

Adilson J. I. Brito (org.)

# ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVAS E SABERES NA SALA DE AULA

COLEÇÃO ANPUH 2025



---

XIV ENCONTRO DE  
**HISTÓRIA**  
DA ANPUH-PARÁ

---

**ANPUH** PA  
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

---

**ENSINO DE HISTÓRIA,  
NARRATIVAS E SABERES  
NA SALA DE AULA**

---

**Adilson J. I. Brito**  
(org.)

**ENSINO DE HISTÓRIA,  
NARRATIVAS E SABERES  
NA SALA DE AULA**



Copyright © by Organizador  
Copyright © 2025 Editora Cabana  
Copyright do texto © 2025 Os autores

Todos os direitos desta edição reservados  
© Direitos autorais, 2025

O conteúdo desta obra é de exclusiva  
responsabilidade de seus autores.

**Diagramação, projeto gráfico e capa:** Eder Ferreira Monteiro

**Edição e coordenação editorial:** Ernesto Padovani Netto

**Revisão:** os autores.

**Imagem de capa:** Cartão postal, Largo das Mecês, Belém, 1940.

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Ensino de história, narrativas e saberes na sala de aula / Organização de Adilson J. I. Brito. – Ananindeua-PA: Cabana, 2025.

E59

**Autores:** Adilson J. I. Brito, Roselli Scheidegger Oliveira, Alex de Andrade Raiol, Genival Nunes Braz, Elinalva Freitas Pantoja, Alan Christian de Souza Santos, Melanie Amaral Torquato, Bruno Estumano Oliveira, Lucilio de Matos Araújo Barbalho, Wellington Rodrigo de Campos, Clayton Luiz da Silva Barros.

155 p. : il., fotos.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Inclui bibliografia

Modo de acesso: World Wide Web

**ISBN 978-65-85733-64-9**

1. Ensino de história. I. Brito, Adilson J. I. (Organizador). II. Título.

CDD 907

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

Índice para catálogo sistemático

I. Ensino de história



[2025]  
EDITORA CABANA  
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)  
67130-130 – Ananindeua – PA  
Telefone: (91) 99998-2193  
cabanaeditora@gmail.com.com  
www.editoracabana.com

## CONSELHO EDITORIAL

**Dr. Anderson Dantas da Silva Brito** (UFOB)

**Dra. Adriana Angelita da Conceição** (UFSC)

**Dra. Ana Zavala** (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario –  
Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)

**Dra. Camila Mossi de Quadros** (IFPR)

**Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil** (UFRGS)

**Dra Cláudia Mortari** (UDESC)

**Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes** (UFPA)

**Dr. Francivaldo Alves Nunes** (UFPA)

**Dra. Juliana Teixeira Souza** (UFRN)

**Dra. Luciana Rossato** (UDESC)

**Dra. Luciana Oliveira Correia** (UNEB)

**Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva** (UEPA)

**Dr. Márcio Couto Henrique** (UFPA)

**Dr. Sandor Fernando Bringmann** (UFSC)

## COMITÊ CIENTÍFICO

**Dr. Adilson Junior Ishihara Brito** (UFPA)

**Dr. Elison Antonio Paim** (UFSC)

**Dr. Marcelo de Souza Magalhães** (UNIRIO)

**Dra. Mônica Martins Silva** (UFSC)

**Dr. Wilian Junior Bonete** (UFPel)

**Dra. Pirjo Kristiina Virtanen** (University of Helsinki, Finland)

## APRESENTAÇÃO

A presente coleção de e-books da Associação Nacional de História – seção Pará (ANPUH-PA) resultou da realização dos simpósios temáticos ocorridos durante o *XIV Encontro Estadual de História da ANPUH-PA: ensino de história, meio ambiente e diversidade na Amazônia Oriental*, em Marabá, entre os dias 25 e 27 de setembro de 2024 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Foi a primeira vez que esse tipo de evento ocorreu no interior do estado, constituindo um marco crucial para os estudantes em fase de formação, que tiveram chance de participar de um evento de grande porte, cuja finalidade preponderante foi possibilitar a integração de diversas ações formativas em um único local. O Encontro promovido pela associação buscou ser um instrumento de proteção, aperfeiçoamento, fomento, estímulo e desenvolvimento do direito à História em seus diversos níveis. Congregou o campo da História para debater a historiografia e os aspectos fundamentais na formação e profissionalização do historiador e do professor de história no Pará.

