolo do negativo, do oposto hierárquico proporcionado pela simetria da inversão.

Como observado no trabalho, as interpretações e as maneiras de olhar as imagens nos permitem muitas abordagens, principalmente partindo do referencial que possuímos hoje. Muitas vezes entender uma imagem requer como vimos um exercício de maior simplicidade do que de grandes aproximações e simbologias. Cercear-nos sobre as questões possíveis da época estudada é um desafio já proposto pelos Annales e que continua desafiando os historiadores de todos os períodos.

Ao demonstrar as diferentes possibilidades de análise de imagens recorrentes nos livros didáticos de História, não temos como objetivo atingir os alunos com esses apontamentos e levantamentos. O que nos interessa é levar ao professor a clareza necessária para utilizar imagens em sala de aula. Para que, ao se interar das discussões que servem como pano de fundo para a produção dessas imagens, que são veiculadas ao longo de décadas nos livros didáticos, eles tenham as ferramentas necessárias para elaborar uma crítica que consiga romper com o ciclo que alimenta a construção dos estereótipos dessas populações.

REFERÊNCIAS

FONTES

Disponível em: <https://archive.org/details/americatertiapa00stad> Acessado em 31/12/2016

BIBLIOGRAFIA

BAYONA, Yobenj A.C. Imago Gentilis Brasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença. Niterói, 2004. **Tese de doutorado**, Universidade federal Fluminense.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

CLARK, Stuart. **Pensando com demônios**: a idéia de bruxaria no princípio da Europa moderna. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ZIEBELL, Zinka. **Terra de Canibais**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SITES

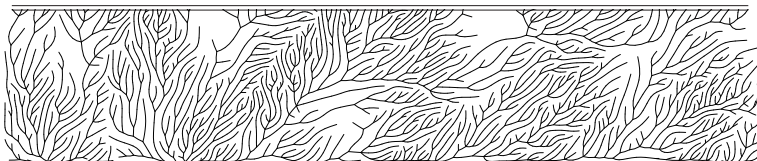
<http://netleland.net/tag/hans-staden>. Acessado em 31/12/2016.

<http://pt.wahooart.com/@/8XZE45-Albrecht-Durer-As-Quatro-Bruxas>. Acessado em 31/12/2016.

<https://viciodapoesia.com/2012/02/05/adao-e-eva-pintados-por-lucas-cranach-o-velho-1472-1553/>. Acessado em 31/12/2016.

<https://www.wikiart.org/en/sandro-botticelli/the-birth-of-venus-1485>. Acessado em 31/12/2016.

USOS DO ARQUIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA: PROCESSOS CRIMES E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO MÉDIO



Regiandrea de Jesus Lourido Xavier

Desde sua constituição enquanto forma de pensar a disciplina, o ensino de história vive um processo constante de ressignificações, rupturas e discontinuidades. O estado de inércia não condiz com essa disciplina escolar, que surgiu na Europa na segunda metade do século XIX requerendo autonomia, tendo em vista a priori as movimentações sociais em torno da laicização e a formação das nações modernas através da aplicação do método científico. Seguindo os caminhos eurocêntricos e positivistas o Brasil também adotou o ensino de história enquanto disciplina escolar no mesmo século (NADAI apud PINSKY, 2011, p. 27-29). Neste sentido “A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de identidade comum” (Ibid., p. 30) passando por transformações e influências no decorrer do tempo e espaço.

Entre os séculos XIX e XXI as mudanças foram significativas, não apenas no âmbito do ensino de história como

também nas maneiras de pensar a História enquanto disciplina escolar, as metodologias utilizadas em sala de aula, as formas de interação professor e aluno, os recursos didáticos e a relação entre produção acadêmica e os meios escolares. Pesquisadores brasileiros, desde os anos 80, vem se debruçando sobre as diferentes abordagens e temáticas voltadas à educação, mais precisamente no campo da história. Circe Bittencourt, Selva Guimarães, Luiz Fernando Cerri, Jaime Pinsky, dentre outros teóricos da educação, são referenciais para a reflexão de temáticas sensíveis da área. Uma das questões que permeiam as discussões desses teóricos é justamente a função do professor em sala de aula e seu papel diante das mudanças no ensino. Mesmo que este seja especialista em sua área de atuação, ainda assim precisa reconhecer o caráter coletivo do ensino e a necessidade da conversação com as diferentes possibilidades metodológicas e didáticas (BITTENCOURT, 2011, p. 51-52).

Apesar da importância social e estrutural da disciplina para a educação, ela, assim como as demais disciplinas de humanas, como: sociologia, filosofia, e geografia, é constantemente atacada segundo o caráter ideológico e político do momento. Uma das temáticas que mais tem ocupado espaço nas discussões entre professores e teóricos da educação é sobre o novo Ensino Médio – de sua elaboração a aplicabilidade. As possibilidades da implementação do novo Ensino Médio servir para a perda de autonomia da disciplina de História acabaram por se tornar realidade devido a aprovação da Lei 13.415/2017 (CAVALCANTI, 2018, p. 250-251). Diante disso, os professores precisam lidar com a reestruturação escolar e da própria disciplina, ao mesmo tempo que é necessário encontrar maneiras de fazer com que o aluno se perceba enquanto pertencente ao processo histórico e sua construção, levando ainda em consideração a

carga conteudista correspondente ao ensino médio, referente a preparação do aluno para o vestibular.

Segundo Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues, as mudanças e reestruturações realizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, e a implementação do novo Ensino Médio, exigirão do professor “movimentos mais bruscos, inversões de perspectivas arraigadas, para que se possa romper com a sonolenta inércia de séculos de pensamento colonizado” (2018, p. 16). Ou seja, mais uma vez é o professor que tende a se adequar ao modelo posto, caberá a ele encontrar ferramentas auxiliaadoras para romper com que os autores pontuam como velhos modos de ensinar história, para assim adentrar em novos territórios através do lugar social do aluno (Ibid.). Diante disso, ao compreender a importância da relação entre o conteúdo e o lugar social dos estudantes em concomitância a conjuntura brasileira, é realizada a proposição acerca das potencialidades dos usos de documentos de arquivo nas aulas de história, dentre esses, os processos criminais.

O ARQUIVO EM SALA DE AULA: *MODUS OPERANDI*

Arquivo, segundo o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística é descrito como o “Conjunto de **documentos** produzidos e acumulados por uma **entidade coletiva**, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do **suporte**” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 27, grifo do autor). Isto posto, na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, foi instituído, de forma oficial, através da Portaria n. 429, em agosto de 2017, o Centro de Documentação Histórico do Baixo Amazonas – CDHBA – vinculado ao Programa de Ciên-

cias Humanas do Curso de História do ICED. Atualmente, o acervo documental presente é formado sobretudo pela documentação do Tribunal de Justiça do Estado do Pará (RODRIGUES; AUGUSTO; VIANA (Org.), 2021, p. 15), tanto da Comarca de Santarém – desde o ano de 2013, via Convênio n. 035 – quanto da cidade de Óbidos.

As formas de utilização dos arquivos presentes no CDHBA são diversos, desde pesquisas científicas à utilização como fonte primária em sala de aula no ensino básico. Em 2021 fora publicado um livro para auxiliar docentes e discentes a trabalhar com diferentes tipos documentais, sendo eles: assentos de casamento, registros de nascimento, atestados de óbito e inventários *post-mortem*, de modo a auxiliar o aluno a “pensar historicamente a partir da interpretação e criticidade” (Ibid., p. 10-11), pois “Saber ler, inquirir, relacionar, analisar e interpretar é condição para que a pessoa alcance seu pleno desenvolvimento” (Ibid.). Neste sentido, o curso de Licenciatura em História da UFOPA tem instigado os discentes ao demonstrar que a pesquisa deve ter função integradora no trabalho do professor, que passa ser rotulado como “professor pesquisador/reflexivo” (ANDRÉ apud ANDRÉ (Org.), 2001, p. 744-739). Longe dessa ser a proposta que melhor atende a formação de professores, entretanto, conhecer as diferentes teorizações auxilia na aplicabilidade no ensino, como analisa Lucíola Santos:

A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma *atitude investigativa* por parte do professor, detectando problemas, procurando na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a esse tipo de atividade (SANTOS *apud Ibid.*, p. 288, grifo do autor).

Para além de pesquisar na educação, por que não pesquisar em conjunto com os alunos, incentivar, instruir, ser o auxiliador de fato? Levar aos alunos documentos que fazem parte do seu contexto social e local poderá servir de fonte de nutrição à curiosidade e interesse permitindo o envolvimento de modo a gerar a chamada aprendizagem com significado para vida. Porém, como professor, não devemos objetivar transformar os alunos em pequenos historiadores, como atenta Bittencourt (2011). A natureza do trabalho com documentos de arquivo em sala de aula, busca corroborar para uma maior autonomia do aluno e professor por meio dos registros históricos de um passado fundamentado na herança cultural, social a partir do local do aluno.

Ao se apropriar dos arquivos para o ensino na educação básica, mais precisamente para o ensino médio, é necessário compreender que os documentos são fontes – testemunhas de um passado – em que o historiador se utiliza para responder questões problema de uma dada sociedade no tempo. Todavia, não cabe a eles pressupostos positivistas de verdades absolutas (BARROS, 2007, p. 63-64). Como testemunhas, podem ocultar, silenciar, distorcer, contar histórias de seu ponto de vista, deixar suas opiniões e ainda servir a entidade com interesses específicos naquele assunto. O aluno, por outro lado, não tem interesse em responder questões específicas ou observar cada ponto posto anteriormente tal como faz o historiador. Contudo, o documento discutido a partir de uma determinada conjuntura, tem o papel de aproximar o aluno das fontes e dos problemas inseridos inicialmente pelo professor, fazendo com que o aluno possa interpretar, criticar, discutir e argumentar. Outrossim, “as fontes históricas conseguem ser portadoras de muitas respostas, e servem ainda, de acordo com a versatilidade do professor, para complemen-

tar os conteúdos didáticos” (NUNES *apud* MONTI (Org.), 2021, p. 21) O professor, deste modo, sai do centro do saber e passa a ser o auxiliador em sala de aula.

PROCESSOS CRIMES E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

Mediante programas como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Integrado de Pesquisa, Ensino e Extensão (PEEx), entre os anos 2018 e 2022, pude acompanhar os documentos do Poder Judiciário, presentes no CDHBA – Inventários *post mortem*, Testamentos, Processos Cíveis e Processos Crimes – serem pensados a partir da perspectiva do ensino para além dos usos como fontes historiográficas. Ao escolher trabalhar com esses tipos documentais é preciso compreender que tais tem objetivos próprios e função junto a sociedade, não foram elaborados como metodologia de ensino ou para o ensino. Todavia, como dão voz aos diversos arcos sociais a sua utilização em sala de aula passa a ser reconhecida – em conjunto com os meios técnicos e recursos didáticos – como instrumento metodológico que possibilita “[...] vivenciar novas habilidades e formas da construção do conhecimento escolar” (MONTI; BARBOSA; NEVES *apud* *Ibid.*, p. 119).

Segundo os pressupostos mencionados anteriormente, há nos Processos Crime potencial para uso em sala de aula. Contudo, essencialmente, o professor que optar por trabalhar com esse tipo documental, deverá ter conhecimento básico do que se trata, a que serve, em que período e local está inserido, objetivos da fonte, e quais sujeitos estão envolvidos. Teoricamente deverá saber que:

De maneira geral, um processo criminal origina-se a partir de uma queixa ou denúncia de um crime [...] a denúncia é feita por inspetores de quartelão, promotores, delegados ou subdelegados de polícia, ou então pela própria vítima, segundo o que estipula a legislação em cada momento. (GRINBERG apud PINSKY; LUCA (Orgs.), 2012, p. 122, grifo do autor)

Os processos crime “[..] permite recuperar relações de vizinhança, as redes de sociabilidade e de solidariedade, as rixas, enfim, os pequenos atos cotidianos das populações do passado” (BARCELAR apud PINSKY, 2008, p. 37.). Desta maneira, por meio do recorte realizado pelo professor é possível trabalhar em sala de aula dando ênfase as vozes dos sujeitos envolvidos e suas teias sociais – por vezes presente no rol das testemunhas. Possivelmente, os usos deste recurso estimularão a curiosidade do aluno e o possibilitará tecer interpretações próprias, exercitar o pensamento crítico e levantar questionamentos a partir da análise do contexto documental em diálogo com o seu lugar social, o que fará com que este desenvolva noções de história, memória e patrimônio.

Ao que tange aos cuidados dos usos documentais em sala de aula, é recomendado que esses documentos sejam introduzidos no ensino médio, devido as características próprias da ação documental. Para mais, o professor precisa ter em mente que, como menciona Bittencourt (2011) os alunos, crianças e jovens, então em processo de aprendizagem, não possuem domínio acerca do contexto histórico e local de produção. Desse modo, se espera que os alunos do ensino médio já estejam familiarizados com os usos de diferentes formas de abordagem dos conteúdos. Sendo assim, a exploração de processos crime em sala de aula pode ser prazerosa, sem tantos obstáculos de compreensão. Segundo o diálogo de Maria Auxiliadora Schmidt, ao professor de história cabe “[..] dar condições para que

o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT apud BITTENCOURT, 2021, p. 57). Nesse sentido, o aluno seria autônomo diante da construção do seu conhecimento histórico, passando a compreender que a história é um processo em construção, e que os documentos podem servir de fonte para essa construção, dependendo dos questionamentos gerados.

Com as mudanças realizadas na educação, devido a implementação da BNCC com a reestruturação do Ensino Médio por áreas de conhecimento, as maneiras de aplicação da disciplina de História tendem a ser reinventadas através do professor em sala de aula, com isso o chamado protagonismo juvenil está embriçado, entre outros fatores, ao reconhecimento de novos registros e práticas que favoreçam a resolução de problemas de modo crítico e autônomo. Especificamente, para o Ensino Médio, o reconhecimento de tempo para além do cronológico está entre os requerimentos, para que assim haja o reconhecimento de nuances das diferentes sociedades sejam elas demarcadas pelas dicotomias epistemológicas de contextos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 561-571).

Tanto para trabalhar a disciplina de História quanto para formular projetos de maneira interdisciplinar, os processos criminais podem vir a ser uma importante ferramenta auxiliadora para o ensino. Se usados em conversação com outros material, como por exemplo: livro didático, material elaborado pelo professor ou ainda recursos paradidáticos idealizados por universidades, como o livro produzido através do PEEEx, voltado ao Curso de Licenciatura em História da UFOPA, intitulado: *Temas e documentos para o ensino de História: Trabalho e família, migrações e doenças no Baixo Amazonas (da Colônia a República)*, certamente, esse diálogo ajudará no cumprimento

das competências e habilidades requeridas pela atual BNCC, pois há de ser realizada a identificação, análise, comparação, contextualização, elaboração de hipóteses, problematização e a reflexão de modo conjunto em sala de aula a respeito do documento e seu contexto.

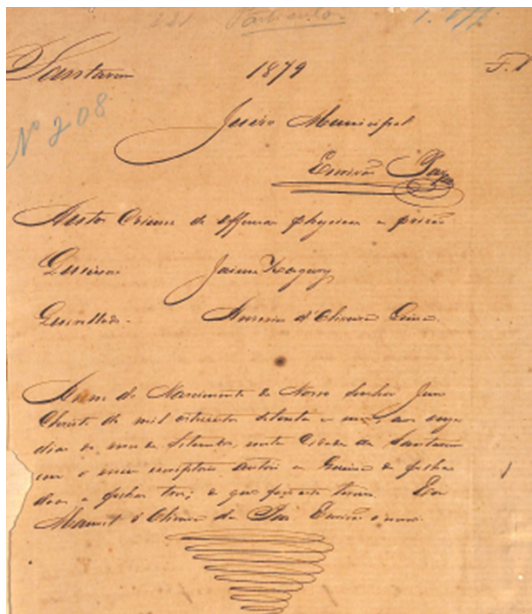
**POSSIBILIDADES DE USOS DOS PROCESSOS
CRIMES EM SALA DE AULA: O CASO DE JAIME ZAGURY,
O INGLÊS REGATÃO**

A partir das temáticas incutidas na BNCC, o professor, doravante o processo crime, poderá localizar o aluno no contexto do período. Segundo a perspectiva regional, o processo é fruto da Comarca de Santarém, datado de 1879, inserido na região do Baixo Amazonas do século XI, fazendo parte da história do Brasil Imperial. Temos, neste sentido, a queixa de ofensa física realizada pelo queixoso contra o querelado.

Temos na documentação abaixo, diversas formas de análises e temáticas, tão como possibilidades de atividade com os alunos. No processo em questão, Zagury, inglês de nascimento, sem parentes conhecido na região, estava preso na Cadeia Pública de Santarém por não ter pago o imposto sobre a atividade de comércio nos rios, conhecida como atividade de regatão. Ao ser liberto, Zagury entra com a ação contra o subdelegado da comarca em questão alegando ter sofrido ofensas físicas, comprovada por meio do corpo de delito. Mediante a isso, por ele ser cidadão inglês, o consulado britânico é acionado e passa a advogar a questão do queixoso contra o subdelegado que é afastado de suas atividades.

Analisemos a fonte:

IMAGEM 1 - Capa do Processo Crime de Jaime Zagury



Fonte: 1879, Processo Crime, CDHBA.