Contamos com discentes das licenciaturas em história da UNIFESSPA de Marabá e de Xinguara, que estudam na região Carajás, assim como os/as graduandos/as dos *campi* de Belém, Cametá, Ananindeua e Bragança destas Instituições de Ensino Superior – IES: UFPA, IFPA, UFOPA e UEPA. Participaram discentes de dez licenciaturas em história das universidades públicas espalhadas pelo Estado. Outro público, oriundo da região Carajás, foram os discentes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/Xinguara e de Ananindeua),

do Mestrado em História (PPGHIST) da UNIFESSPA/Marabá, e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA/Belém), assim como os professores/as de história da rede pública de Marabá e de outras quarenta e duas cidades do estado. Ao todo, contamos com 416 participantes.

O evento possibilitou um importante espaço de intercâmbio cultural e científico, em que profissionais, em diferentes níveis de carreira, e estudantes de graduação e pós-graduação em história do Estado do Pará apresentaram as suas pesquisas e compartilharam seus conhecimentos e experiências vivenciadas no processo de produção do conhecimento histórico, buscando elaborar novas estratégias de luta e de labor contra os ataques ao ensino de história e aos diversos tipos de violência contra mulheres, indígenas, negros, crianças, adolescentes, idosos e LGBTQIA+s. Constituiu-se em um espaço de discussão sobre três áreas específicas do conhecimento histórico: o ensino de história, o meio ambiente e a diversidade, promovendo uma interface entre os campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica oriental. Nesse sentido, foram socializadas a produção de estudos e práticas acerca das relações entre História e Educação, bem como problematizou-se o ensino de história e os desafios da produção historiográfica recente.

O encontro foi composto por seis mesas-redondas, duas conferências, vinte e dois simpósios temáticas, quatro minicursos, vinte apresentações de pôsteres e lançamentos de livros com os professores-pesquisadores com título de doutor, mestre, especialista, graduado e discentes de graduação com pesquisas na área do ensino e da escrita da História, o que proporcionou dias de intenso debate e de trocas profícuas que tendem a reforçar e ampliar o conhecimento histórico do Pará.

O evento foi possível graças ao trabalho da diretoria que assumiu o biênio 2023-2024, e aos associados e associadas da ANPUH-PA que mantêm esta regional como uma das mais ativas e contundentes seções, corroborando para a eleição do professor Francivaldo Alves Nunes, o primeiro representante do Pará na presidência da ANPUH Nacional, em 2025. Também aproveitamos para agradecer o fundamental apoio da Faculdade de História (FAHIST/Marabá) e da UNIFESSPA, que receberam e ampararam o evento.

A atual diretoria da ANPUH-PA tem orgulho de apresentar esta coleção de e-books. Damos com isso continuidade à uma tradição iniciada em 2020, durante a pandemia do COVID-19, quando a prática educacional foi desafiada à se inserir cada vez mais nos meios digitais, e a ciência se revelou ainda mais importante enquanto um instrumento de combate à essa doença e às suas mazelas sociais, bem como ao enfrentamento de governos autoritários e negacionistas.

Fomos resistência naquele período e continuaremos sendo no atual momento, uma vez que ainda somos ameaçados, enquanto civilização, pela extrema-direita e suas bandeiras preconceituosas, discriminatórias, excludentes, autoritárias e de destruição ambiental. Neste sentido, uma de nossas tarefas é criticar o abuso político e ideológico da história. Esta coleção, certamente, fortalece esse ofício, além de se constituir em um poderoso instrumento de popularização da ciência, uma vez que está disponível gratuitamente em nosso site. Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

*David Durval Jesus Vieira*  
*Carlo Guimarães Monti*

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>12</b>
	<i>Adilson J. I. Brito</i>
<b>A realidade local na teoria prática docente: ensaio sobre consciência, contexto e possibilidades de ensinar História.....</b>	<b>16</b>
	<i>Adilson J. I. Brito</i>
<b>O papel do professor nas abordagens sobre a intolerância religiosa em relação as religiões de matrizes africanas em Marabá-Pa.....</b>	<b>30</b>
	<i>Roselli Scheidegger Oliveira</i>
<b>Rios de memórias: história local e o ensino de história numa escola ribeirinha do município de Curralinho/PA.....</b>	<b>45</b>
	<i>Alex de Andrade Raiol</i>
<b>Violência doméstica e familiar contra mulheres em Tailândia: uma abordagem para o ensino de história.....</b>	<b>58</b>
	<i>Genival Nunes Braz</i>

**Cartografando memórias do tempo da cachaça: uma proposta do uso da História local e patrimonial no Ensino da História.....71**

*Elinalva Freitas Pantoja*

**O desenho artístico em sala de aula: Lauro Sodré e a Revolta da Vacina nas páginas de “O Malho” .....84**

*Alan Christian de Souza Santos*

*Melanie Amaral Torquato*

**A resignificação do 13 de maio de 1888 como dia nacional de denúncia contra o racismo: memória, identidade e ensino de história no município de Abaetetuba/PA.....97**

*Bruno Estumano Oliveira*

**Um ensaio com as ocorrências pedagógicas: uma escola de Belém do Pará no contexto do negacionismo acerca da Covid-19 (2021).....111**

*Lucilio de Matos Araújo Barbalho*

**SOME municipal de Moju/Pa: BNCC e currículo de história para turmas seriadas e multisseriadas.....123**

*Wellington Rodrigo de Campos*

**O Ensino de História local em Igarapé-Açu/Pa: reflexões a partir da disciplina história e identidade cultural.....138**

*Clayton Luiz da Silva Barros*

**Sobre os autores.....151**

## APRESENTAÇÃO

“(...) O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós.”

(Arendt, 2005, p. 227)

Embora esse importante trecho do artigo da filósofa Hannah Arendt (2005) tenha vindo à lume pela primeira vez na *Partisan Review*, em 1957, e expresse uma rica análise sobre a crise educacional do sistema nacional de ensino dos Estados Unidos depois da II Guerra Mundial, existem claras semelhanças com a atual crise que enfrentamos na educação pública brasileira, sobretudo em se tratando do campo acadêmico do Ensino de História.

A educação, na visão arendtiana, se constitui em um plano fundamental de contato entre os humanos e o mundo, cuja função é a de apresentar a complexidade das relações sociais, políticas, naturais, etc., construídas socialmente para os que continuamente nascem. “Apresentar” tem aqui o sentido de *ensinar*. E não é ensinar qualquer mundo, de qualquer maneira, para qualquer nascente, mas assumir a responsabilidade por esta apresentação do mundo, porque os que nascem hoje serão os futuros “formadores do mundo” (César & Duarte, 2010). Ensinar, no entendimento da autora, é uma escolha, uma decisão, ou, poderíamos dizer, em tons mais fortes, uma *atitude*, de quem assume essa responsabilidade de apresentar as relações humanas no mundo.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. (...) A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.” (Arendt, 2005, p. 239)

Como nascem pessoas todos os dias, a educação precisa ser constantemente renovada. Existe um dínamo que move a sociedade constantemente e que precisa mover a educação do mesmo modo. O paralelo com a educação contemporânea está exatamente neste ponto. A sociedade, com suas convenções, relações, instituições, códigos e dispositivos, é um organismo mutante, pulsante e complexo; move-se numa “revolução permanente”: “(...) Para estar preparados, eles [os jovens] precisam da instrução: ‘conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável’” (Bauman, 2013, p. 18). Em face disso, a escola e os métodos de ensino têm se mantido atrelados à tradição, à conservação, à naturalização e ao conforto dos códigos políticos da hierarquia social. Uma espécie de “bolha”, na qual os(as) viventes que necessitam aprender sobre o mundo, saem dele para entrar nas salas de aula. O que aprendem? Conteúdos e informações que, à primeira vista, não são aplicáveis ao mundo, não desvelam as relações, as convenções e os códigos, impedindo-os de compreender sobre este mundo.

Esse é, sem dúvida, o panorama da crise educacional em que vivemos hoje. Digo “sem dúvida” em relação a esta crise, baseado em ampla literatura filosófica, sociológica e antropológica, que tem influenciado pesquisas no campo do Ensino de História pelo país, e que, novamente, foi comunicada no simpósio temático “Ensino de História, Narrativas e Saberes na Sala de

Aula”, ocorrido em setembro de 2024 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em Marabá, no XIV Encontro Estadual da ANPUH-PA. De comunicação em comunicação, professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras fundamentaram e analisaram os efeitos desta crise em suas unidades escolares e em suas redes de ensino, retornando a todo momento, na minha mente, às ideias de Hannah Arendt.

Como o leitor poderá notar, as comunicações científico-profissionais presentes nesta coletânea não foram feitas sem uma carga de angústias e aflições docentes, traços indelévels de profissionais da educação que possuem o comprometimento de apresentar o mundo, com responsabilidade e autoridade, aos videntes que estão na escola como aprendizes. Ricas possibilidades de ensinar História estão aqui colocadas, ou em forma de perspectivas ou como experimentos testados e avaliados. A leitura atenta desses textos, feitos por professores e professoras e pensados para este mesmo público, pode delinear melhor algumas dimensões desta crise e suas provisórias soluções, nas diversas e diferentes unidades escolares e redes de ensino deste imenso estado do Pará, e, mesmo, de todo o país. Ficou o aprendizado de que é possível melhorar a educação histórica, tendo consciência do lugar profissional e da função social da docência, respeitando o contexto do ensino e da aprendizagem em cada escola/comunidade, e, sobretudo, tomando para si, como professor e como professora, essa responsabilidade intransferível de ensinar o mundo para aqueles que vivem nele e que precisam também formá-lo.