Apenas com resumo do documento apresentado o professor tem a possibilidade de trabalhar as relações de poder, relações de trabalho, economia, política, relações internacionais entre outras temática. Questão pertinente a ser levantada a priori em sala de aula está nas nomenclaturas, seus significados e forma de escrita, essas concepções devem ser discutidas e localizadas no contexto temporal do documento. O docente ainda poderá trazer a memória que o século XIX, de maneira geral, perpassou por movimentos de ideais de modernização advindo da Europa. Mediante a questão norteadora o aluno deverá ser levado a compreender que tais ideias influenciaram todas as formas de relação, inclusive a construção histórica local.

Outra forma de abordagem está nas concepções de migração e trabalho a partir dos sujeitos envolvidos no caso. Como fora dito anteriormente, o processo crime em questão traz o caso de Zagury, de nacionalidade inglesa, trabalhou a região durante 2 anos. Por meio desta síntese o professor pode problematizar as relações e formas de trabalho na região, em contexto com a imigração e migração de ingleses em período de conflito entre Reino Unido, Grã-Bretanha, Irlanda e Zulus, conhecido como Guerra Anglo-Zulu (CHAGASTELLES apud MACEDO, 119-121). Ou ainda pode vir a ser problematizado a migração da colônia de grupos de ingleses fugidos da seca do Nordeste brasileiro para o Pará na segunda metade do século XIX (SECRETO, 2020). A transcrição de partes do processo não é descartada, pois o aluno além do acesso ao documento, também pode identificar questões que lhe poderão gerar maior curiosidade, seja na forma da escrita, seja no corpo textual do processo crime, ou ainda nos pressupostos sobre a temporalidade em que o documento está inserido.

Com efeito, discutir e dialogar com a História a partir do contexto local, auxiliará o aluno a se perceber como ser histórico e entender a sua inserção na construção dos sentidos da sua própria história. Para mais, Circe Bittencourt pontua que:

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (2011, p. 333).

Portanto, como exposto acima, o uso de documentos, questão pertinente a ser trabalhada em sala de aula, também passa pela materialidade documental, formas de preservação

patrimonial e ainda a manutenção da memória e identidade de uma determinada sociedade. Ao observar o documento, o aluno será instigado através do olhar. Perguntas envolvendo a coloração, se tem ou não partes faltosas – quebradas, lugar de preservação e as entidades envolvidas poderão surgir em sala de aula. Caberá ao professor definir o caminho que pretende seguir e as formas de abordagem que melhor se alinhem ao conteúdo, para assim atingir o objetivo final de sua aula. Caso a aula seja voltada a noções de patrimônio, o professor poderá lançar as seguintes perguntas: Por que é importante preservar documentos de séculos passados e as funções mediante concepções do passado e usos no presente? Questões norteadoras como estas poderão vir acompanhadas de atividades extras, no caso dos processos criminais, os alunos poderão ser divididos em grupos e realizar a construção de seus próprios processos, com acusado, vítima, testemunhas, delegado, subdelegado e advogado. Construir narrativas com base em uma determinada legislação do século XIX fará com que o aluno realize pesquisas, exercite a escrita, os argumentos e fortaleça seu pensamento crítico. Por fim, questionar as mudanças e permanências a partir da elaboração da atividade fará com que o estudante visualize e passe a diferenciar o passado do presente dentro de um contexto para além do regional, pensando, neste sentido realidades locais, nacionais e mundiais.

A partir disso, a proposta de trabalhar com documentos presentes em arquivos e/ou centro de documentação – apesar de não ser uma proposta nova – faz com que o professor possa direcionar o olhar do aluno para a análise do passado e do presente a partir da materialidade da fonte e com isso o próprio aluno tenderá à formulação do pensamento crítico, através da aplicação do método científico analítico. Como possibilidade documental, vimos que os processos criminais, quando discutidos em

sua composição, temporalidade e contexto, em conjunto com a análise de sujeitos presentes em seu conteúdo e dos discursos, se tornam mais um instrumento auxiliador, tanto para o professor de história quanto ao ensino, pois permite o aluno interpretar, contextualizar, formular ideias baseado em seus próprios conhecimentos atrelados ao que lhe for apresentado, observar as rupturas, permanências e ainda possíveis ressignificações dentro do que chamamos de construção do processo histórico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. ANDRÉ, Marli. (org.). *In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. KINDLE. Campinas-SP: Papirus, 2001. cap. 3. eISBN 978-85-449-0230-1

ARQUIVO NACIONAL. Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: **Arquivo Nacional**. 2005. 232p. Publicações Técnicas; nº 51. ISBN: 85-7009-075-7

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-80.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. cap. 3.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. p. 561-579.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 2, p. 249-267, nov./dez. 2018.

CHAGASTELLES, Tania Maria Seggiaro. As sociedades africanas e o colonialismo. *In: MACEDO, José Rivair (Org.). Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008. p. 111- 122.

GRINBERG, Keila. A história nos porões dos arquivos judiciários. *In: PINSKY, Carla Bassanezi;*

LUCA, Tania Regina. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 119-140.

MONTI, Carlos Guimarães; BARBOSA, Carolina Ferreira; NEVES, Gabriela Barreto das. Compêndio didático como suporte para o ensino de História. *In*: MONTI, Carlo Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender: usos de fontes e o ensino de História**. Marabá-PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 117-152

NADAI, Elsa. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. *In*: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de História e criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 27-36

NUNES, Francivaldo Alves. Aprendizagem investigativa, fontes (históricas) e os sentidos da história: elementos para pensar o ensino e a docência. *In*: MONTI, Carlo Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender: usos de fontes e o ensino de História**. Marabá-PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 10-32.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidade no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 107. 3 de set. 2018. ISSN 1068-2341.

RODRIGUES, Gefferson Rodrigues; AUGUSTO, Isabel Teresa Creão.; VIANA, Wania Alexandrino (Orgs.). **Temas e documentos para o ensino de história: trabalho e família, migrações e doenças no Baixo Amazonas (da Colônia a República)**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. ISBN: 978-65-81417-37-6

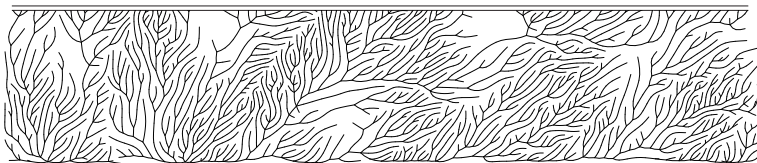
SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa *In*: ANDRÉ, Marli. (org.). *In*: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. KINDLE. Campinas-SP: Papyrus, 2001. cap. 1. eISBN 978-85-449-0230-1.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 54-68.

SECRETO, María Verónica. A seca de 1877-1879 no Império do Brasil: dos ensinamentos do senador Pompeu aos de André Rebouças: trabalhadores e mercado. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos-Rio de Janeiro. v. 27, n. 1, jan./mar. 2020, p. 33-51

1879. Processo Crime. **Centro de Documentação Histórico do Baixo Amazonas** (Abreviatura: CDHBA).

HISTÓRIA E IDENTIDADE: O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS ÁFRICA E LARANJITUBA - MOJU/PA



Elias Diniz Sacramento

APRESENTAÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa que desenvolvi na escola quilombola de África e Laranjituba, intitulado “História e identidade: um olhar sobre o ensino de História Afro-brasileira nas escolas das comunidades de África e Laranjituba no território quilombola do Caeté em Moju/PA” entre os anos de 2021 e 2022. Tal projeto, foi uma contemplação do programa da Universidade Federal do Pará chamado Prodoutor.

O objetivo era procurar observar como era realizado e trabalhado o ensino de História da Cultura e Africanidade nestas escolas, uma vez que estas fazem parte do chamado território quilombola do Caeté em Moju/PA. Era minha intenção também procurar identificar junto aos professores como estes procuravam incentivar através das aulas a valorização da

cultura quilombola junto aos alunos, e o maior de todos os objetivos era saber junto a estes alunos como estes percebiam a história da Africanidade apresentada nos livros didáticos e de que maneira desenvolviam a cultura africana e a cultura local junto à escola.

Para tanto, foi preciso fazer encontros presenciais na escola para observar e conversar com os envolvidos, professores, alunos, coordenação pedagógica e outros agentes do espaço escolar. Conseguimos também realizar oficinas para coletar entrevistas com os alunos a fim de que pudessem participar efetivamente da história contada por eles.

INTRODUÇÃO

O autor José Carlos Libâneo (2012)¹, no livro “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, nos mostra como o ensino tem sido trabalhado no Brasil. Diz-nos o autor, que em 1990, foi realizada um evento internacional chamado de “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” na cidade de Jontien, na Tailândia onde os principais líderes mundiais tinham como meta discutir as políticas públicas para a educação nos vinte anos que se seguiriam.

Tendo o Brasil feito parte deste debate, o resultado tirado dali, deveria ser colocado em prática. No entanto, o que se viu, a partir de governantes como Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Lula, não foram os investimentos implementados como política essencial para mudar o cenário educacional no Brasil. Assim, nestes anos, desde a constituição da

¹ LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

republica em 1988, o encontro em Jontien em 1990, poucas alterações se viram. Os filhos dos ricos permanecem com uma escola do ‘conhecimento’, onde recebem uma melhor preparação enquanto os filhos dos pobres ficam com a escola do ‘acolhimento’, uma escola com poucos atrativos, com professores mal remunerados, espaços sem laboratórios, enfim, uma desigualdade bem grande, onde o estado não consegue cumprir o seu papel.

A situação atualmente é de grandes desafios no ensino no Brasil. Uma das questões complexas envolve a área do ensino de História. Para termos uma ideia, a autora Circe Bittencourt, (2008)², no livro “Ensino de História: fundamentos e método” nos traz uma indagação, de tantas que ela aponta. E a resposta inicial é a seguinte,

O que é, afinal, uma disciplina escolar e quais são suas especificidades? Quais as relações entre disciplina escolar e disciplina acadêmica? Como os estudos históricos se constituíram, para os níveis secundário e primário, ao longo da história da educação escolar? Qual tem sido a participação dos professores na constituição da disciplina de História nas salas de aula? (BITTENCOURT, 2008, p. 33).

A questão da disciplina escolar, pontuado pela autora cima é pauta de debates a um bom tempo. Em décadas anteriores, principalmente, no final do século XX, os professores classificavam as disciplinas como matérias. ‘Matéria de Geografia’, ‘Matéria de Matemática’, entre outras. Assim, a importância que foi se buscando para distinguir um conceito e outro. O que tem se buscado é uma complementação do ensino superior, onde a grade curricular é assim chamada. No entanto, para autora, o que mais é importante não é só isso, mais o fato de que os professores, verdadeiros protago-

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

nistas, aqueles que estão no dia a dia com os alunos. Assim, segundo Circe Bittencourt,

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque, sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre 'currículo real', ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o 'saber a ser ensinado em saber apreendido', ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se no cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico "reprodutor" de um saber produzido externamente (BITTENCOURT, 2008, p. 50).

E aí se percebe quantos problemas a educação brasileira tem vivenciado. Se em 1988, na carta magna houve uma lei que dizia que a educação deveria ser pública, gratuita e de qualidade para todos, infelizmente não foi o que aconteceu. Todo um esforço dos representantes do 'povo' naquele momento votaram pela aprovação do texto, porém na prática, o que se viu foi um abandono. Mesmo com o encontro em 1990 em Jontien, mostrado por José Líbano, onde esforços deveriam ser somados, mais uma vez, o projeto ficou abandonado. As leis criadas que deveriam ser cumpridas, em grande parte são esquecidas.

Assim, o ensino de modo geral, sempre teve problemas no Brasil. Na Constituição de 1988, aparece a discussão sobre Ensino e História da África apenas no artigo 215 que trata da seção da Cultura onde no Inciso 1º diz o seguinte "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório na-

cional”. (Constituição da República Federativa do Brasil, 05/08/1988, p. 221)³.

Teremos a discussão aprofundada sobre a questão na Constituição de 1988, onde aparece apenas depois de vários debates e participação de movimentos de defesa dos negros. No seu primeiro governo, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou então a lei 10/639 de 2003 instituindo a disciplina “História e Cultura Afro- brasileira e Africana”.

Vilma Baia Coelho (2014)⁴, no livro “A lei 10.639/2003: pesquisa e debates” argumenta que na história do Brasil, nunca se teve uma valorização da cultura afro-brasileira, ficando o tema sempre em segundo plano. Exemplos seriam a discriminação racial, o preconceito sempre presente como marca dos negros e seus descendentes, como nos mostra a seguir,

O sistema de ensino no Brasil foi marcado por um currículo baseado na matriz europeia, de desvalorização da cultura afro-brasileira e africana, embora existissem várias mobilizações dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro. Parece que essa história no currículo escolar brasileiro se tornava invisível (COELHO, 2014, p. 110).

E assim, a questão do ensino no Brasil tem passado por tantas etapas, que como nos mostrou acima a autora Vilma Baia, as vezes é necessário a participação nos movimentos sociais e nas organizações para que certas conquistas sejam efetivadas. A vitória para a concretização da disciplina “História e

³ BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baia. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da lei nº 10.639/2003. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A lei 10.639/2003: pesquisas e debates**. [et al](organizadores). – São Paulo: editora Livraria da Física, 2014.

Cultura Afro-brasileira e Africana”, é um bom exemplo. Resta saber se na prática ela é aplicada como está posta na lei.

ÁFRICA E LARANJITUBA

Pensando no ensino como um todo, é importante fazer uma reflexão, como está à educação em algumas escolas da Amazônia? O que vem sendo ensinado para os alunos do ensino fundamental? Como os professores tem buscado melhorar a qualificação e aprimoramento para desenvolverem um melhor trabalho? E mais ainda, como estão trabalhando o conteúdo da disciplina “História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

Este artigo procura mostrar a realidade de duas escolas chamadas ‘África’ e ‘Laranjituba’ que pertencem ao território quilombola do Jambuacú localizado no município de Moju no estado do Pará. As escolas ficam próximo da rodovia alça viária, no entorno da chamada rotatória de Barcarena.

África e Laranjituba são duas comunidades que fazem parte do território quilombola de Caeté, uma região que além de se chegar por algumas rodovias, como alça viária, rodovia Quilombola, PA – 252, também tem a alternativa do rio Moju, mais usada nos tempos antigos. A maior parte deste território, como é chamado, em séculos passados, principalmente no período da colonização portuguesa na Amazônia pertencia a alguns senhores e estes por suas vez tiveram muitos escravos, que foram trazidos da África, como podemos ver na fala de Sandra Lima (2012)⁵ em um trabalho intitulado “Educação e Comunidades Quilombolas de

⁵ LIMA, Sandra Helena Ataíde de. Educação e comunidades quilombolas de Laranjituba e África município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/ **Dissertação de Mestrado**, 2012.

Laranjituba e África: município de Moju/PA: relação do EJA com costumes e tradições de base africana”,

A Comunidade Laranjituba está na margem esquerda do Igarapé Caeté. Segundo seus moradores, a comunidade se formou há cerca de 40 anos. É constituída por algumas residências, uma escola que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental e uma capela. A Comunidade África está localizada na margem esquerda do Igarapé Caeté, entre a Comunidade Sumaúma e a Comunidade Laranjituba, possui uma escola que atende as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela teve origem, segundo os moradores locais, em um quilombo onde viveu uma negra, segundo eles, escravizada, denominada Maria do Perdigon. No final do séc. XIX, lá teria existido uma “taper” habitada pelo casal Marcolina e Honório Tomé Moraes (LIMA, 2012, p. 65).

Até o final do século XX e o início do século XXI, as regiões do Jambuaçu e Caeté estavam com as comunidades de forma ‘isoladas’, não tinham a consciência de se autodenominarem “quilombolas”. Foi necessário um trabalho da Comissão Pastoral da Terra (CPT – Guajarina) junto com outros movimentos sociais, negros, para que estes pudessem buscar ter essa compreensão. O resultado é que em 2004, várias comunidades se reuniram e deram o passo inicial para que o projeto se concretizasse.

A ideia da criação de ‘território quilombola’ foi necessário pela questão da segurança em relação a preservação das identidades afros, buscando manter alguns costumes e tradições de seus ancestrais, através da cultura alimentar, dança, músicas. Mas também tem como proteção das terras uma vez que nos fins da década de 1970 e 1980, o município de Moju foi ‘tomado’ pela chegada de diversos projetos agroindustriais que caminham pra Amazônia.

Um dos casos mais emblemáticos que ali se deu foi de uma empresa chamada Reasa, onde se instalou no início dos

anos de 1980 e logo provocou diversos conflitos com moradores da região. Elias Sacramento (2012) no livro “As almas da terra: a violência no campo mojuense” mostra que esses conflitos foram tão intensos que duraram toda a década de 1980. Dois momentos tiveram destaques.

O primeiro foi o episódio da morte do acionista da empresa, Edmilson Soares em 1984, acusado de invadir terras na região oposta do Jambuaçu, na localidade de Curuperé e por conta dos enfrentamentos, 44 posseiros se armaram depois de terem esgotado as negociações, no dia 07 de setembro de 1984, num confronto nas terras do senhor Delorizano, após forte tiroteio, o representante da firma, acabou falecendo (SACRAMENTO, 2009)⁶.

Outro episódio que marcou a notícia de Moju e as páginas dos jornais de Belém, como O Liberal e Diário do Pará, foi à invasão da sede do município mojuense por 77 posseiros da região de Jambuaçu. No início de janeiro de 1988, dois homens foram mortos por um policial e um pistoleiro, por supostamente ameaças contra o chefe da pistolagem de Moju. Foram presos e depois retirados da cela e levados para um lugar deserto e lá foram torturados e mortos. ‘Canindé’, como era chamado o primneiro, pertencia a região de Jambuaçu. Depois de sua morte, os ‘77’ se organizaram e saíram em busca de ‘justiça’.