Ananindeua-PA, 28 de Fevereiro de 2025.

*Adilson J. I. Brito*

## Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5a ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CÊSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010, p. 823-837.

**A REALIDADE LOCAL NA TEORIA  
PRÁTICA DOCENTE: ENSAIO SOBRE  
CONSCIÊNCIA, CONTEXTO E POSSIBILIDADES  
DE ENSINAR HISTÓRIA**

---

Muito trabalho sério, em termo da atualidade de pesquisas, tem sido despendido coletivamente no campo intelectual do Ensino de História, que parte sempre de uma ambivalente inquietação docente: como tornar mais dinâmico e interessante o conhecimento histórico na escola? Poderia dizer que é um fato quase inevitável que em algum momento da vida profissional, professores e professoras de História já se fizeram esta pergunta, cuja resposta não é nada fácil. Tornar o ensino dinâmico, por exemplo, não garante o estímulo e o interesse no alunado. Daí a ambivalência dinâmica-interesse. O interesse, esse dispositivo interior que é ativado pela atividade exterior e que une sujeito e objeto por processos associativos (Dewey, 1979), é um estado mental e também uma atitude complexa, de viés psíquico-comportamental, repleto de subjetividade e com múltiplas variantes individuais e coletivas, de difícil compreensão e de pouca reflexão por parte dos(as) docentes da Educação Básica e Superior (Sass & Liba, 2011).

O olhar psicopedagógico sobre o processo de ensino-aprendizagem ainda carece de presença e regularidade na consciência profissional docente (Alarcão, 2005). O território da sala de aula

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Docente efetivo de Teoria e Metodologia da História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua. Coordenador do Simpósio Temático “Ensino de História, Narrativas e Saberes na Sala de Aula”, no XIV Encontro Estadual da ANPUH-PA.

ainda é um lugar de colonização de mentes pelo saber do professor, geralmente ligado às suas percepções, experiências, leituras, mitos, crenças, posicionamentos, formações, (pré)conceitos e olhares sobre a educação, sobre a escola, sobre o currículo e sobre si mesmos (Tardif, 2007; Bourscheid & Timm, 2024). Os aprendizes, *alumnus* - ou aqueles que necessitam do alimento do saber (Martins, 2005) -, são percebidos como os que não possuem vivências e saberes relevantes, inteligências, por assim dizer, o que legitima um *sistema* educacional todo orientado para “alimentar” esses imensos “vazios” de conhecer, com os *flashes* do aprendizado. A comunicação como transmissão tem sido amplamente usada para delimitar a mecanicidade do saber ensinado na sala de aula. Essa parece, ainda, ser a regra (Freire, 1970; Teixeira, 2010).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem como prática educacional ainda enfrenta, sem dúvida, muitos desafios. Como poderíamos acreditar, na prática psicopedagógica docente de sala de aula, em uma educação “como instrumento de libertação e transformação da sociedade, e, sobretudo, da vida humana” (Pará, 2021, p. 20), se a teoria prática do(a) professor(a), que comumente é uma extensão da visão educacional da unidade escolar, ainda centrada na reprodução de informações ou conteúdos curriculares? Como fazermos das nossas aulas de História instrumentos de libertação, se reproduzimos, simbolicamente, dentro da escola, as estruturas concêntricas das desigualdades (racista, sexista, fundamentalista, colonialista) que vivenciamos na sociedade? Que perspectiva de transformação teríamos diante de uma reprodução de conhecimentos que violenta capacidades e ritmos de inteligências variadas (Gardner, 1994),<sup>2</sup> com a imposição da pa-

---

2 Segundo a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner, a aprendizagem precisa ser pensada a partir de 8 (oito) tipos de inteligência: 1. *Inteligência lógico-matemática*, voltado caracterizada pelo predomínio de conclusões baseadas na razão, com a

lavra e de significações, que são legitimadas pelo poder da autoridade pedagógica, seja esta do currículo, do(a) professor(a) e/ou do sistema educacional? De fato, todas essas dimensões do reprodutivismo, que atualmente caracteriza a prática docente de História como um *habitus* profissional (Bourdieu & Passeron, 1992), tem assolado as mentes e as aulas de docentes, que acabam atrelando a sua função social a de um transmissor ou “repassador” de conhecimentos/fatos do passado (Plá, 2012).