Como se pode ver, a região do Jambuaçu e Caeté tem um histórico de lutas e conflitos. Há desafios do passado que estão presente nos dias atuais. Um dos casos de significativa repercussão foi o assassinato da líder quilombola Maria Trindade moradora da comunidade Santana do Baixo, ocorrido em 23 de junho de 2017. Dona Maria, como era conhecida, era muito engajada nos movimentos sociais e uma das princi-

⁶ SACRAMENTO, Elias Diniz. **A luta pela terra em Moju: o trágico 07 de setembro em Moju e seus desdobramentos**. Belém: Editora Açai, 2009.

pais representantes das comunidades quilombolas e foi morta de forma bárbara em uma vicinal.

Assim, mostrar que as comunidades de África e Laranjituba fizeram parte de contextos de lutas em um passado recente tem uma importancia muito grande. Se tornaram protagonistas como resistencia desde o periodo da colonização portuguesa bem como em tempos recentes.e por iso a necessidade de se ver como tem se desenvolvido o estudo do ensino de História e a Cultura Afro-Brasileiro nesta escola. Ver de fato se a valorização dos conteudos abordam estas temáticas estavam sendo postas em prática. Se havia o incentivo da valorização cultura local, com histórias que cercam a realidade dos moradores, das comunidades e, sobretudo dos antepassados.

ENSINO DE HISTÓRIA AFRO NA ESCOLA ÁFRICA E LARANJITUBA

Como já mencionado, este trabalho foi resultado de uma pesquisa que ocorreu no ano de 2021 e 2022, no período que tivemos no mundo a Pandemia do Covid19. De início, procuramos observar como era trabalhado o ensino de História da Cultura e Africanidade nas escolas das comunidades de África e Laranjituba no território quilombola do Caeté em Moju/PA, na perspectiva de identificar junto aos professores como estes procuravam incentivar através das aulas a valorização da cultura quilombola junto aos alunos e a comunidade de modo geral.. Era proposta nossa, professor e bolsista, verificar junto aos alunos como estes percebiam a história da Africanidade nos livros didáticos e de que maneira desenvolvem a cultura africana e a cultura local junto à escola e as famílias que pertencem.

Com todos os obstáculos já mencionados que ocorreram ao longo da aplicação do projeto, podemos dizer que tivemos um resultado positivo depois de algumas conversas com professores, coordenação e alunos. Foi possível perceber um resultado satisfatório quando aplicamos o questionário para as turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, uma vez que deixamos claro que não era obrigatório que respondessem, mais que informamos que era importante que tivéssemos um olhar a partir do que iriam responder.

Nesse sentido, então, tivemos a devolução de vinte questionários respondidos por parte das turmas. No questionário apresentamos treze perguntas objetivas e uma última questão para reflexão. Nossa ideia seria fazer com que pudessem ver o questionamento de em seguida pudessem dar uma resposta sinalizado ‘sim’, ‘não’ ou ‘um pouco’, sobretudo depois do terceiro questionamento. Assim, apresentaremos uma tabela com as perguntas e o resultado que obtivemos através do retorno dos alunos. Vejamos,

TABELA 1 - Questionário aplicado aos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da escola África e Laranjituba

PERGUNTA	SIM	NÃO	UM POUCO
Você é descendente de quilombola?	16	4	00
Seus pais são quilombolas?	14	6	00
Sempre estudou na escola quilombola?	10	10	00
Gosta de estudar na escola quilombola?	17	00	03
Os professores da disciplina de História falam sobre o contexto histórico da vinda dos descendentes africanos para o Brasil?	12	07	01
Você conhece o contexto da vinda dos descendentes africanos que foram trazidos para o Brasil?	07	03	10

Você já ouviu falar da lei 7.716/1989 que combate o racismo?	07	08	05
Você já ouviu falar da lei 10/639 de 2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África nas escolas?	05	10	05
Os professores quando falam do continente africano e a vinda dos negros a força comentam sobre as comunidades quilombolas?	09	01	10
Você gosta de estudar o assunto que trata da história dos remanescentes de quilombolas?	16	00	04
Você sente orgulho de estudar em uma escola quilombola?	18	00	02
Você sente orgulho de ser descendente de quilombola?	20	00	00
Você acha que ainda falta respeito com as comunidades quilombolas?	19	00	01
Você acha que ainda falta mais direitos serem conquistados para as escolas das comunidades quilombolas?	19	00	01

Fonte: Autor

Como podemos perceber na tabela acima, é possível notar, que mesmo sendo alunos das turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental, entendemos que conseguimos tirar um resultado satisfatório sobre as perguntas elaboradas e pensadas para serem aplicadas observando a realidade destes pelo fato de estudarem nesta escola quilombola.

Assim, podemos dizer que em relação a primeira pergunta, em que a questão era a seguinte, se o aluno ou aluna era descendente de quilombola, 80% disseram sim e 20% disseram não. Ou seja, a maioria. Na pergunta relacionada sobre

os pais serem quilombolas, 70% disseram sim e 30% disseram não, configurando ainda a maioria. Na terceira pergunta relacionada sobre se sempre estudou na escola quilombola, 50% disseram sim e 50% disseram não, mostrando neste caso um empate técnico. Quando a pergunta foi sobre o fato de gostarem de estudar na escola quilombola, 85% disseram sim, 00% disseram não e 15% disseram ‘um pouco’, demonstrando de certa forma, simpatia pelo modelo de escola.

Na pergunta sobre os professores, se estes falam sobre o contexto histórico da vinda dos descendentes africanos para o Brasil, 60% disseram que falam, 35% disseram que não falam e 05%, que falam um pouco. O resultado aqui mostra que a maior parte dos professores comentam sobre o tema. Sobre a pergunta relacionada ao conhecimento do contexto da vinda dos descendentes africanos para o Brasil, 35% disseram que sim, 15% disseram que não e 50% disseram um pouco. Ou seja, ainda falta mais informações dos professores para serem repassadas para estes.

Quando a questão foi a lei 7.716/1989, lei que combate o racismo, a resposta, 35% disseram que conhecem, 40% disseram não e 25% disseram mais ou menos, o que nos leva a pensar que ainda falta mais informação a ser repassada para estes alunos. Outra questão relacionada a lei, no caso 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História-Afro nas escolas, tivemos 25% respondendo sim, 50% dizendo não e 25% mais ou menos. Ou seja, também carecendo de mais informações.

Na pergunta relacionada sobre os conhecimentos do continente africano e a vinda dos negros a força para o Brasil e relacionam sobre as comunidades quilombolas, 45% disseram que sim, 05% disseram não e 50% disseram mais ou menos.

Na questão sobre o gostar de estudar o assunto que retrata a história dos remanescentes de quilombolas, 80% dis-

seram que sim, nenhum disse não e 20% disseram mais ou menos, totalizando a maioria que gosta e o restante mostrando simpatia. Na pergunta se sentem orgulho de estudar em uma escola quilombola, 90% disseram sim, nenhum disse não e 10% disseram mais ou menos, totalizando que a maioria absoluta gosta de estudar na escola quilombola. Na pergunta relacionada ao orgulho em ser descendente de quilombola, 100% disseram sim, demonstrando que gostam muito de serem quem são.

Na pergunta sobre a falta de respeito com as comunidades quilombolas, 95% disseram que acham que ainda há, 00% disseram não e 05% disseram mais ou menos, ou seja, a maioria acredita que ainda precisa muito para que as comunidades quilombolas, seus remanescentes tenham respeito.

Na pergunta seguinte, sobre a pergunta relacionada aos entendimentos sobre a falta de mais direitos a serem conquistados para as escolas quilombolas, 95% disseram que falta, 00% disseram que não e 05% disseram mais ou menos.

Podemos a partir daí, ter uma ideia geral da compreensão destes alunos em relação ao entendimento sobre o significado de estudarem em uma escola quilombola, ressaltando o significado do orgulho de serem remanescentes dos povos africanos, de terem compreensão da necessidade que se tenha mais políticas voltadas para as defesas destes povos, bem como necessidade de que os professores possam também assumir um compromisso melhor de educação.

Neste sentido, apresentamos alguns relatos a partir de uma pergunta que foi solicitada para que estes escrevessem a partir do seguinte enunciado. Para você, o que significa ser quilombola?

“Significa ser uma pessoa orgulhosa”. (Bruno Cauê Nascimento Moraes).

“pra mim, ser quilombola é ter um lugar na sociedade. O melhor de ser quilombola é que tem uma escola para

todos os gêneros estudar”. (Erick Adrian Martins Silva).
“Significa pra mim ser quilombola e ter um orgulho da sua própria cor, das suas raízes, das suas origens e não ter vergonha do que você realmente é, não ter vergonha dos seus cabelos, da sua cor da pele, e si mesma e ser quilombola”. (Amanda Nunes Cardosos).

“É conquistar território de um grupo de indivíduos que outrora foram escravizados e lutaram por essa liberdade. Deste modo, se caracteriza como um espaço de luta, persistência e valorização da cultura africana e afro-brasileira” (Ana Cibele Pereira de Souza).

“Ser quilombola é se sentir pertencente a uma determinada comunidade. É se identificar com os valores, costumes e também ter a ligação com o território, viver próximo de outros indivíduos que compartilham de um mesmo laço identitário” (Maikon Freitas Moeraes)

“Eu acho que significa ter responsabilidade com as coisas e os quilombolas tem que defender os nossos direitos e os quilombolas tem que lutar pelos seus direitos” (Diogo de Araújo Almeida). “Significa luta, persistência, perseverança, orgulho. Um povo que luta e não desiste fácil. É humildade e solidário, um povo acolhedor” (Reinaldo Moraes e Moraes).

“Respeito, sabedoria e tudo organizado. Então significa inteligência e eu amo ser quilombola. É um lugar espetacular e um lugar de paz. Um lugar que eu nunca vou abandonar. Então significa tudo pra mim”. (Ingyrd Luizy Costa Silva). “Significa manter as raízes do quilombo e do povo quilombola” (José Francisco Cunha Cardoso).

“São os descendentes e remanescentes de comunidade formado, escravizado, fugitivos (os quilombos) no ano de 1988 quando houve abolição da escravatura no Brasil. Atualmente as comunidades quilombolas estão presentes em todo o território brasileiro uma riqueza. (Edivan Nascimento Tavares). “Viver e contribuir para a comunidade” (Andrew Monteiro da Silva)

“Pra mim significa uma arte interessante que eu gosto muito. Significa diversão de quando tem festividade numa comunidade quilombola. É uma festividade que eu não perco. Pra mim quilombo quando eu era mais criança era

casa feita de palha e as casas eram no mato. E as pessoas que moram no quilombo comiam quando iam caçar, pescar. Porque a maioria das pessoas que moravam no quilombo não podiam ir na cidade, porque eram negros e as pessoas da cidade tinha muito racismo, preconceito. Até hoje em dia, tem pessoas que tem preconceito pelas pessoas serem negras, eu sou negra, sou empoderada e tenho orgulho de mim. Pra mim significa ser quilombola, arte, diversão, empoderamento ou quilombo dos negros. (Eliane Moraes Conceição).

“Pra mim ser quilombola é uma arte-experiencia incrível, porque é muito bom, é uma história que eu gosto muito, porque eu sou negra, sou mulher, sou trabalhadora, sou negra com muito orgulho. Porque pra mim significa diversão quando tem festividade em uma comunidade quilombola, é uma festividade (Maisa Freitas Moraes)

CONCLUINDO...

Como podemos ver acima nos trechos descritos por alguns alunos e alunas, existe uma leitura de mundo relacionada a questão quilombola. Seja por conta dos ensinamentos da escola, seja pela conscientização que vem da casa, dos pais que também ajudam significativamente na compreensão do que ‘é ser quilombola’.

Dessa forma, ficamos satisfeitos com estas respostas em forma de pequenos textos que transcrevemos para mostra a importância e o papel que o projeto teve na escola África e Laranjituba. Deixamos aqui nossa gratidão a coordenação da escola, aos professores que conseguimos dialogar e sobretudo aos alunos, principalmente aos que se dispuseram a responder o questionário e escrever algumas linhas da última pergunta dirigida a estes.

Concluimos acreditando que a escola África e Laranjituba possui uma politica de apoio em relação ao ensino afro-brasileiro, procurando valorizar a história da cultura quilombola e de suas raízes. Foi possível observar o orgulho

dos sujeitos envolvidos nesta escola, coordenação, professores e principalmente alunos. Por si só, o nome África representa a terra da origem dos descendentes africanos que a força foram trazidos para o Brasil e muitos deles para o estado do Pará e conseqüentemente para o município de Moju, onde muitos desses descendentes permanecem e procuram manter as tradições culturais, valorizando sobretudo a história dos ancestrais.

REFERÊNCIA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

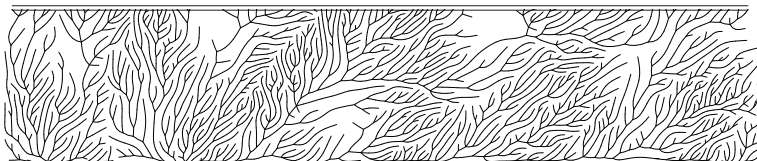
COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da lei nº 10.639/2003. *In:* COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A lei 10.639/2003: pesquisas e debates** .[et al](organizadores). São Paulo: editora Livraria da Física, 2014.

LIMA, Sandra Helena Ataíde de. Educação e comunidades quilombolas de Laranjituba e África município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/ **Dissertação de Mestrado**, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

SACRAMENTO, Elias Diniz. **A luta pela terra em Moju:** o trágico 07 de setembro em Moju e seus desdobramentos. Belém: Editora Açai, 2012.

MAIS DO QUE APENAS UMA NOTA – O USO DE FONTES EM INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO



Marian Pires Braga

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 demandou profundas alterações nas formas como as interações pedagógicas ocorreram nos diversos níveis de ensino. Para o Ensino Básico, sobretudo o Ensino Fundamental, a impossibilidade de contatos presenciais significou profundas perdas não apenas de conteúdos programáticos, mas de relações interpessoais que tinham na escola seu palco principal. Para nossos/as estudantes, a escola é um dos principais espaços coletivos de convívio, em que a diferença está posta e é possível o desenvolvimento de posicionamentos que não estão presentes em outros espaços privados. Muitas dessas perdas, estruturais, não poderão ser reparadas, pois o momento formativo desses indivíduos já ocorreu. Evidente, não significa um completo vazio, uma interrupção da vida escolar, uma vez que ações mitigadoras foram desenvolvidas, com diversas estratégias de interação, in-

cluindo o uso de aplicativos, de programas de vídeo chamada, de plataformas de produção de conteúdos e redes sociais.

Justamente nesse sentido, das estratégias utilizadas para reduzir as perdas sociais, afetivas e pedagógicas de estudantes é que diversas ações foram pensadas, incluindo adaptações que puderam ser aplicadas, em seguida, no retorno presencial. Da mesma forma de que não foi um tempo perdido para as/os estudantes, o ensino pandêmico, com o distanciamento social, não foi um tempo inócuo para educadoras e educadores, que desenvolveram estratégias novas ou mesmo revisitaram suas práticas a fim de conseguir dar conta das demandas que lhes foram apresentadas. Longe de fazer uma ode ao ensino não presencial, a constatação de que diversas ações pedagógicas foram elaboradas nos anos letivos diretamente afetados pela Pandemia de Covid-19 (2020 e 2021), é um convite a pensar como as práticas docentes devem ser constantemente questionadas, repensadas e adaptadas para o contexto educacional em que estão inseridas.

É mister que sempre se tenha em mente que nenhuma ação pedagógica é desprovida de intencionalidade, neutras e asséptica, de maneira que possa ser reproduzida, sem a criticidade, em diferentes contextos educacionais, como se fosse apenas uma receita a ser seguida. Aquilo que é proposto como interação pedagógica tem sentido e tem coesão interna dentro de um determinado ambiente, o que significa que se deve compreender quem são as/os interlocutores/as em sala de aula, quem é a Comunidade Escolar em que se desempenhará o trabalho e também como o itinerário formativo docente formula concepções de ensino e de conhecimento. Para o Ensino de História essa máxima parece ter ainda mais força, uma vez que se tem uma área do conhecimento baseada nas Humanidades, portanto, com estruturas de conhecimento que dialogam tan-

to com um pensamento científico constituído e legitimado, como com uma forma de conceber o conhecimento mais fluídas e ainda em formação.

Essas vivências pandêmicas precisam estar presentes naquilo que está sendo feito pós pandemia, pois da mesma forma que se atesta fragilidades estruturais advindas da perda de vínculos presenciais, há pontos que não tinham atenção e precisaram ser protagonistas no período. Mais uma vez não se faz aqui uma tentativa de olhar inocente e cândido sobre a pandemia, o que seria um desrespeito às perdas humanas, mas se traz à tona a discussão de que aquilo que foi necessário para mitigar as perdas pedagógicas deve ser um caminho formativo, uma experiência que precisa ser questionada e, quando oportuna, contextualizada em sala de aula. Questões como o uso de tecnologias na intermediação pedagógica, a necessidade de desenvolver autonomias discentes e a provocação para a consolidação da ideia de docente pesquisador/a são alguns dos pontos que precisam ser conservados com a plena retomada do ensino presencial.

A partir desses motes norteadores, o Ensino de História precisou ser repensado, para que seu diálogo fosse propositivo e proveitoso para as/os estudantes do ensino básico. Não se trata apenas de maneiras espetacularizadas de conduzir as aulas, com tons jocosos, com elementos pitorescos ou polêmicas sensacionalistas. O repensar ao qual este trabalho se refere é o de criar pontos de diálogo com o cotidiano estudantil, trazendo anseios de jovens e adultos para a sala de aula, com um debate permeado pelo respeito, pela alteridade e pelo conhecimento historiográfico. É também um cuidado estético não pela simples estética, mas para que aquilo que está sendo apresentado em sala de aula tenha inteligibilidade e, portanto, possa ser compreendi-

do pelos/as estudantes. É promover o debate coletivo em sala de aula, problematizando aquilo que se ensina, mas também compreendendo que há uma herança de conhecimentos que precisa ser estudada e conhecida, afastando-se de uma simples memorização. E por fim, é preciso que haja processo avaliativos que ajudem a perceber como o Ensino de História está sendo construído coletivamente.

Avaliar não é apenas atribuir um conceito ou uma nota a determinado/a estudante, mas é criar intencionalidades de ensino e de aprendizagem, é provocar mudanças na forma como determinado objeto é vislumbrado e é também se avaliar. O processo avaliativo é uma via de mão dupla, pois da mesma forma que o/a estudante passa pela avaliação, ele se avalia. Da mesma forma que um/uma docente aplica um instrumento avaliativo para diagnosticar e mensurar seus/suas estudantes, ele/ela também se avalia. Assim, a avaliação não pode ser um acontecimento extraordinário, feito apenas em alguns poucos momentos das interações pedagógicas, tão pouco constituir-se como elemento disciplinador e punitivo diante de comportamentos que não correspondem ao que é pretendido pela/o professor/a.

A avaliação deve estar inserida no cotidiano de sala de aula, como parte constituinte da sequência didática, de maneira que se tenha um filme e não apenas uma fotografia de cada estudante. Essa estratégia, de uma avaliação contínua, pode parecer complexa e pouco convidativa, mas na verdade é potente na maneira em que leva a uma reflexão constante do trabalho docente e também da forma como as/os estudantes estão se relacionando com os temas debatidos, permitindo ajustes que são parte do processo e não uma anotação para o futuro. É uma forma de propor processos de recuperação e de reforço de pontos que se mostraram mais frágeis, sem estigma-

tizar estudantes ou mesmo criar momentos artificiais em que apenas há a substituição da nota atribuída.

Neste trabalho, um relato de experiência docente, descrevo algumas dos instrumentos de avaliação aplicados na Escola Municipal de Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Professor André Tosello, na cidade de Campinas, São Paulo. As atividades foram elaboradas em diferentes momentos das sequências didáticas ao longo dos anos de 2021 e 2022, em salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos 9º anos do Ensino Fundamental. A partir desses exemplos, pretendo refletir sobre as práticas docentes avaliativas no Ensino Básico, utilizando fontes históricas. O uso de diferentes tipos de fontes, sempre possibilitando a leitura e a interpretação foi basilar neste trabalho, o qual tem suas limitações e é fruto do contexto específico em que foi desenvolvido, não tendo intenção de ser um molde, mas sim um convite a pensar e repensar práticas pedagógicas.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES

No primeiro exemplo (Figura 1), temos uma Avaliação Diagnóstica para a EJA. Esse instrumento avaliativo foi aplicado para todas/todos estudantes do período noturno, logo no início do segundo semestre de 2022. Além da questão de História, os demais componentes curriculares também elaboraram atividades que compuseram esse momento avaliativo. A ideia central era perceber quais as potencialidades e as limitações desses/dessas estudantes na leitura e na interpretação de uma fonte histórica imagética, aqui, o célebre quadro de Pedro Américo, *Independência ou Morte*, de 1888, seguido por uma edição contemporânea, feita pelo artista Paulo Teixeira, em 2022. Foi pedido que após a comparação das duas imagens, fosse marcada a alternativa mais completa.

A estrutura da questão foi inspirada na Olimpíada Nacional em História do Brasil, organizada anualmente pela Universidade Estadual de Campinas. A prova é composta de várias fases *on-line* e uma final presencial. Em cada fase, além de tarefas a serem realizadas, há uma série de questões elencando diferentes fontes históricas, com alternativas que conferem pontuações de acordo com sua complexidade. Há alternativas que demandam uma leitura que identifica elementos explícitos na fonte e outras, com maior pontuação, que demandam uma leitura que mobilize outros conhecimentos historiográficos. No caso específico desta questão a alternativa A era a de maior complexidade, seguida pela C, D e E. A alternativa B era a que não se relacionava em nenhum grau com as imagens.

De acordo com a resposta o/a estudante seria direcionado para o agrupamento iniciante, intermediário ou avançado. A ideia não foi apenas atestar uma alternativa correta, mas pensar quais raciocínios foram desenvolvidos e como as leituras das fontes foram elaboradas. Como a atividade se tratava de uma avaliação inicial, ela trouxe indício de como esses/essas estudantes apresentavam dificuldades ou potencialidades dentro de uma reflexão histórica. A iniciativa teve relativo êxito, pois de fato a divisão a que se chegou pelas respostas correspondeu com os resultados vistos nas questões dos demais componentes curriculares. Ao longo do segundo semestre, também para os nonos anos do ensino fundamental foi aplicada a mesma ideia, de alternativas com graus de interpretação diferentes, o que no começo provocou certa estranheza nos/nas estudantes, mas que depois significou interesse em compreender como as alternativas se relacionavam com a complexidade de leitura e de interpretação demandada.

Na Figura 2, há o exemplo de uma questão aplicada em duas salas de 9º ano, discutindo o tema do Imperialismo. Na questão, há o olhar sobre as ações feitas pelos EUA tanto em seu território, em relação aos povos nativos, como com as pessoas escravizadas e com os habitantes países do Caribe. O objetivo da questão era, a partir da leitura da charge de época, compreender as diferentes representações sociais. Para isso, as personagens da charge foram circuladas de diferentes cores, sempre com a pergunta que pedia a identificação de quem era a personagem destacada e o que ela representava. Ou seja, tanto havia um momento de simples identificação da informação explícita, como um mais complexo, de pensar como era essa representação.

A pergunta estaria plenamente correta se houvesse tanto a identificação, como a relação de compreensão da representação. Após a correção, o formulário seguia com um gabarito com uma sugestão de resposta. Além da questão individualizada, houve correção coletiva na sala de aula. Tanto o/a estudante foi convidado a participar da correção, ou seja, ela passou a ser um momento ativo e não apenas de cópia, mas também foi possível, individualmente ler e identificar os erros e acertos. A leitura de charges foi uma escolha constante justamente pela sua facilidade em sintetizar elementos sociais que estavam sendo debatidas. Vale destacar que o retorno coletivo foi mais perceptível, com boa colaboração, do que a correção individual, inclusive por uma limitação no conhecimento da ferramenta digital utilizada (Google Forms).

Quem é a figura do círculo verde e o que ela representa? *

Texto de resposta longa

Quem é a figura do círculo azul e o que ela representa? *

Texto de resposta longa

Quem é a figura do círculo amarelo e o que ela representa? *

Texto de resposta longa

Quem são as figuras do círculo vermelho e o que elas representam? *

Texto de resposta longa

Quem são as figuras do círculo roxo e o que elas representam? *

Fonte: questão elaborada pelo próprio autor


No último exemplo, uma atividade que foi aplicada tanto para 9º anos, como para EJA, a partir do tema Dia Internacional das Mulheres. O objetivo da questão era perceber diferentes formas de representação das mulheres ao longo do tempo e em diferentes contextos. A atividade completa possuía um texto introdutório explicando a importância de celebrar a data, uma questão de localização de informação explícita no texto e duas questões de interpretação de fontes de diferentes momentos de produção. A primeira parte da atividade, que não está reproduzida aqui, possuía duas canções com a personagem Amélia. A primeira canção, de 1942, *Aí que saudade da Amélia*, composta por Ataulfo Alves e Mário Lago, e a segunda, composta por Pitty, de 2011, *Desconstruindo Amélia*. A questão estava subdividida em três partes, sendo que nas duas primeiras era pedido para descrever a personagem de cada uma das canções e a terceira para que se comparasse as mudanças e as permanências na forma de retratar a personagem feminina.

A utilização de canções trabalhou não apenas o texto, mas também a música, demonstrando dois momentos distintos da produção artística brasileira, refletindo como a mulher era retratada em cada momento, chamando atenção, inclusive para a autoria de cada composição. O objetivo principal seria, justamente, perceber diferentes representações e suas mudanças. Do ponto de vista da escrita, enquanto os dois primeiros itens apenas demandavam a caracterização da personagem Amélia, portanto com uma leitura mais descritiva, a terceira questão demandava a leitura, mas também a interpretação das transformações da figura feminina.

A Figura 3 traz a segunda parte da atividade, com duas representações da heroína de História em Quadrinhos *Ms. Marvel*. Na capa da esquerda a personagem é visivelmente sexualidade com seu corpo exposto, enquanto que à direita, mais recente e pensada para outro público, tem uniforme muito próximo ao de super-heróis masculinos. A questão era justamente perceber essas mudanças, descrevendo-as e, em seguida, elaborar uma hipótese para essa mudança. Mais uma vez a questão se baseava de um momento mais simples, de indicação e descrição e um segundo mais complexo, chamando o/a estudante a refletir sobre o tema e tentar sintetizar sua reflexão numa hipótese. Dessa forma, estudantes com maior dificuldade poderiam responder parcialmente à questão, enquanto que outros/as com maior facilidade poderiam avançar em sua produção textual

Figura 3 – Questão de Avaliação sobre Dia Internacional das Mulheres para 9º ano e EJA, 2021.

3) Um dos grandes fenômenos da Cultura de Massas (cultura produzida e consumida no mundo todo) são os super heróis. Seja no cinema ou em sua mídia original, os quadrinhos, muitas dessas histórias falam sobre o momento em que são produzidas trazendo polêmicas. Uma delas é como as mulheres são retratadas nos desenhos. A discussão foi tão grande nos últimos anos, que a Marvel, maior editora de quadrinhos do mundo, refez muitas das suas personagens femininas não apenas no desenho, mas como atuavam. Temos a seguir o exemplo da Ms. Marvel. Observe as duas imagens a seguir e diga quais as diferenças entre elas ao retratar o corpo feminino e qual explicação você daria para essa mudança.



Capa da Ms. Marvel Vol. 1: Best of the Best (mar2007), arte de Frank Cho (esq.) Capa da variante Ms. Marvel # 2 (mar2014), arte de Jorge Molina. (dir.)

ANPUH PA
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA
REG. Nº 164

XIII ENCONTRO DA ANPUH-PARÁ
História e historiografia na Amazônia:
Independência e ensino

Fonte: questão elaborada pelo próprio autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já explicitado, o trabalho aqui não se trata de uma receita de como fazer atividades, mas um convite a pensar objetivos para atividades avaliativas, reforçar diferentes momentos e formas dessa avaliação ocorrer, e sugerir fontes distintas, que não apenas as consagradas em livros didáticos e predominantemente escritas. As leituras e as interpretações que foram demandadas para a construção textual das/dos estudantes estavam baseadas também em fontes imagéticas, que foram, dentro das suas especificidades, trabalhadas e compreendidas. O desafio posto é ampliar o universo de fontes a serem utilizadas, mas também temas que possam ser trabalhados, ao mesmo tempo em que se desconstrua a ideia de uma avaliação extraordinária e simplesmente quantificada. O

trabalho de avaliar cotidianamente pode gerar estranhamentos e resistências estudantis, por isso a preocupação de sempre explicar como está ocorrendo a avaliação. Os resultados são interessantes, já que estão demandando uma reflexão que é mais do que uma simples nota.

REFERÊNCIAS

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

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais:** um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, 2014.

CAMPINAS. **Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais:** subsídios à prática educativa. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares de EJA.** Campinas: SME, 2013.

CARR, E. H. **O que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CÁSSIO, Fernando (orgs.) **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

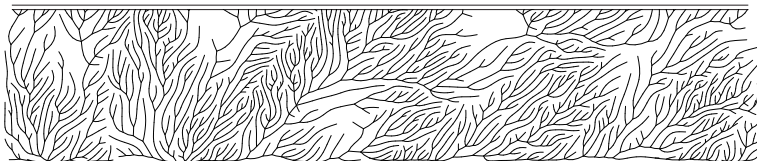
HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo - políticas arrebatadoras.** Rosa dos Tempos: São Paulo, 2018.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Hist. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 32, n. 60, p. p. 17-42, jun. 2016. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46052/28507>>. Acesso em: 8 set. 2022.

SCHWARCZ, Lilian; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

A HISTÓRIA AMBIENTAL DA OCUPAÇÃO DE MARABÁ-PA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA



Aline Barros dos Reis

Este trabalho compõem uma parte da minha dissertação de mestrado defendida em abril de 2022, no qual abordamos a ausência da história ambiental na cidade de Marabá que faz parte da região sul e sudeste do Pará¹. Exploramos o tema da destruição ambiental desenvolvida por meio das ações exploratórias de ocupação do território, desse modo, desenvolvemos um material paradidático para alunos do Fundamental II com o título “O rio e a floresta: o uso e abuso dos rios”².

Dessa forma, como possibilidade para o ensino de história seria utilizado o capítulo 2 do paradidático – O uso e abuso dos rios que retrata a análise histórica sobre a cidade de Marabá e ações exploratórias de sua colonização

¹ Esse texto é resultado de parte de um capítulo da minha dissertação de mestrado “A história ambiental como construção social e histórica: uma proposta para o ensino de história em Marabá-PA”, Orientada por Dr. Carlo Guimarães Monti.

² https://www.canva.com/design/DAEwRZ4Gumc/AZojie0B3D0ayjphO_qywA/view?utm_content=DAEwRZ4Gumc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

em uma linguagem apropriada para os alunos. A destruição ambiental torna-se evidente na organização do espaço da cidade no qual podemos fazer comparações sobre o que é visualizado no paradidático e também nas vivências dos alunos sobre a sua localidade.

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA A HISTÓRIA AMBIENTAL

Ter a percepção da união entre os acontecimentos históricos e a região em destaque nos permite a compreensão contextualizada do espaço e suas modificações. “Os historiadores, ao se aproximarem e se preocuparem com as lutas e conflitos vividos no tempo presente, passaram a rever e a reconsiderar o lugar da natureza no viver social. Surge, assim, a história ambiental” (BITTENCOURT, 2003, p. 40).

Um dos objetivos da história ambiental reside em “[...] investigar como os homens, em diferentes sociedades, ao longo dos séculos, foram afetados pelo meio ambiente e, de maneira recíproca, como o ambiente foi afetado pelos homens” (BITTENCOURT, 2003, p. 40). Compreende-se que tanto o homem faz interferências na natureza, quanto à natureza molda as ações do homem.

Nesse sentido, “[...] o ensino e a aprendizagem de história ambiental são aqueles que destacam a interdisciplinaridade, as relações entre as esferas locais e globais e a articulação entre meio ambiente e patrimônio cultural” (BITTENCOURT, 2003, p. 52). Essa contextualização do meio ambiente necessita de ser analisada, pensando nas especificidades locais e regionais tanto no ensino quanto na pesquisa em si.

Com isso, para o município de Marabá torna-se relevante pensar sobre essas histórias, pois foi construída em torno de rios, os principais sendo o rio Tocantins e o Itacaiúnas. E

a sua história está repleta de pessoas que participaram da destruição ambiental procurando obter benefícios econômicos ou sociais, e que no passado utilizaram os rios como a principal via para o transporte dos recursos naturais.

A HISTÓRIA AMBIENTAL DA OCUPAÇÃO DE MARABÁ-PA

Nessa parte, retratamos a história da ocupação e organização de Marabá, expondo a exploração dos recursos naturais e a destruição ambiental realizada por meio das ações das famílias que chegaram até a região, uma vez que, a história de Marabá até o momento foi contada principalmente sob o viés político. Procuramos ressaltar a importância da natureza para a ocupação e permanência das pessoas.

Desse modo, o percurso nos permite indicar que antes mesmo da formação do povoado de Marabá, já tinha vez um pensamento exploratório da natureza que promovia a destruição da paisagem natural, que perdurou e aumentou de intensidade com formação da vila, posteriormente da cidade de Marabá. Nesse sentido, essa ocupação tem vez com a influência da criação do Burgo Itacayuna, que era um projeto de ocupação e organização de um espaço na beira dos rios para o desenvolvimento de agricultura e criação de animais nesse local.

Nesse sentido, os rios foram fundamentais para a formação da cidade, uma vez que, o rio Tocantins e o rio Itacaiúnas encontra-se na área de Marabá chamada pontal localizado na velha Marabá ou Marabá pioneira. “Os rios Tocantins e Itacaiúnas delimitam os setores urbanos da cidade, sendo dividida em núcleos urbanos distintos (Marabá Pioneira, Cidade Nova, Nova Marabá, São Felix e Morada Nova).” (VIDAL; MASCARENHAS, 2017, p. 4419).

Marabá que fica localizada na região sudeste do Pará suas fronteiras são os rios localizados na região. A cidade passou por processos de expansão ao longo do tempo na abertura de novos bairros que foram ocupados pelos imigrantes que vieram estimulados pelas propagandas governamentais de ocupação.