O desafio de realizar a educação como processo libertador e transformador está cada vez mais condicionado à transformação das “teorias práticas” de ensino dos professores e professoras em sala de aula. O que as pesquisas sobre o ensino de história feita pelos(as) próprios(as) professores(as)-pesquisadores(as) têm demonstrado até aqui, é que um primeiro passo fundamental dessa mudança de perspectiva de ensinar e de aprender está na percepção consciente sobre suas próprias teorias práticas em sala de aula. Dito de outra maneira, a prática docente precisa de uma boa carga de autopercepção e de autocrítica sobre *o que* e *como*, eles/elas, docentes, fazem quando ensinam história. Isto não requer atenção somente sobre a parte propriamente discursiva e metodológica de uma aula, mas tudo que a esta é agregada,

---

capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos; 2. *Inteligência espacial-visual*, ligada à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens visuais, e à imaginação pictórica; 3. *Inteligência verbo-linguística*, se refere não apenas à capacidade oral, mas também à outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual; 4. *Inteligência interpessoal*, caracteriza-se pela capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas; 5. *Inteligência intrapessoal*, refere-se à capacidade de reconhecimento de si mesmos, seus sentimentos, motivações e desejos; 6. *Inteligência naturalista*, refere-se à capacidade de compreender o mundo natural, identificando e distinguindo entre diferentes tipos de plantas, animais e formações climáticas; 7. *Inteligência corporal-cinestésica*, ou a capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, coordenação, e de se expressar por meio do corpo; e 8. *Inteligência musical*, que permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos.

e que acaba ficando fora do campo de reflexão docente: planejamentos, fontes de informação, o desenho sequencial de tarefas a serem desenvolvidas, a avaliação, as apresentações em mapas mentais, *Power Point's*, jogos, etc. Todo este trabalho, que mobiliza o antes, o durante e o depois do contato pedagógico do(a) professor(a) com o alunado faz parte do processo de teorização docente, sempre muito ligado às circunstâncias mais imediatas que emergem das vivências no espaço escolar e das necessidades de ensino e aprendizagem na sala de aula (Zavala, 2015).

Esta consciência do si profissional, do si em ação educativa, leva, pois, ao segundo passo dessa mudança de olhar sobre o ensinar: a compreensão e o reconhecimento dos níveis cognitivos da aprendizagem de História. Estudos muito recentes têm mostrado que o processo de construção do saber histórico possui uma complexidade específica, pois lida diretamente com os elementos abstratos da realidade do eu e da vivência no social, que precisam ser conectados pelo conhecimento ensinado. Do ponto de vista da Neurociência, os saberes ensinados na escola sempre ativa setores do *córtex* cerebral, em diferentes níveis e ritmos individuais, relacionados à curiosidade, pois tem o interesse no desconhecido e o desejo de descoberta do novo. Cerca de 30% das informações processadas no cérebro antes da escolarização precisam ser consideradas nos planejamentos de ensino, pois 70% das conexões neuronais podem ser potencializadas pela forma como os conhecimentos são processados. Logo, uma teoria prática docente que leve em grande conta esse interesse pelo desconhecido e esse desejo de descoberta terá grande possibilidade de realizar um aprendizado consistente e duradouro em suas aulas de História (Aguilar, 2021).

O processo cognitivo do aprender, portanto, precisa ser estudado, compreendido e observado na teoria prática e na

prática de ensino do(a) professor(a) na sala de aula. E aprender História, especificamente, necessita considerar que os 30% de informações geralmente processadas fora do ambiente escolar estejam como objeto do planejamento docente como ponto de partida (vide Figura 1). Desse modo, tomando em conta esses conhecimentos prévios como parte do processo cognitivo do aluno e da aluna, o(a) professor(a) terá múltiplas possibilidades de abordagem desses conhecimentos para direcioná-los para uma aprendizagem que interrelacione o interior e o exterior, o sujeito e o objeto, o educando e o saber escolar, de forma afetiva, interessante, engajada, enfim, proporcionará uma aprendizagem significativa na qual a experiência do eu é ampliada pelo conhecimento apreendido (Ausubel, 1961).