Nessa perspectiva, “A vida econômica do novo povoado está centrada no extrativismo, como atividade principal, que convive com uma pequena agricultura” (EMMI, 1999, p. 37). Por isso, a primeira atividade extrativista organizada em Marabá foi à extração do látex e no princípio exploraram a seringueira (*Hevea brasiliensis*) e posteriormente encontraram uma variação denominada de caucho (*Castilloa ulei*) que foi amplamente explorada. “As árvores do caucho, ao contrário da seringueira (*Hevea brasiliensis*), tinham que ser derrubadas para que pudessem extrair o látex nelas contido.” (SCHMINK; WOOD, 2012, p. 197). O que contribuiu para áreas de desmatamento expressivas na região.

Ao observar as reflexões de alguns autores que se debruçaram sobre a história local de Marabá percebe-se que a maioria dos trabalhos aborda a história da cidade a partir da perspectiva política ou econômica em que a ideia de progresso capitalista dá o tom das análises. Ressaltamos assim a importância de visualizar a história de Marabá por meio de uma visão ambiental priorizando a destruição ambiental que ocorreu na cidade.

É por isso que Marabá irá surgir como iniciativa de comerciantes, perpetuando na memória social o seu papel histórico. Sua fundação é um caso exemplar a demonstrar que mesmo em região onde o meio parece dominar de modo tão absoluto o homem, a influência geográfica só pode ser entendida quando mediatizada pelas forças sociais envolvidas, as quais podem ter origem bastante remota e transcendente em relação à própria área (VELHO, 2009, p. 36).

É um momento da história que não tinha preocupação em abordar as questões ambientais, assim como, foi o próprio percurso socioeconômico da cidade. Por isso, podemos observar que a economia e política da região influenciaram nas transformações, nas destruições ambientais que ocorreram no período, por exemplo, quando o tema são as oligarquias que se formaram a partir das atividades extrativistas.

[...] a disputa entre as famílias oligárquicas pelo controle das principais instituições políticas no município, a influência do recente processo de modernização econômica e o surgimento de novas elites políticas que foram assumindo, a partir de meados dos anos 70, um papel relevante no cenário político local (PETIT, 2003, p. 185).

A partir de algumas passagens sobre a história de Marabá podemos destacar como a ocupação da região esteve apoiada em uma exploração da natureza, sem que fosse demonstrada preocupação com a sua preservação. O que vemos na maior parte das vezes é uma ocupação pautada pelo progresso econômico sem medir o passivo ambiental que fora gerado.

Relembramos assim que a ocupação inicial se realizou no Burgo do Itacayuna, que posteriormente devido à comercialização (produtos extrativistas) e o acesso através dos rios passaram a ocupar a região que era banhada pelos rios Tocantins e Itacayuna, chamaram-na de Marabá.

Após ser divulgada a descoberta de árvores de caucho, chegaram à região dezenas de goianos e nordestinos (principalmente dos Estados do Maranhão e Ceará). A crescente importância da extração de caucho no Sudeste do Pará provocou a decadência das atividades agrícolas no Burgo e a centralização das atividades comerciais em Marabá. Em 1906, residiam na cidade de Marabá cerca de 1.500 pessoas (PETIT, 2003, p. 188).

A essência do transporte e a comercialização da borracha em Marabá foram realizadas por meio do rio Tocantins, uma vez que, era a principal forma de acesso que tínhamos para essa região. A borracha auxiliou na modificação do espaço, por conta da ocupação e da organização extrativista atraindo imigrantes de outros locais. No entanto, a borracha entrou em decadência e por isso foi substituída por outra atividade extrativista, isto é, a coleta de castanha-do-pará. Após o auge da borracha inicia-se o seu declínio, dando espaço à “[...] outro produto extraído da floresta amazônica, que existia em abundância no Médio Tocantins, a castanha-do-pará, marcaria a história dessa região até os dias de hoje.” (PETIT, 2003, p. 189). Utilizavam tanto os seus frutos como a sua madeira para construções de casas e ou objetos, a ponto de hoje ser difícil de encontrar na cidade e nos seus arredores uma castanheira.

Nesse sentido, “Quando o auge da Borracha chegou ao fim, os armazéns à beira do rio foram então lotados com castanha-do-pará, que substituiu a borracha como principal produto de exportação do Sul do Pará.” (SCHMINK; WOOD, 2012, p. 197). Essa substituição ocorreu de forma gradual, devido à exploração da borracha que ainda estava em vigor.

Com isso, “Os mais ricos castanhais estavam concentrados no vale do Rio Tocantins próximo a Marabá estendendo-se ao sul e ao oeste rumo a Conceição do Araguaia e São Félix do Xingu.” (SCHMINK; WOOD, 2012, p. 198). Por conta dessa configuração do espaço e a riqueza (caucho, castanha-do-pará, minérios) que continha nessas terras que ficavam em torno dos rios aumentou o interesse de migração para a região e o estabelecimento de famílias que tinham grandes posses de terras na região, o que intensificou também as ações de modificações no espaço que levariam a destruição da natureza.

Por isso, “As castanhas foram utilizadas como ração animal quando o gado foi trazido para o Tocantins no século XIX. Posteriormente, castanhas foram vendidas para a Inglaterra, Alemanha e Rússia.” (SCHMINK; WOOD, 2012, p. 198). Além disso, a madeira também era muito importante para as construções, ocasionando posteriormente na derrubada dessas árvores.

Os barracões que realizavam o trabalho no período da borracha foram os mesmos utilizados para a castanha. “O sistema de aviamento, “aperfeiçoado” durante o ciclo da borracha, convertera-se também na base das relações econômicas entre os diversos setores implicados na coleta e comercialização da castanha.” (PETIT, 2003, p. 190). Essa economia baseada no extrativismo acabava por trazer algumas dificuldades socioambientais e sociais aos trabalhadores, por exemplo, desmatamento, degradação do solo, doenças, violência e entre outros.

Essas pessoas que trabalharam na extração do caucho agora se direcionavam para os castanhais. “Boa parte dos trabalhadores que realizava o serviço da coleta de castanha em Marabá, procediam do Maranhão e de Goiás e de outros municípios do Baixo Tocantins.” (PETIT, 2003, p. 190). Percebemos que a formação de Marabá como cidade é composta por esses movimentos migratórios no qual as pessoas saíram em busca de sustento devido à decadência da monocultura de açúcar na região nordeste e outras questões ambientais (clima, solo, rios) da região.

Desse modo, ocorreram mudanças na região devido às atividades extrativistas, que usavam os rios para transportar os produtos e as mercadorias que precisavam. Por isso, no começo os transportes eram realizados por de canoas a remo (Ver imagem 1), e barcos com pouca capacidade de transporte, de-

morando um mês ou mais para transportar as mercadorias até a capital, após, 1916 o transporte passou por inovações agregando o motor a combustão.

IMAGEM 1 - Em direção aos castanhais no ano de 1926



Fonte: ALMEIDA, 2016, p. 121.

Além do transporte dos produtos e pessoas para outras regiões os barcos e as canoas eram utilizados na extração da castanha como podemos visualizar na imagem 01, pois “Os melhores castanhais do município localizavam-se entre os rios Tocantins e Itacaiúnas [...]” (ALMEIDA, 2016, p. 121). Ressaltando a importância da navegação dos rios para essa atividade extrativista, que tinha foco na rentabilidade de uma exploração intensa.

Dessa maneira, “Normalmente a viagem para os castanhais tinha início pelo rio Itacaiúnas até serem alcançados os afluentes e igarapés. Esse percurso costumava durar mais de cinco horas em um barco a motor.” (ALMEIDA, 2016,

p. 128). Não existia atenção com a poluição do rio ou do ar que poderia ser causada por esses motores, mas por outro lado ocorreu à diminuição do tempo de espera entre o consumidor e os compradores.

Em 1916 chegava a Marabá o primeiro barco a motor; dez anos depois já eram cerca de setenta esse tipo de embarcações, algumas com capacidade superior a 40 toneladas que faziam o transporte dos produtos do município até Alcobaça, hoje Tucuruí, num percurso de 201 quilômetros, em três dias de ida e volta. Os barcos movidos a remo, com uma capacidade máxima de 20 toneladas, demoravam cerca de um mês para fazer o mesmo percurso (PETIT, 2003, p. 191).

IMAGEM 2 - Barcos a motor de 1927



Fonte: ALMEIDA, 2016, p. 138.

As imagens 01 e 02 retratam o embarque das castanhas nos barcos com técnicas rudimentares de armazenamento e superlotação da capacidade de mercadorias e pessoas. “Em 1927, a região do Tocantins tornou-se a maior produtora de castanhas no Estado do Pará, tendo o município de Marabá como o prin-

cipal centro de comercialização do produto, que era enviado para Belém.” (ALMEIDA, 2013, p. 120). O domínio das terras em Marabá era mantido nas mãos das pessoas que possuíam o poder político na região, no entanto, esse crescente interesse nas terras residia também na importância das castanhas e de sua madeira agregadas a constituição dos latifúndios.

[...] a partir de 1924, o governo do Pará passou a arrendar terras de castanhais aos interessados na coleta da castanha. Arrendamento outorgado a particulares e firmas comerciais apenas para os meses da safra, que poderia ser renovado, para o mesmo período, nos anos subsequentes. Em Marabá, por decisão formal do governo estadual, competia ao intendente municipal, na época João Anastácio de Queiroz, definir a área, preço e número de castanhais a serem concedidos, em lotes, aos diferentes interessados (PETIT, 2003, p. 193).

Essa ação promovida pelo estado resultou em processo de concentração de terras nas mãos de pessoas influentes, desse modo, o castanheiro que fazia o trabalho da coleta, separação e armazenamento deixou de ter direito sobre as terras dos castanhais. Torna-se importante observar essas questões para percebermos a dinâmica social estabelecida nos castanhais que mantinha a exploração com foco no lucro, colocando de lado outras questões que surgiam.

Em dado momento o castanheiro passou a ser visto com o invasor e para mantê-lo longe, optou-se por cortar as árvores e manter as terras sem os ‘invasores’. A elite que se consubstanciou pela concentração de terras públicas, passou a se identificar a partir de uma representação de desenvolvimento, espelhado na promoção de projetos com a função de trazer o progresso para a cidade, mesmo que muitos desses passassem pela extração de madeira e conseqüente corte das castanheiras, gerando um passivo ambiental e social sem precedentes para a região.

Outro fator, observado na história da região é a presença das cheias dos rios em período intenso de chuva afetava a produção da castanha e a dinâmica social da cidade. “As enchentes, que ocorriam todos os anos, podiam alcançar proporções imprevisíveis e praticamente inundar toda a cidade de Marabá, incluindo a zona portuária e os armazéns, onde eram depositadas as castanhas” (ALMEIDA, 2016, p. 135). Causando perdas significativas dos produtos e a mudança temporária dos moradores para regiões mais afastadas dos rios.

Após o auge da exploração aconteceu o declínio da extração da castanha. “A intensificação da atividade madeireira para a extração de toras foi outro fator, como também a deterioração das condições ambientais, com a presença de fumaça no ar, o que estaria prejudicando a multiplicação e a sobrevivência dos insetos polinizadores da castanheira.” (ALMEIDA, 2016, p. 150).

Outro ponto, a implantação de projetos para a diversificação da economia, junto com a extração de madeira provocou o desmatamento e o excesso da extração de castanha inibiu o crescimento de novas mudas resultando na decadência dessa atividade extrativista. Com isso, compreendemos que as ações da humanidade com a natureza ou inversamente, envolvem o tempo, o espaço e as dinâmicas da sociedade em questão.

A diminuição do número de castanheiras foi a grande responsável pela queda da produção, em decorrência da queima das áreas de castanhais, para a implementação de projetos agropecuários e para a agricultura de subsistência por parte dos posseiros (a maioria deles procedentes do Maranhão e Piauí), e do corte das árvores (*Bertholletia excelsa*) pelas empresas madeireiras (PETIT, 2003, p. 202-203).

Esse autor procura evidenciar as causas do declínio da produção da castanha dando relevância maior a questões eco-

nômicas e políticas da sociedade marabaense, todavia, escolhemos alguns trechos que nos mostram a destruição da natureza provocada por essa exploração que se preocupava com a renda e o desenvolvimento. Desse modo, as queimadas também eram um fator complicador, uma vez que, a técnica de plantação que exigia a queimada era muito utilizada nesse período para abrir áreas de plantio.

O envelhecimento dos castanhais, provocado pela coleta intensiva do produto que dificulta a brotação de novas castanheiras, e as queimadas da floresta, “com fumaças que ficam semanas e semanas rente ao solo, [...] [prejudicando] a floração normal das castanheiras e também a reprodução dos besouros ou abelhas que realizam a polinização das flores”, são outras das razões apontadas para explicar a queda da produção de castanha (PETIT, 2003, p. 203).

Além das queimadas dificultarem o crescimento das castanheiras, a implantação dos projetos desenvolvimentistas, resultou na decadência da exploração extrativista, aumentando as pessoas interessadas em trabalhar e investir na industrialização de Marabá. Também, as atividades agropecuárias foram intensificadas causando desmatamentos e queimadas que contribuíram para a destruição ambiental significativa na cidade (PETIT, 2003).

Apesar de essas mudanças terem efeito sobre a atividade econômica desenvolvida passando a criação de gado para corte, outro evento que chega nesse período abordado são os projetos de desenvolvimento envolvendo a mineração, a construção de estradas (rodovias e ferrovias), a industrialização. Ou seja, o progresso em função da exploração da natureza, com pouca ou nenhuma preocupação com a degradação.

Nesse sentido, a região de Marabá passou por várias transformações em seu espaço que levou a destruição e modificação da natureza, com isso, acreditamos que é importante

visualizar esses aspectos da história de Marabá, sob a ótica da história ambiental que procura vislumbrar as ações das pessoas sobre a natureza em uma dada temporalidade. Nesse caso, as ações têm um desenrolar histórico desde a chegada dos colonizadores, até os primeiros assentamentos pode-se notar um anseio exploratório e deletério na relação do homem com a natureza nessa região.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Jonas. **A castanha do Pará na Amazônia:** entre o extrativismo e a domesticação. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

ALMEIDA, José Jonas. **A cidade de Marabá sob o impacto dos projetos governamentais.** Dissertação de mestrado. São Paulo, 200.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de história. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 63-96, 2003.

CARVALHO, Ely Bergo de. **Ensino de História e Educação Ambiental.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

EMMI, Marília. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais.** Belém: NAEA, 1999.

MONTI, Carlo Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História.** Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

MONTI, Carlo Guimarães. A produção de saberes na formação de professores ao desenvolverem materiais didáticos. *In: Ensino de História:* reflexões e práticas decoloniais. CESCO, Susana, et al. Porto Alegre: Letra1, 2021.

MONTI, Carlo Guimarães; VIEIRA, Yana Brito; NEVES, Gabriela. Entre castanhas, ouro e as fontes para o ensino da história local do sul e sudeste do Pará. **Fronteiras & Debates.** Macapá, v. 5, n.2, jul./dez. 2018.

PETIT, Pere. **Chão de promessas:** elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964. Belém: Paka-Tatu, 2003.

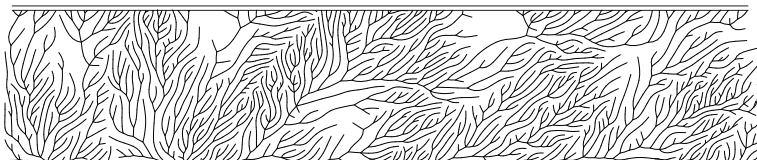
THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. “Para além do livro didático”: as ideias dos professores de história sobre os livros paradidáticos. Curitiba, *In: Anais XV encontro regional de história*, 2016.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frente de expansão e estrutura agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

VIDAL, Maria Rita; MASCARENHAS, Abraão Levi dos Santos. Paisagens do município de marabá a partir de uma visão geossistêmica. **I Congresso Nacional de Geografia Física**. Unicamp/SP, 2017. p. 4417 – 4425.

WEINSTEIN, Barbara. **A borracha na Amazônia**: expansão e decadência, 1850 – 1920. São Paulo: HUCITEC, 1993.

**CULTURA AMAZÔNICA E O ENSINO DE HISTÓRIA:
A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA REGIONAL
COMO ELEMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE HISTÓRICA EM REDENÇÃO-PA**



Hermano Yago Chaves Vulcão

Este trabalho, tem como objetivo, analisar as possibilidades de utilização do ensino de história local e regional, bem como, seus possíveis resultados no campo de construção de identidades, em alunos das séries finais do ensino fundamental de escolas da rede pública e privada no município de Redenção – PA.

Esta pesquisa, surgiu de uma experiência obtida em sala de aula durante meus primeiros dias de trabalho em Redenção- PA como professor de história, ao questionar os alunos como aqueles, sentiam-se a respeito do restante do estado, muitos relatos de desconhecimento, afastamento, distanciamento e muitas vezes aversão a elementos culturais, caracterizados por eles como de cultura “paraense”, surgiram a partir deste contato.

Estes alunos que nasceram e vivem no Pará e não se identificam como paraenses, motivaram-me em um primeiro momento, a tentar incorporar possibilidades de contato com

a “cultura paraense” (Cultura metropolitana), dentro das aulas de história, no entanto, esta tentativa mostrou-se infrutífera, tanto pelo distanciamento geográfico entre estes dois espaços, como também pela distância histórico-cultural.

Partindo desta experiência esta pesquisa visa apontar os primeiros caminhos para aproximação destes alunos, não com a história do Pará (metrópole), mas sim com a sua história local, para que a partir da construção das identidades individuais e do reconhecimento destes alunos do seu local histórico e social, estes, possam criar suas próprias pontes com a história do restante do Estado e do mundo.

Para isso, acredito que seja necessário retroceder historicamente na análise do campo estudado, o ensino de história, para isso acredito que analisar a consolidação da história como disciplina seja algo necessário para identificar os caminhos de análise desta proposta.

Ao analisar a consolidação conturbada da história como disciplina, Circe Bittencourt, ao analisar a história da educação europeia a partir de reflexões sobre a tensão presente no campo escolar entre poder e empoderamento, ambos conceitos discutidos por David Hamilton, avalia, como a História Escolar se compreende a partir do confronto entre as humanidades clássicas, humanidades modernas e as humanidades científicas demonstrando como a constituição destes currículos das humanidades acompanham as discussões atuais sobre os referenciais tecnológicos institucionais da “sociedade do conhecimento”.

Hamilton, compreende que a partir do século XVI, as Humanidades foram entendidas por intelectuais e educadores como uma formação originária dos antigos romanos e gregos que visava “oferecer uma preparação do indivíduo para ser homem em toda a plenitude do seu sentido” (HAMILTON,

2011 p. 13). “As humanidades ao longo do século do XVIII e XIX receberam mais textos “clássicos” e também incorporaram o ensino do francês através de alguns textos. Estes novos conteúdos foram sendo incorporados ao currículo das humanidades dando origem às humanidades clássicas” (BITTENCOURT, 2018 p. 128).

As humanidades clássicas também foram encontradas em currículos de escolas jesuíticas dos séculos XVI e XVIII com a utilização religiosa dos textos clássicos em sua maioria tinham de ser trabalhados com cautela para não provocar contradições entre os dogmas, a moral, os usos e os modelos do cristianismo e do paganismo (CHERVEL, 1999 p. 113).

Já nos colégios jesuítas nas colônias portuguesas na América, a recepção destes textos clássicos tinha como papel preponderante formar oradores para pregarem sermões para “colonos iletrados”, utilizando cuidadosamente os textos clássicos com o objetivo de também estreitar as relações com esta cultura portuguesa, o ensinamento de uma moral específica também era realizado para justificar por exemplo as práticas de guerra de extermínio de indígenas, escravização de africanos e também a controversa escravização de indígenas .

Segundo Bomtepi e Boto (2014), em 1759, a expulsão dos jesuítas promovida pelas reformas de Marquês de Pombal, realocam a prática do ensino de história do domínio religioso para o estado criando possíveis bases para um ensino de história autônomo moderno e laico. As convulsões políticas provocadas pelas revoluções burguesas do século XVIII e XIX contribuem para que estes elementos sejam introduzidos lentamente em currículos europeus e também nas antigas colônias americanas em processo de constituição dos Estados nacionais (BITTENCOURT, 2018 p. 16).

No Brasil estas questões acerca dos Estados ganham força com o processo de independência, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte de 1823. Apresenta a primeira proposta de separação do ensino de história do tronco das letras humanísticas, trazendo como principal elemento uma educação de caráter público e sem a interferência da igreja, algo que de fato seria muito difícil de se realizar, pois a elite agrária e comercial que formava a câmara dos deputados e o senado durante o período e sem falar também de um clero secular que envolvia-se nestas questões educacionais ao apresentar suas experiências e trajetórias no território (VIOTTI, 1968 p. 435).

A História se conformaria como uma disciplina autônoma, através de uma renovação metodológica compreendendo-a não apenas como o estudo de fatos isolados, que são facilmente esquecidos, mas sim por “quadros de pensamento” capazes de abranger as relações entre conteúdo e método de ensino e aprendizagem, a proposta de Andrada foi rejeitada, justificada também pela dificuldade em se estabelecer um ensino público tão abrangente para o período (BITTENCOURT, 2018 p. 19).

Já em 1826,

A proposta apresentada pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, um liberal religioso vinculado à maçonaria, era bastante pormenorizada, e pelo “ensino médio” as aulas seriam organizadas sob “disciplinas escolares” autônomas e implementadas por educadores especialistas. Assim caberia ao professor de História fornecer aos alunos [...] uma história civil e cronológica, depois de dar uma noção das ideias morais e religiosas dos povos antigos e de expor os diversos modos porque marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos [...], daria os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de história cronológica tenha me-

nos em vista os indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos (BITTENCOURT, 2018 p. 132).

Bittencourt, nos revela também que durante este período a história se constitui como um conhecimento “obrigatório” pelos exames de admissão nos cursos de níveis superiores e também chama nossa atenção ao fato deste elemento ainda ter grande influência nas escolas dos conteúdos ministrados ainda hoje no que tange o ensino de história.

A chegada do ensino de história nos cursos preparatórios e no colégio Pedro II promoveu de forma singular o processo de autonomização das disciplinas, a instituição de “cadeiras” para as disciplinas contribuía ainda mais para que houvesse esta separação, o ensino de história no Brasil constitui-se como um campo de disputas evidenciadas também por questões de disputas religiosas acerca dos conhecimentos históricos e também por questões relativas a própria prática do ensino que ainda estavam pautadas nas mesmas formas do ensino das humanidades clássicas.

Na primeira metade do século XX, as inovações e as ampliações em relação ao ensino de história, incorporando a Idade Contemporânea e os discursos pautados em lógicas civilizatórias, pouco interferem no método de ensino da história que mais uma vez mantém as características das humanidades clássicas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários.

Em 1950 a criação de cursos de história começa a visar também a produção científica de material capaz de dar conta de revisar os conteúdos para as disciplinas escolares, passa-se

também a pensar a formação de professores e como os conteúdos, principalmente de história do Brasil seriam inseridos nesta nova lógica, pautada também em referenciais franceses sob fundamentos das humanidades científicas. No entanto Bittencourt ainda nos alerta que a história:

[...] mantinha-se como um ensino propedêutico com conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos. Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da “democracia racial brasileira”: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira [...] (BITTENCOURT, 2018 p. 40).

Em 1960 as mudanças no ensino de história começam a ser observadas com mais projeção, no entanto os anos que se seguem até 1980 com o controle repressivo dos órgãos militares, impossibilitam que estas modificações cheguem de fato aos currículos brasileiros. A partir da década de 1980 novos currículos são propostos para o ensino de história, conteúdos que pudessem dar conta das novas produções da história sócio/cultural e do mundo do trabalho ganham espaço dentre as discussões do período.

Em 1996 a Lei de diretrizes e bases da educação consolida o início destas reformas de maior impacto no ensino de história, seguidas também dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1988 (PCN- BRASIL, 1998), estas reformas abrem espaço para as leis 10.639/03 e 11.645/08 que versarão sobre a inclusão de História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas.

Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular é aprovada, incorporando aspectos que mais uma vez modificariam

as práticas do ensino de história, que agora deverá ser voltado para práticas que consigam dar conta de instrumentalizar o aluno para os desafios do mundo globalizado, “o ensino de história se mostra como uma ferramenta de identificação das diferenças entre o eu e o outro, possibilitando também a comparação entre a constituição histórica dos indivíduos a partir da interpretação de textos, objetos, documentos, fontes enfim de todo aparato instrumental do historiador, bem como suas tecnologias.” (BRASIL, BNCC 2018) Acompanhada pelas reformas da base em 2017 é também aprovado o Novo Ensino Médio que também divide opiniões entre especialistas da área, mas que na prática mostra-se como uma proposta de poucos avanços para o conhecimento histórico escolar, levando em consideração mais uma vez a aproximação do aluno com questões relativas ao mercado de trabalho e da instrumentalização do conhecimento histórico em garantias de vantagens dentro da lógica capitalista global (REGO; QUEIROZ, 2022, p. 56).

É evidente que o ensino de história ao longo dos anos percorreu diversos caminhos, dentre estes caminhos, surgem novas formas de se ensinar história, o rigor mnemônico da disciplina abre espaço para novas possibilidades de se compreender o passado, uma destas é a história local, como ferramenta de modificação do cenário atual do ensino de história, segundo Barbosa:

Ensinar história requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra e, isso significa superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidades de análise da própria realidade social (BARBOSA, 2011, p. 67).

Também segundo Rodrigues (1992, p. 27), ‘o cidadão, embora pertencendo a Nação, tem no município suas raízes’. É deste modo que este trabalho pensa utilizar o ensino de história local propiciando a interação deste aluno com a construção da sua própria narrativa histórica.

No entanto é preciso compreender que os povos da Amazônia mostram-se extremamente diversos durante todo processo de formação histórica, compreender esta diversidade é fundamental para o encontro deste projeto com o conceito de cultura amazônica.

Segundo Burke,

O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares- música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar) (BURKE, 1937 p. 42).

Contudo, o debate acerca do conceito de cultura e de história cultural perpassa uma segunda via que deve ser discutida a priori, o de representação, acredito que o fator preponderante para compreender os distanciamentos entre a cultura Amazônica, projetada pela metrópole, e os estudantes de Redenção, esteja associado primordialmente ao conceito de representação.

Representação é um conceito amplamente debatido dentro da historiografia contemporânea, nesta pesquisa utilizaremos, inicialmente, as leituras de Pesavento, segundo a autora:

A representação é conceito ambíguo, pois na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de re flexo, mas uma construção feita a partir dele (PESAVENTO, 2003, p. 40).

A partir desta perspectiva, apresenta-se um caráter prático, propor a utilização do ensino de história local para trabalhar conceitos de identidades em alunos, que para este trabalho, não se configura como o elemento fundamental de análise, mas sim, o meio para atingir o objetivo principal. Compreendo que uma pesquisa acerca dos usos da historiografia recente produzida sobre o município, visa não só responder questões sobre Redenção, mas também de outros municípios vizinhos que compartilham do mesmo problema.

Redenção é um município fundado na década de 1970 e a emancipado na década seguinte em 1982, assim como Redenção, Canaã dos Carajás, Tucumã, Eldorado dos Carajás, Floresta do Araguaia, Bom Jesus do Tocantins, são apenas alguns dos municípios do sul e sudeste do Pará que também possuem esta mesma marca temporal nos seus períodos de emancipação ou fundação, cidades jovens que recebem alunos em suas escolas de diversas regiões do país e que formam este diverso grupo de alunos que nem se identifica com as operações historiográficas de aproximação com a “cultura amazônica” e não se reconhecem a partir dos seus locais originais, ou seja, a produção historiográfica, pensada para o ensino de história no sul e sudeste, é insuficiente.

Há outros conceitos que também compõe o capital teórico deste trabalho, no entanto, como falamos de um trabalho para apresentar o projeto de pesquisa, alguns destes conceitos serão apenas, apresentados.

O primeiro que será discutido é o de ensino de história, compreender as dinâmicas e mudanças no ensino de história brasileiro e como estes formatos adequam-se a realidade amazônica, coloca-se como ferramenta fundamental para desvendar o estado atual do ensino de história em Redenção.

O ensino de história é conceito fundante das discussões que serão apresentadas a posteriori na dissertação, uma delas, diz respeito ao que se espera encontrar dentro destes debates acerca do ensino de história, que possam dar conta de apresentar possibilidades para resoluções dos problemas desta pesquisa, uma das possibilidades encontradas no estágio atual da pesquisa, é o ensino de história local, que será analisado pela ótica da autor Jacques Revel no livro *Jogo de Escalas* e Cesar Augusto Jungblut.

Ao discutir estes conceitos de Ensino de história e história local/regional, esta pesquisa buscará apresentar o conceito de Cultura trabalhado por Peter Burke e Pesavento, afim de compreender como se conforma a cultura amazônica e quais as possibilidades de enquadramento desta cultura migrante gerada em Redenção, em um cenário regional, dialogando a partir do seu espaço histórico com o restante da história do estado e não surgindo a partir dele.

O conceito de colonialismos internos e ensino de história decolonial, também serão discutidos através das lentes de Walter Mignolo, que ajudará a pensar as inter-relações entre metrópole e interior do estado, buscando compreender em quais linhas se fundam este distanciamento existente entre a historiografia amazônica metropolitana e a vivência destes alunos no sul e sudeste do Pará.

A gênese desta pesquisa se insere na questão fundamental da representação, quais elementos da cultura amazônica se inserem dentro do contexto social destes alunos, quais as possibilidades de aproximação destes alunos com uma história global pensada a partir do local, a cultura amazônica alcança Redenção, ou este lugar necessita ser lido a partir de um outro viés?

Estas questões possuem nesta pesquisa um campo de possibilidades para enfrenta-las, em relação as possibilidades

de aproximação de Redenção com a história local e findando num contexto mais global, compreendo o elemento fundamental para se perceber essa dinâmica de distanciamento entre a cultura amazônica e estes alunos de Redenção, reside no distanciamento temporal histórico-geográfico da composição do espaço urbano de Redenção.

O período histórico que se segue para a formação de Redenção, o final do século XIX, é um dos momentos de maior alcance do projeto de territorialidade pensado para ocupar e dinamizar as políticas de expansão das fronteiras brasileira. Ao comparar este processo de ocupação com o de composição da atual região metropolitana, já existem dois processos de análise distintos, o primeiro de percepção do projeto colonial de ocupação da Amazônia através do seguimento dos rios, utilizando as passagens fluviais do território amazônico como acesso ao processo de urbanização. E um segundo, relativo a abertura de estradas, que acompanham os projetos governamentais como o Projeto Rondon e a Sudam.

Diagnosticar esses dois momentos da história do Pará, em parte explica sobre porque estes dois espaços possuem realidades tão diferentes, o que mais uma vez releva a importância do trabalho com história local e também justifica a escolha desta proposta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de História Local**: redescobrimo sentidos.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **ESTUDOS AVANÇADOS**. 32 (93), 2018

BONTEMPI JUNIOR, B.; BOTO, C. O ensino público como projeto de nação: a “Memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.3, n.68, p.253-78, jul.-dez. 2014

BRASIL em **Perspectiva**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** - Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2005

CHERVEL, A.; COMPERE, M.-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.2, p.149-70, jul./dez. 1999.

HAMILTON, D. A virada instrucional. Da dialética à didática. **Texto de trabalho**. EHPS/PUCSP, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010**. Redenção – PA : IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/redencao.html> Acesso em: 19 de julho de 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy, **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REGO, F. G. .M; QUEIROZ, M. S.; MORAIS, P. APARECIDA. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO. v. 1 n. 1 (2022): **Revista Acadêmica Caderno de Diálogos**. 2022

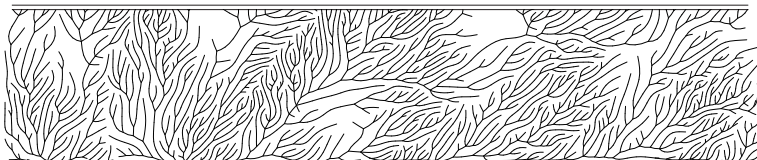
SILVA, F. P; BALTAR, P; LOURENÇO, B. **Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina**. [10.21057/10.21057/repamv12n1.2018.29489](https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv12n1.2018.29489).

SILVA, Fábio Carlos da. **Capitalismo na floresta**: história econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará. Belém, PA: NAEA, 2019.

VIOTTI DA COSTA, E. V. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

“Memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.3, n.68, p.253-78, jul.-dez. 2014.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA E O PROGRAMA DE MONITORIA GERAL: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS NA ORIENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS II E III



Lanyne Flávia Assis de Carvalho Maia

O estágio supervisionado possui como objetivo a prática da docência pelos acadêmicos de licenciatura, preparando-o para a atuação em sala de aula e instrumentalizando essa prática por meio de diferentes metodologias e aportes teóricos que envolvem o fazer docente (MACHADO; REGINATO, 2015, p. 138).

Para o trabalho que propomos, o qual temos o estágio como foco, consideramos que a citação acima, de Maria Beatriz Pinheiro Machado e Lara Reginato, define bem o objetivo do Estágio Supervisionado. As situações para que de fato esse objetivo, o qual pontua as autoras, fosse cumprido, nos foram proporcionadas na disciplina de Estágio Supervisionado, junto ao curso de História da FAHIST/ICH, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

Quanto ao Programa de Monitoria, oferecido pela UNIFESSPA, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e da Diretoria de Planejamento e Projetos

Educacionais (DPROJ). Segundo consta no próprio edital: nº 01/2022, foi criado no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através de projetos que envolvam discentes de cursos de graduação na execução de atividades de caráter didático-pedagógico vinculadas a componentes curriculares.

Ao nosso primeiro contato com o edital do Programa (falo de minha condição como candidata a vaga da bolsa de monitoria, mais tarde bolsista, de fato), preocupamo-nos de imediato em inculcar os objetivos descritos nele. Destacamos alguns deles:

- I.** Melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem;
- II.** Reduzir os índices de evasão e retenção nos cursos de graduação e assim contribuir para permanência e sucesso dos discentes no processo ensino-aprendizagem;
- III.** Possibilitar a utilização do potencial do discente assegurando-lhe uma formação profissional qualificada e sua plena inserção nas atividades acadêmicas da Universidade;
- IV.** Implementar ações previstas no Projeto Pedagógico do Curso de graduação (PPC) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- V.** Promover a cooperação dos discentes com o docente nas atividades de docência, pesquisa e extensão, assim como subsidiar trabalhos acadêmicos orientados por um docente, através de ações multiplicadoras (Programa de Monitoria Geral, Edital nº 01/2022).

Na guia desses objetivos, partimos para o nosso trabalho. Toda a ação realizada, as atividades desenvolvidas no Estágio, foram devidamente orientadas pelo Professor Dr. Carlo Guimarães Monti, e auxiliadas pela monitoria. O professor fazia a apresentação do conteúdo. Em sequência vinham os atendimentos individuais dos discentes, trabalhamos em escala de revezamento: ora, o professor orientador, ora, a monitoria. E em algumas vezes, ambos.