Figura1



Fonte: Mineiro (2022, p. 7)

Esses conhecimentos prévios, oriundos das vivências cotidianas da criança e do jovem educando, constituem uma “argamassa” que compacta instintos, desejos, lembranças, visões de mundo, (pré)conceitos, ideias, sentimentos, emoções, enfim, todo um conjunto de aspectos do ser, do subjetivo, do individual, que se interpenetram e se retroalimentam na vida cotidiana. Como realizar a aprendizagem histórica nesse quadro cognitivo? A resposta faz parte do terceiro passo fundamental que as teorias práticas docentes em História precisam considerar que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 2018, p. 83-84). O pensamento e a(s) maneira(s) como os educandos compreendem suas próprias vivências sociais e como *contam* ou *narram* isso, transformando-os em experiências de si no mundo, são fundamentais para, por exemplo, o ensino contextualizado de qualquer disciplina, maiormente das temporalidades históricas. A vivência no social, no cultural, no tempo presente, se apresenta como parte de um processo de aprendizagem que precisa, primeiramente, promover a consciência da diferença do tempo (presente-passado-futuro), para depois associá-los na construção da autoidentidade dentro do processo de escolarização formal. (Rüsen, 2007).

Pensamento-linguagem-experiência é a tríade do processo da aprendizagem que o ensino não pode mais negligenciar, sob pena de cair na frustração da memorização mecanicista. Desenvolver esses três aspectos na educação, em geral, e no Ensino de História, em particular, é o caminho, no nosso entender, para a libertação e a transformação tão almejada nos discursos formais. Uma aula de História precisa considerar, com base nessa

literatura multidisciplinar, que o início do aprendizado requer uma sondagem do que existe de experiência de vida no ser da criança e do jovem, ou seja, delimitar um contexto; requer perscrutar o pensamento, as ideias, as convicções e as dúvidas dos educandos; implica na observação atenta na postura comportamental do alunado no ambiente escolar; e remete à necessidade de desenvolver o lugar de escuta do(a) professor(a) sobre essa experiência-pensamento-linguagem, expressa no lugar de fala do(a) aluno(a). Ao agir profissionalmente nessa linha, a prática docente pode realizar experimentos didáticos mais conscientes, consistentes e ancorados na humanização da educação, pois estimula o educador e o educando a “assumir responsabilmente a sua missão de homem”, dado que “há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (Freire, 1970, p. 9).

E para dizer-se, ou seja, falar de si mesmo, é importante que o alunado aprenda História associando-a com a sua vida. Que vida seria essa, se desempenhamos inúmeras atividades e assumimos variados papéis sociais? A vida comum, essa que todos vivemos no dia a dia, na qual desenvolvemos o nosso olhar sobre o mundo e sobre o nosso lugar no mundo. Esse é o extrato “sociocultural” a que se referia Vygostsky (2018) em seus estudos cognitivos; essa é a *práxis* que Rösen (2007) desenvolve na sua teoria da aprendizagem histórica; é, enfim, onde Paulo Freire (1970) e Carl Jung (1991) convergem ao defenderem, respectivamente, as suas teorias sobre a aprendizagem como “conscientização” e como “conhecer a si mesmo” (Lima, 2021). É na vida cotidiana que todos os seres humanos constroem “todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade, (...) to-

dos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, paixões, ideias, ideologias” (Heller, 2000, p. 17). É da vida cotidiana que os(as) aprendizes fazem as suas narrativas, e é sobre estas que professores(as)-pesquisadores(as) tem se buscado renovar suas consciências, suas teorias práticas e suas pesquisas no campo do Ensino de História.

A vida cotidiana, que contém os conhecimentos prévios em forma de pensamento, experiência e linguagem, tem sido a base da abordagem mais utilizada nas teorias práticas docentes, sobretudo aquelas assentadas em projetos de pesquisa. Em termos de escala, as vivências do dia a dia sempre se desenrolam num lugar, numa realidade local. De fato, a dimensão local das relações sociais, aonde se desenvolve a cotidianidade, é inescapável (Heller, 2000). As pesquisas em nível de mestrado e doutorado tem mostrado como as variadas facetas de organização do cotidiano, público e privado, trabalho e descanso, tem servido como contexto de grande riqueza de reflexão em estratégias didáticas mais humanizadas, críticas, significativas e, em certo sentido, até libertadoras. Nas narrativas de professores e professoras que apresentaram seus trabalhos no simpósio temático “Ensino de História, Narrativas e Saberes na Sala de Aula”, e que, junto com este ensaio, conformam os capítulos deste *e-Book*, sobressaíram falas sobre a importância da abordagem da História Local como um dos caminhos de renovação do ensino e da aprendizagem em História na Educação Básica.