Temos então, na sequência, o registro do dia 08 de março de 2022, terça-feira. O Professor Dr. Carlo Guimarães Monti, iniciando a Orientação do Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em História, na turma 2019 da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Exatamente às 8h:30min. Com a apresentação do Programa de Curso, do conteúdo, cronograma, atividades, avaliação e apresentação da bibliografia. Como mostra a imagem abaixo:

**IMAGEM 1 - Apresentação do Plano de Curso do Estágio II
com o Professor Carlo Monti**



Fonte: Lanyne Maia, 2022.

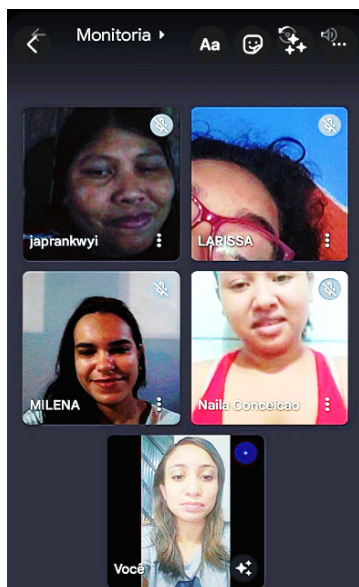
Durante os o Estágio Supervisionado II, os encontros para atendimento individual ocorreram de forma remota, haja visto, que era recente o retorno às aulas presenciais, após o auge do período pandêmico. No Estágio Supervisionado III, esse quadro é revertido e os atendimentos são feitos presencialmente.

Nesses momentos era refletido e analisado, por exemplo, a ida à escola em que cada discente realizou o estágio; debates dos textos da teoria do estágio (trabalhados pelo professor orientador), o que proporcionava novamente um espaço para a argumentação dos discentes, esclarecer ais alguma

questão, especialmente de colegas mais tímidos na presença do professor, e até mesmo de outros que não puderam fazer anteriormente a leitura dos textos.

O registro abaixo, já é retrato de um atendimento de monitoria, ocorrido no dia 26 de maio. Voltando a atenção para a etapa de construção do relatório final. Nesse momento reforçamos as diretrizes e ajudamos a esclarecer as dúvidas dos colegas discentes, referentes a elaboração do relatório.

IMAGEM 2 - Atendimento da Monitoria



Fonte: Lanyne Maia, 2022.

Estiveram presentes para atendimento, 4 alunas. A reunião iniciou-se às 19h:30min e encerrou-se às 20h:35min. Ocorrida de forma remota, através do Google – Meet. Depois dessa reunião, um último encontro para o atendimento

de monitoria no formato remoto, foi feito. Tratando novamente do relatório final, o qual viria a ser entregue no dia 07 de junho. Permanecemos também disponíveis para eventuais dúvidas/orientação, através de contato via e-mail, telefone, ou encontros dentro da Universidade.

A monitoria além de reforçar as Diretrizes para a construção do relatório final de estágio, esteve apoiando discentes que não se sentiam seguros em fazer o atendimento individual, sozinhos com o professor orientador, ficavam muito preocupados, recebiam não lembrar ou compreender o que ele direcionava. Esse foi o caso de duas discentes indígenas. A monitoria as acompanhava nesses atendimentos: anotávamos a orientação do professor, e o que não compreendiam explicávamos novamente em conversa informal. Ademais, surgiam dúvidas, os discentes buscavam e esclarecíamos, em intervalos de aula, se possível, ou por telefone, também.

“O estágio implica uma leitura crítica, fundamentada num método e num instrumental que envolvem saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa”. (FLÁVIA CAIMI, 2008, p. 91, apud RUHAMA BATISTA, 2017, p. 208). Portanto, no dia 26 de abril, à noite, tivemos a oportunidade de participamos de um evento realizado pela UNIFESSPA, uma live, transmitida ao vivo no canal da mesma, denominada: “O ESTÁGIO COMO PESQUISA E A PESQUISA COMO ESTÁGIO NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS”. O professor Orientador do Estágio, Carlo Monti, foi o Palestrante e o professor Tiese Teixeira (na imagem), o Mediador do evento. Abaixo a imagem de divulgação da Palestra:

IMAGEM 3 - Divulgação do Unifesspa Online 2022

LIVE

#UnifesspaOnline2022

Transmissão Ao Vivo
Canal da Unifesspa

O estágio como pesquisa e a pesquisa como estágio no desenvolvimento de materiais didáticos

26 de abril
19h30min às 21h

Palestrante
Carlo Monti
Doutor em História
(ICH/Fahist/Unifesspa)

Mediador
Tiesse Teixeira
(ICH/Faced/Unifesspa)

UNIFESSPA

Público a ser atendido: docentes e discentes das licenciaturas.

Inscrições pelo SigEventos até 25 de abril de 2022

Realização: ICH/ #UnifesspaOnline 2022.
Saiba mais em: www.unifesspaonline.unifesspa.edu.br

Fonte: Unifesspa Online, 2022.

Nesse evento percebemos que o Estágio vai além do que se imagina: O Estágio é um processo de observação, de ação e é um processo de intervenção. Não só contribui para a formação acadêmica e profissional do discente de História, e essa que vem sendo de fato feita dentro de uma linha de formação de Professores - Pesquisadores, críticos - reflexivos. Mas, contribui na formação dos estudantes do ensino básico, gerando também produtos que podem ser usados para a melhoria da aprendizagem desses estudantes, além de dar ao professor uma ferramenta a mais. Pois, como foi dito no evento, a live, com o tema: “O ESTÁGIO COMO PESQUISA E A PESQUISA COMO ESTÁGIO NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS”, tem o objetivo propiciar reflexões acerca de im-

plicações sociais, econômicos e políticas na construção de materiais didáticos sobre a realidade regional.

**IMAGEM 4 - Momento durante a live:
professor Carlo Monti palestrando.**

O Estágio na Fahist/ICH

- **Estágio Supervisionado I**
 - Problematização do espaço social no qual se encontra o lócus de execução do Estágio – a escola – tomando objeto de observação.
- **Estágio Supervisionado II**
 - Atividades direcionadas à análise do Espaço Escolar;
 - Projeto de Ensino;
 - Pesquisa sobre o conceito substantivo de história;
 - Gestão e cultura escolar;
 - Cultura Escolar.
- **Estágio Supervisionado III**
 - Análise das aulas como espaço de conhecimento;
 - Relações entre materiais didáticos e o ensino.
 - Desenvolvimento da regência pautada no projeto de ensino.
- **Estágio Supervisionado IV**
 - Atividades de apreciação da prática docente de História em sala de aula, sendo objeto de apreciação;
 - intervenção;
 - Materiais Didáticos.

#UnifesspaOnline 2022

www.unifesspaonline.unifesspa.edu.br

UNIFESSPA I PROEG

Fonte: Lanyne Maia, 2022.

Este evento contou ainda com o apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA. Na imagem acima o intérprete Antonio Cavalcante, ajudando na comunicação, para que o estudante ou outra pessoa com deficiência auditiva, interessada na palestra, pudesse participar do evento também. A live teve público aproximado de 100 pessoas, iniciou-se às 19h:30min encerrando-se às 21h.

Essas foram algumas de nossas atividades desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado II e III, junto ao curso de História da Fahist/ICH, no desenvolvimento do programa de monitoria, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Esperamos que através desse, haja compreensão do processo de orientação

do Estágio Supervisionado e as atividades desenvolvidas como meios de suporte a disciplina. Ressaltamos que nesse processo a principal função foi estimular a participação dos discentes, abrindo um canal de comunicação para trabalhar dúvidas e questionamentos, assim como ampliar os referenciais que tiveram por base o desenrolar da disciplina.

Por fim, enfatizamos que o momento da orientação do estágio é fundamental para preparar e acompanhar o discente do curso de História no contexto escolar. Dessa forma, é necessário que essa orientação seja realizada com eficácia, de modo que viabilize um contato intenso e reflexivo da realidade escolar para o discente. E assim foi feito, por parte do professor que conduziu a disciplina de Estágio Supervisionado. E pela monitoria que desempenhou o papel de auxiliar na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem desses discentes.

Como discente-monitora do Estágio Supervisionado, acompanhando a minha própria turma, a turma 2019, do curso de História, destaco a grande aprendizagem que obtive. Prontamente, precisei estudar mais, tendo em vista que deveria ensinar também. E na cooperação, na troca de conhecimento com os colegas, aprendi muito mais. Também tive a oportunidade de observar mais de perto o trabalho do Professor Monti, que desenvolve com tanto afinho e seriedade a profissão, traços que nos servem de modelo, já reproduzido na intervenção do estágio na escola e em breve, como professora efetivamente. Aprendi na teoria, porém, mais que isso vi na prática, o professor Monti desenvolvendo o conselho que ele nos passou dos professores Inforsato e Santos:

A aula, como toda atividade humana que ocorre de modo formal por meio de condições estabelecidas previamente, requer organização mental para sua realização. Organizar-

-se para a ação é um ponto importante para o aumento da probabilidade de sucesso de qualquer empreitada dessa natureza. Assim, se queremos que haja êxito em nossas ações, temos de recorrer a um planejamento eficaz, que possibilite a ocorrência delas com base em objetivos e metodologias. (INFORSATO, SANTOS, 2011, p. 86).

E observando já, o XIII Encontro da Anpuh-Pará, tivemos a possibilidade de assistir nos simpósios, apresentações de trabalhos, pesquisas com temas bastante pertinentes. Concluímos que isto é parte de uma boa formação de docentes de História. E como define a historiadora Ruhama Ariella Sabião Batista:

Para além de outros projetos no âmbito acadêmico que articulam a universidade e a escola, o Estágio Supervisionado é um dos momentos mais importantes para o graduando refletir sobre a profissão docente e os diversos desafios e possibilidades intrínsecos a mesma (BATISTA, 2017, p. 207).

Então, o que se faz no estágio, basicamente, é preparar docentes-críticos-reflexivos. “Nessa etapa os futuros professores podem observar, analisar, assim como teorizar o que se observa, pensando a Educação e a História como um todo” (BATISTA, 2017). O estágio garante a boa formação de professores-pesquisadores, que apresentarão mais tarde resultados, como as pesquisas que falamos anteriormente. Os Programas, como o programa de monitoria, dentro da Universidade é mais um suporte, é claro, ao futuro docente. Portanto devem ser valorizados, devem ser mantidos no espaço acadêmico sempre.

REFERÊNCIAS

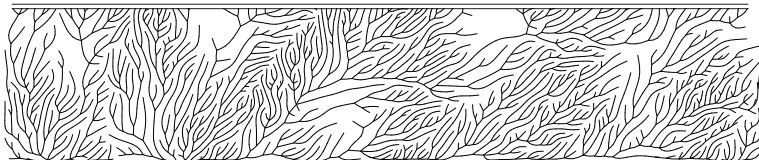
BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. **Estágio Supervisionado em História: As vivências, desafios e possibilidades do graduando na prática docente.** Londrina, 2017.

EDITAL MONITORIA GERAL nº 01.2022-Proeg – versão retificada II 08.02.2022. INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. 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.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; REGINATO, Lara Moncay. Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam. **OPSIS**, Catalão, v.15, n. 1, p. 136-148, 2015.

MONTI, Carlo. 26/04/2022. **Unifesspa online 2022.** Live – O Estágio como pesquisa e a pesquisa como estágio no desenvolvimento de materiais didáticos. www.unifesspaonline.unifesspa.edu.br

**ELDORADO: HISTÓRIA E O SONHO DE
“BAMBURRAR” DOS TRABALHADORES
EM SERRA PELADA NA DÉCADA DE 1980,
NO SUDESTE DO PARÁ**



Ítalo da Silva Fernandes

Serra Pelada, localizada no distrito rural da cidade de Curionópolis – PA, recebeu nos primeiros meses de 1980, mais de 30 mil homens, chegando, a mais de 100 mil nos primeiros anos de exploração, gerando um dos maiores movimentos migratórios do Brasil. Grande parte desses trabalhadores eram nordestinos. Grande parte desses trabalhadores já estava, na região antes de 1980, esperançosos com a instalação de vários projetos na Amazônia, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Tedesco (2015) podemos compreender a situação financeira que o Brasil vivia, sobretudo a região nordeste fazendo com que pessoas fossem para a região amazônica, influenciados pelas políticas de investimento. Para Silva (2006) a abertura de estradas, como a PA-70, foi importante para a chegada desse imigrantes.

No contexto da abertura de Serra Pelada o Brasil vivia em uma ditadura militar, iniciada em 1964. Esse fator de domínio, controle e privação de liberdade e reflete em muitos

acontecimentos da história nesse período, alcançando Serra Pelada, para onde é enviado Sebastião Curió, ou popularmente chamado, Major Curió. Ele era funcionário do Serviço Nacional de Informação, era chefe da equipe de intervenção que tomava conta do garimpo em 1980 (MATHIS, 1995, p. 11).

Major Curió administrou diretamente o garimpo entre os anos de 1980, tornando-se uma figura influente na região, de modo que essa atuação se entende para a política, onde deu nome a uma cidade, Curionópolis a qual Serra Pelada pertence e foi prefeito por dois mandatos.

A relação e interferência militar dentro do garimpo passa a causar mudanças nos modus operandi de Serra Pelada. Mathis (1998) destaca que sobre essas mudanças, pode ser apontado a proibição das bebidas alcoólicas, porte de armas, presença de mulheres e formas de trabalho. Assim, a intervenção se estende às rotinas comuns que os trabalhadores passam a realizar dentro de Serra Pelada. O cotidiano desses trabalhadores associava-se às rotinas nos quartéis militares, que para quase tudo tinha ordens, desde o amanhecer ao anoitecer, eles estavam sujeitos às bases da hierarquia e disciplina, que são as bases fundamentais do militarismo. Sobre isso, Mathis (1998) aponta que Garimpeiros que infringem as normas estabelecidas pela coordenação, ou por um dos outros órgãos que atuam no garimpo, são punidos ou expulsos do local pelos agentes da Polícia Federal.

Junto a isso, houveram as instalações de uma agência da Caixa Econômica Federal para a compra do ouro, casa de fundição, posto dos Correios, Cobal - Companhia Brasileira de Alimentos, Sucam - Superintendência de Campanha, DNPM – Departamento Nacional de Produção Mineral, posto de saúde. (MOURA, 2008, p. 72). Entre outros pontos considerados pelos autores como positivos da intervenção, es-

tão as melhorias sociais no local (mesmo que insuficientes para uma população que chegou a 80.000 pessoas), como atendimento médico, e a diminuição do descaminho/desvio do ouro através da compra do ouro autorizada, realizada pela Caixa Econômica Federal (TEDESCO, 2015, p. 76).

Para Mathis (1995) o Estado passa a organizar o processo de extração no garimpo, fazendo uma divisão local, sobretudo através do loteamento de jazidas. Assim, pode-se destacar o dono da cata, garimpeiros que possuem uma parte de uma cata; o meia-praça, que são trabalhadores com uma participação minoritária em uma cata, recebem alimentação do dono desta, e o seu ganho corresponde a uma parcela da produção de ouro, em geral 5%, e também o diarista trabalhadores assalariados, é também grupo mais numeroso dentro dos diarista na Serra Pelada é constituído pelos saqueiros, chamados também de homens-formigas.

IMAGEM 1 - “Homem formiga” levando o rejeito para fora da cava

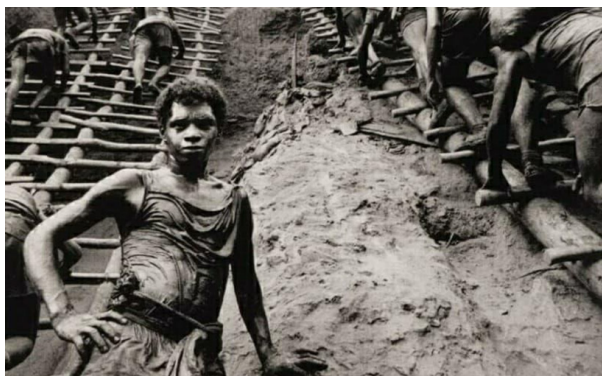


Fonte: Sebastião Salgado (1986).

A fotografia de Sebastião Salgado registra o trabalho do saqueiro, que a duração das atividades está relacionada com o número de viagens que realizavam diariamente. Os “homens formigas” foram assim reconhecido pela alusão ao trabalho e sua configuração a partir das imagens do garimpo, várias filas de homens subindo e descendo as escadas. As viagens dava em média 40 viagens, 20 em cada turno, alguns donos de barrancos, conhecidos como patrões exigiam apenas 30 viagens diárias. O trabalho diário também é acompanhado com a intensa fiscalização por parte da Polícia Federal e o Departamento Nacional de Produção Mineral, que resultou em diversos conflitos entre os trabalhadores e estes órgãos.

Além disso, haviam doenças comuns na região, como a hepatite, causada por um vírus transmissor que ataca o fígado e provoca inflamações, conseqüentemente gerando vômitos, falta de apetite e mal-estar. Além disso, doenças como tuberculose, febre amarela, meningite, pneumonia e gripes, são ocorrências próprias desse tipo de trabalho que se desenvolve em contato direto com a natureza (MOURA, 2008, p. 39).

IMAGEM 2 -Trabalhador ao fundo da cava próximo às longas escadas



Fonte: Sebastião Salgado (1986).