Detenhamo-nos sobre três amostras. O artigo de Roseli Scheidegger Oliveira (2025) problematizou o ensino de história na rede pública de ensino de Marabá-PA, a partir das percepções profissionais de professores(as) sobre os porques da ausência de abordagem pedagógica histórica e sobre a intolerância reli-

giosa no espaço escolar. Como todos(as) possuem suas crenças e orientações religiosas consolidadas, deixam de entrar nessa questão que é oriunda da realidade cotidiana, o que resulta em “relatos e comentários intolerantes”, pois “muitos omitem seu credo e sua orientação religiosa na escola, parte de sua identidade, por medo de sofrer represálias, ofensas e discriminação por seu credo, que alcançavam, por vezes, agressão física” (Oliveira, 2025, p.13). Nota-se claramente como a escola reproduz as hierarquizações existentes no cotidiano social, ao deixar de abordar questões como essa, com o devido cuidado e dando amplo lugar de fala ao alunado. O ensino age como mais uma instância de reprodução das hierarquias sociais, ao invés de proporcionar situações didáticas que façam com que todos e todas, professores e alunos, desnaturalizem essas divisões sociais e as compreendam a partir de associações com o conhecimento histórico em diversas temporalidades e espacialidades. A história local, entendida como realidade do lugar interconectada com outras relações sociais em tempos e espaços diferentes, contém grandes potencialidades de aprendizado, se a questão fosse abordada a partir das narrativas em sala de aula.

O artigo de Alex de Andrade Raiol (2025) recoloca a abordagem local no ensino de História a partir da realidade de alunos(as) e professores(as) de uma escola pública ribeirinha de Curalinho-PA. O autor realizou experimentos didáticos com o alunado, no intuito de construir uma “cartografia dos saberes e das práticas ribeirinhas”, a partir da qual “a sala de aula consistiu num espaço privilegiado de pesquisa”, na qual foi possível “mapear parte das tradições e memórias da região, identificando os sujeitos, as práticas sociais, os espaços e a tradição oral” (Raiol, 2025, p.46). Aqui, o cotidiano local e sua complexidade

constituente foi a base de um aprendizado que adentrou as vivências, experiências, linguagens e pensamentos da vida social cotidiana, através do treinamento do alunado sobre a prática de pesquisa da história oral. Ou seja, aproveitou os 30% de informações do alunado como potenciais associativos para compreender as experiências sociais de outros povos e culturas “ribeirinhos” em diversas temporalidades históricas. Uma abordagem de história local que partiu da realidade cotidiana, com um ensino mais voltado para a preparação do alunado para as atividades de registro, de reflexão e de exposição desses resultados, permitindo uma aprendizagem mais questionadora sobre a narrativa eurocêntrica da história, presente nos currículos prescritos e nos materiais didáticos. História Local e realidade local estão indissociadas na abordagem do autor.

Na pesquisa de Wellington Rodrigo de Campos, novamente o local aparece como olhar privilegiado no ensino de história de unidades escolares rurais de Moju-PA. Ao trabalhar com a perspectiva de ensinar História em escolas rurais, o autor defende que a abordagem local seja relacionada à Educação do Campo, ou seja, o cotidiano de vida e de trabalho, de lazer e de cultura, de mitos e tradições, precisa ser observado pelos(as) professores(as) do Sistema Modular de Ensino (SOME), pois “promover a educação nesses lugares quase sempre fica a cargo do professor que não possui nenhuma identificação ou conhecimento com a região” (Campos, 2025, p.135). Para o autor, a qualidade do ensino nessas escolas rurais precisa ser articulada à realidade e ao cotidiano campesino, de onde se nutrem de vivências e de saberes o alunado, sua vida e sua identidade. História local e vivências rurais estão articuladas no pensamento do autor como perspectivas de melhorar a

qualidade do ensino e da aprendizagem nesses remotos lugares, aonde os módulos de disciplinas são desenvolvidos num tempo bastante curto de cerca de 20 dias.

Essas três formas de olhar as práticas de ensino de História possuem convergências importantes. A principal delas é, sem dúvida, a confiança que os autores depositam nas potencialidades da realidade local como estratégia de ensino de História. Embora a reflexão esteja bastante centrada nas possibilidades que a vida cotidiana apresenta para a melhoria do engajamento do alunado nas aulas, particularmente penso que seria fundamental agregar conhecimentos de neuroeducação interligados aos estudos cognitivos como base teórico-filosófica dos planejamentos didáticos. Sabemos todos que a formação continuada de professores é precária nas redes de ensino públicas, o que reduz sobremaneira usos conscientes da abordagem local no saber histórico escolar. O manejo desse cotidiano social precisa de apuro. E esse apuro se desenvolve, primeiramente, a partir da autoformação continuada, dentro e fora das universidades, centrada no ambiente escolar e comunitário; em segundo lugar, é preciso experimentá-lo didaticamente na sala de aula, como num treinamento do eu profissional, com abertura para as narrativas e os saberes do alunado, da comunidade, da sociedade. Nesse sentido, os três trabalhos estão num bom caminho.