Na imagem é possível observar o contato do trabalhador direto com a terra, ao ar, sem o uso da máscara para diminuir os riscos de contaminação e infecção pulmonar. Como aponta Moura (2008) ao dizer que é preciso destacar que as condições de trabalho no garimpo em Serra Pelada eram precárias, em razão do calor intenso, da utilização de escadas danificadas, barrancos altamente perigosos, poeira de monóxido de ferro no ar, que era inalada pelos trabalhadores, barrancos improvisados e a falta de uma estrutura adequada para a moradia dos garimpeiros.

Os acidentes também eram bastante comuns nos garimpos, a possibilidade de morrer fazia parte do modo de ser do garimpeiro (MOURA, 2008, p. 79). Nessas escadas se formavam uma verdadeira pirâmide que poderia causar um efeito dominó, pois se o primeiro deslizesse, acabaria derrubando os demais que viriam logo abaixo. Portanto, era comum acidentes nesse locais, as escadas batizadas de adeus mamãe vitimizaram dezenas de trabalhadores.

À medida que se explora o ambiente, novos recursos acabam se inserindo, para melhor aproveitamento dos recursos minerais, fato esse que em muitos momentos não foi aprovado pelos trabalhadores, pois temiam o fim da exploração manual. Contudo, a utilização de novos equipamentos acaba por impor relações de atrito entre garimpeiros e empresas mineradoras como a Companhia Vale do Rio Doce, acirrando mais ainda quando estudos geológicos apontam o fim da exploração manual, outro estudo, aponta o fechamento do mesmo.

Nesse contexto de união dos garimpeiros, que se juntaram para defender a continuação da exploração manual, surge a COOGAR – Cooperativa dos garimpeiros, em 1982, que logo depois viria a ser COOMIGASP – Cooperativa Mineral dos Garimpeiros de Serra Pelada (1983). Mathis (1995) aponta que Sebastião Curió se mostrou contra essa decisão:

Logo depois de saber dos planos de fechamento, Curio começa junto com Antônio Mineiro, representante do Sindicato Nacional dos Garimpeiros em Marabá, a organizar a resistência contra essa decisão. Dentro de dois dias a Câmara aprovou um projeto de lei da sua autoria que prevê a continuação da garimpagem na Serra Pelada durante os próximos cinco anos, sob coordenação de uma cooperativa. O Presidente vetou o projeto, mas frente a uma possível derrota do veto pela Câmara, que colocaria em jogo a sua autonomia sobre o processo da abertura, ele foi obrigado a recuar e retirar a decisão sobre o fechamento (MATHIS, 1995, p. 11-12).

A formação da cooperativa facilitou a união dos garimpeiros que passaram a se organizar e a reivindicar por seus direitos, principalmente o de continuar com a exploração do minério, nesse medo de fechamento de atividade manual. Uma das principais revoltas ocorridas nesse contexto de disputas entre garimpeiros e governo se deu no sudeste paraense, em 29 de dezembro de 1987, na cidade de Marabá, e o local escolhido foi a ponte do Rio Tocantins, recém-inaugurada, por onde passava o trem de Ferro da atual Vale.

O resultado dessa revolta foi trágica, sobretudo para o garimpeiros envolvidos nesse ocorrido. O Governador do Estado, Hélio Gueiros deu a ordem para a desobstrução da ponte, e antes de qualquer aviso ou mesmo a definição de um acordo que estava em processo final, a PM inicia a reação caracterizada pela elevada violência contra os ocupantes. As manifestações dos garimpeiros contra o governo paraense terminou da pior forma, com mortes e desaparecidos.

A partir de 1988, diversos motivos provocam o enfraquecimento da Serra Pelada, como o massacre da ponte, o alcance do lençol freático na cava, os rumores do fechamento do garimpo e a escassez do ouro, que colabora para a saída de muitos trabalhadores no garimpo. O trabalho no garimpo

se estendeu até 1992, quando o presidente Fernando Collor apontou o garimpo não tendo mais condições de exploração. A mina de Serra Pelada se transformou em um imenso lago com cerca de cem metros de profundidade.

IMAGEM 3 - Lago de Serra Pelada em 2022



Fonte: Ítalo Fernandes (2022).

O lago formado em Serra Pelada, aonde um dia agrupou mais de cem mil trabalhadores, hoje é um local de lembranças e memórias. Chegando neste local é possível perceber escavações em barrancos que não foram rebaixados, como ocorreu no centro da cava. Devido ao tempo, as regiões em torno da escavação foram cobertas por vegetação. Além da cava que se formou, acreditava-se que na região próxima a ela, existem grandes recursos do minério do ouro.

AS ENTREVISTAS

Dentre as diversas possibilidades de analisar e trabalhar com a história de Serra Pelada, optamos também utilizar a fonte oral para abordagem das relações dentro do garimpo, assim, buscando percorrer uma reflexão sobre as questões de trabalho, controle e organização dentro o garimpo de Serra Pelada. A pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais expressos nas entrevistas, que se legitimam como fontes, seja por seu valor informativo ou por valor simbólico, incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes em outras práticas históricas. (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 14)

Portanto, foram realizadas entrevistas com trabalhadores que estiveram lá na década de 80. Em Marabá foi realizada uma entrevista com Parazinho. Em Serra Pelada, foram entrevistados Dona Maria e Chico Osório. Silva et al (2007) aponta que a história oral possui larga utilização entre os historiadores que tem como finalidade entender e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade (ex.: um dado momento histórico) através de conversas com pessoas e relatos orais.

Parazinho, natural de Mocajuba-Pa, em 1980, era madeireiro. Logo ao saber da notícia de Serra Pelada, abandonou seu trabalho para tentar garantir algum lucro em Serra Pelada. Na época, Parazinho tinha 23 anos, já longe dos pais, enfrentava os desafios da vida sozinho. Ao saber da notícia logo despertou o interesse em ir ao garimpo tentar uma oportunidade de ficar rico.

Eu “tava” trabalhando quando o motorista que levava as madeiras chegou com essa conversa, que ele tinha ouvido lá no Maranhão, na cidade de Imperatriz. Ele me disse que descobriram um lugar que tá dando ouro e me chamou para ir, e assim eu fiz, fui pro garimpo e cheguei lá em fevereiro de 1980, fui um dos primeiros. A gente

tirava ouro na gruta rica, da fazenda do Genésio (PARAZINHO, 2021, entrevistado).

Parazinho foi um dos primeiros a chegar em Serra Pelada, e logo, conseguiu conquistar uma boa quantidade de ouro, possibilitando-o a visitar a família que há muito tempo não a via. Parazinho relata que a jornada iniciava às 06h da manhã, já com o café. Alimentados, desciam para a cava, e dali, cumpriram suas missões diárias de carregar os sacos e se aventurar pelas altas escadas. A partir de 11h serviam o almoço e ao final do dia, tinha o jantar. Ao detalhar as formas de organização do trabalho, ex-garimpeiro relata:

Lá tinha ordem! Sebastião Curió botou uma ordem que não podia brigar. Aquele que brigasse ia pra fora. Não podia matar gente, só morria de barreira, mas briga lá não existia, só tinha em Curionópolis. Lá o pessoal com raiva se matava, mas na Serra não porque tinha medo de perder o baranco e as carteiras (PARAZINHO, 2021, entrevistado).

Para o entrevistado, o sonho não acabou, a experiência ainda não acabou, pelo contrário, ela está viva na memória, sobretudo no coração daqueles que lá estiveram em busca de um sonho. Segundo ele, a experiência do garimpo foi muito boa e gostava muito de estar ali. A organização favorecia a convivência e as amizades que conquistou, e que até os dias atuais relembra desses momentos e conversas com os amigos garimpeiros que ainda estão vivos.

Atualmente, Parazinho possui uma residência na cidade de Marabá-PA, bairro Nova Marabá, além de ser muito conhecido na região. Sempre que pode, vai até a Serra Pelada e visita a associação vai verificar os processos de direitos que tem sobre terras na localidade. Revela que já concedeu outras entrevistas para pessoas que foram procurá-lo para esclarecimentos sobre a Serra Pelada, indica que se sente feliz por compartilhar sua experiência com pesquisadores do assunto.

Em Serra Pelada, entrevistamos Dona Maria, 62 anos, natural da cidade Tuntum-MA, conta que em 1980 estava morando na cidade de Imperatriz – MA quando seu marido foi trabalhar no garimpo de Serra Pelada. Então, no ano seguinte, também resolveu ir à Serra, com o objetivo de ficar mais próximo de seu marido, pois já estavam um ano distantes. Contudo, devido a proibição das mulheres no garimpo, Dona Maria se estabeleceu em Eldorado dos Carajás, de 1981 a 1986, quando foi permitida a entrada e permanência das mulheres naquele local. Sobre a permissão das mulheres, Dona Maria comenta:

A vinda das mulheres foi muito importante em Serra Pelada, porque a justiça, eu acho que eles imaginava que se as mulheres viessem para cá iam trazer grandes problemas, e foi ao contrário, as mulheres só ajudaram. Mulher aqui teve um papel muito importante no garimpo, é tanto que, eu acredito que a justiça não se arrependeu ter liberado para entrar mulher aqui, que a mulher só ajudou, até hoje (MARIA, 2022, entrevistada).

Dona Maria esclarece que se sente feliz em Serra Pelada, e já fez de tudo um pouco, açougue, lavou roupa para outras pessoas e fazia café da manhã. Destaca que tem sido abençoada naquele lugar.

Segundo Moura (2008) o consumo de bebidas alcoólicas, o uso de armas e a presença de mulheres eram vistos como obstáculos ao trabalho. A justificativa utilizada era de que Serra Pelada era um local exclusivo de trabalho, considerando os garimpeiros como meros trabalhadores e as mulheres como incapazes de trabalhar, e com as proibições eles poderiam produzir mais.

É importante esclarecer que essas narrativas sobre as mulheres eram utilizadas como forma de exclusão e dominação no garimpo. Contudo, consideramos de grande relevância

a presença das mulheres nesses espaços, como é apresentado nas entrevistas e reflexões do pesquisador. Portanto, as mulheres, em especial de dona Maria, revela que a construção social em Serra Pelada não era exclusividade os homens, mas também das mulheres.

Por fim, a entrevistada revela estar muito feliz em Serra Pelada, quando mostra um carinho muito especial por aquele espaço. Com um belo sorriso ela conta que ama Serra Pelada e o povo de lá é como se fosse uma família que ela construiu, Dona Maria é proprietária do principal restaurante em Serra Pelada, e afirma que não pretende ir embora do lugar.

Concluindo, outro entrevistado, Chico Osório, natural da Cidade de Ipaumirim - CE, 70 anos de idade, conta que aos 18 anos serviu o exército por três anos em Fortaleza – CE e Natal - RN, depois passou a trabalhar em uma construtora em Fortaleza – Ce, passou por Imperatriz – MA, trabalhou na fábrica de Sabão com o pai, naquela cidade também constituiu uma família e teve filhos. Depois seguiu para Tucuruí-Pa no tempo da construção da Usina Hidroelétrica, atuando no ramo da construção civil, nesse período surgiu Serra Pelada, para onde decidiu ir para lá, em busca do ouro.

Ele comenta que havia uma “lei bruta”, impedindo as mulheres e bebidas. Todos deveriam seguir essa lei “ou você era direito ou não era” (Chico Osório, 2022), sem a possibilidade do meio termo. Cumpria as regras ou seria expulso do garimpo. Para tanto, Chico Osório destaca a contribuição do Major Curió para a criação da principal cooperativa de Serra Pelada, a Coomigasp.

O entrevistado conta que chegou em 1981 e bamburrou em 1982, quando sua vida clareou um pouco, conta o entrevistado. Sobre isso, revela que fez diversas compras, como avião e carros, além disso, costumava pagar contas particulares

de diversas pessoas necessitadas, e que comumente chegava nos bares e liberava bebidas aos presentes no momento. “Eu comprei um avião, peguei um piloto que estava na Serra Pelada e fui em Marabá, tomei umas duas cervejas e depois fui para Imperatriz visitar minha esposa, que era contadora da Brahma”. (OSÓRIO, 2022, entrevistado).

Em sua rotina de trabalho conta que um período tinha muitos homens trabalhando para ele, pois era dono de muitos barrancos na cava, dessa forma, também havia uma dificuldade muito grande em organizar seus homens. Devido à grande quantidade, facilmente perderia de vista aquele que trabalhava para ele. Diante disso, para inibir essa dificuldade, comprava-se camisas de times para identificar os trabalhadores, times como Flamengo, Vasco, São Paulo, por exemplo.

É importante ressaltar que havia uma fiscalização rígida por parte da PF e DNPM no garimpo, e cada vez que os barrancos rebaixavam se aproximando do ouro, as instituições redirecionavam a atividade para outra área, “jogando de um lado para o outro”, conta Chico Osório. Essa orientação servia para que o garimpeiro não alcançasse o ouro mais profundo.

Um dos fatores que lhe revolta e sempre torna a comentar é o fato do pagamento errado que a Caixa Econômica fazia aos garimpeiros, pois havia vários descontos, de modo que pagava-se a eles, muitas vezes, apenas 60% do que eles levavam.

Tinha um desconto bom do ouro que a gente vendia, descontava não sei quanto, descontava não sei quanto, é esse ouro que nós temos lá, entendeu? Que o governo federal foi o rastreamento do ouro que vendeu para eles lá e sobrou essa quantidade para dividir pra nós, é o dinheiro que estamos esperando (OSÓRIO, 2022, entrevistado).

Atualmente Chico Osório é associado na Cooperativa de Mineração dos Garimpeiros de Serra Pelada (Coomigasp)

onde participa ativamente das assembleias e busca estar atualizado das notícias, sempre na expectativa de um dia retirar o dinheiro que é devido aos garimpeiros. O garimpeiro viveu tempos áureos, de muito dinheiro, bebidas, noitadas e mulheres fizeram parte dos momentos dourados. Chico vive uma vida simples, boa parte sozinho, é muito reconhecido na região de Serra Pelada, onde reside, atualmente exerce a profissão de garimpeiro, e acredita em achar ouro, pois disso ele entende muito bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhadores em Serra Pelada muitas vezes tiveram seus direitos negados, fazendo com que todo o período que o garimpo esteve aberto fosse marcado por disputas, manifestações e lutas sociais, quer seja com o risco do fechamento do garimpo, junto ao direito de exploração do ouro, resultando em fatalidades. Destaca-se ainda a obrigação de seguir um regime militarizado imposto pela administração de Sebastião Curió.

Vale destacar também que devido a tantos conflitos ocorridos, junto ao impasse da relação garimpeiros e Vale, dificulta entrevistas a respeito da história de Serra Pelada, a partir da história oral, pois muitos ex-garimpeiros não se sentem à vontade para poder contar sobre sua história. Atualmente há um sentimento de injustiça deles contra a Vale, muito percebida nas entrevistas realizadas.

Por fim, sonho continua real na vida dos trabalhadores, mesmo após o fechamento do garimpo, os trabalhadores acreditam em perceber o dinheiro retido na Caixa Econômica. Trabalhadores de diversas regiões do Brasil juntam-se durante as assembleias na sede, que fica em Serra Pelada. A cada tempo, surgem notícias sobre o referido pagamento aos garimpei-

ros, enchendo-os de esperança. Atualmente, a COOMIGASP, é o órgão que representa grande parte dos garimpeiros, que se mantém associados.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. FGV, Rio de Janeiro, 2006.

MATHIS, Armin. Papers do NAEA nº 050: **Serra Pelada**. UFPA, 1995.

MOURA, Salvador Tavares de. **Serra Pelada: experiências, memórias e disputas**. São Paulo: PUC-SP, 2008. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Aline Pacheco Silva; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de. **Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida**. Mosaico: Estudos em Psicologia, Belo Horizonte - MG, vol.1, nº 1, p.25-35 mês, 2007.

SILVA, Idelma Santiago da. **Migração e cultura no sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**.188f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006.

TEDESCO, Leticia Luz da. **No trecho dos garimpos: mobilidade, gênero e os modos de viver na garimpagem de ouro na Amazônia**. Porto Alegre, 2015.

SOBRE OS AUTORES



ALINE BARROS DOS REIS, mestra em Ensino de História da Unifesspa (ProfHistória); professora da Rede Pública no Ensino Básico, vinculada à Secretária Municipal de Marabá (SEMED).

CHRISLAINE J. DAMASCENO, doutoranda do PPG de História – UNESP, bolsista CAPES. E-mail: c.damasceno@unesp.br

ELIAS DINIZ SACRAMENTO, doutor em História pela Universidade Federal do Pará e Professor Da Universidade Federal do Pará Campus Tocantins/Cametá.

FRANSUELY ROCHA COELHO, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, núcleo da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. Professora efetiva das redes Estadual e Municipal de Ensino do Estado do Pará e da cidade de Conceição do Araguaia. E-mail: swelyy@hotmail.com.

HARIAN PIRES BRAGA, mestre em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e professor de História na Prefeitura Municipal de Campinas/SP. E-mail para contato: harian.braga@gmail.com

HERMANO YAGO CHAVES VULCÃO, mestrando do PROFHISTÓRIA pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

ÍTALO DA SILVA FERNANDES, graduado em Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA; Professor de História na rede particular de ensino em Marabá-PA.

LANYNE FLÁVIA ASSIS DE CARVALHO MAIA, graduanda em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

REGIANDREA DE JESUS LOURIDO XAVIER, Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. E-mail: regilourido.rl@gmail.com

YURI ARAÚJO CARVALHO, graduado em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá; Mestre em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: yuri.araujo.carvalho89@hotmail.com.

WILLIAM KLEYTON COSTA, graduado em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá; Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). E-mail: williamkleyton.rp@gmail.com.



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