À guisa de conclusão, sempre é importante reforçar que ensinar História precisa encampar um processo de aprendizagem que leve os(as) educandos(as) a *pensar historicamente*. Esse tipo de pensamento precisa olhar criticamente para aquela abordagem de história local que privilegia o gênero historiográfico do local, isto é, os estudos locais de historiadores

profissionais. Ao trabalhar com esse tipo de abordagem, se faz *mister* agregar a abordagem sobre o cotidiano do lugar à reflexão sobre o passado histórico local, para não cair no mesmo reprodutivismo discursivo a que nos referimos antes. Pensar historicamente, no sentido que mais adere à abordagem local, diz respeito aos usos, pessoais e públicos, que podem ser feitos do conhecimento histórico construído em sala de aula. Refere-se, ainda, a um tipo de raciocínio histórico no qual alunos(as) e professores(as) constroem juntos, ancorados em fundamentação empírica, com análise crítica, com argumentação explicativa, um processo de empatia histórica sobre o presente e o passado, contextualizados na vida prática escolar/social. A cognição histórica precisa ser “controlada” pelo ensino do método de pesquisa histórica, no qual se destaca o trabalho com as fontes e o desenvolvimento da análise interpretativa de dados (Barca, 2021).

De fato, o ensino de história tal como aqui estamos a discutir em tom de defesa precisa unir a cognição, o contexto, a consciência e o método histórico, na interação entre a escola e a vida social. Não é nada fácil, ainda mais quando não temos esse tipo de formação nos nossos currículos universitários e nem na nossa experiência docente. Temos que lidar com a complexidade da sala de aula, dos saberes e narrativas que a transpassam e direcioná-las para um aprendizado significativo. Contudo, penso que estamos num caminho cheio de possibilidades e de perigos, que nos forçam à reflexão constante sobre o que fazemos na sala de aula.

## Referências

- AGUILAR, Renata. **Neurociência aplicada à educação**: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula. São Paulo: Edicon, 2021.
- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.
- AUSUBEL, David. A cognitive theory of school learning. **Educational Theory**, 1961, 11, p. 15-25.
- BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez. 2021, p. 38-62.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURSCHEID, Suelen; TIMM, Jordana Wruck. Os saberes e a identidade docente de professores atuantes na Educação Básica. **Periferia**, v. 16, p. 1-22, 2024, e78202.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4ª ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. 1.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.
- LIMA, Ricardo Roivo de Souza. **A relação professor-aluno**: contrapontos da pedagogia do oprimido de Paulo Freire e psicologia analítica de Carl Jung. Orientador: Reuber Gerbassi Scofano. 2021. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à Educação. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MINEIRO, Maria de Jesus Câmara. **Neurociência aplicada ao ensino de história [ebook]**. São Luís: UEMAnet, 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Etapa Ensino Médio. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, núm. 84, septiembre-diciembre 2012.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília-DF: Editora da UNB, 2007.

SASS, Odaír; LIBA, Flávia Roberta Torezin. Interesse e educação: conceito de junção entre a Psicologia e a Pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 35-45, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert B (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010, p. 33-53.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Ridendo Castigat Moraes Editora, 2018.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 174-196 – 2015.

**O PAPEL DO PROFESSOR NAS ABORDAGENS  
SOBRE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA EM  
RELAÇÃO AS RELIGIÕES DE MATRIZES  
AFRICANAS EM MARABÁ-PA.**

---

O respeito e a prática da convivência na diversidade constituem desafios em sociedade e na escola, já que toda religião é iminentemente social, nascidas no seio de grupos sociais que, embora distintos, e possuem o intuito de suscitar, refazer ou manter certos estados mentais desse grupo (Sampaio, 2009).

No caso do ensino de história e cultura africana nas aulas de História, na maioria das vezes, para Marabá, recente trabalho de mestrado de Maria Raimunda Santana Fonte apontou o desafio de implementação da Lei Federal n. 10.639/03, tanto em termos de formação de professores, ausente nas políticas do município, como da prática docente em sala de aula (Fonte, 2022). Temas sobre história e cultura afro-brasileiras não costumam ser tocados porque acreditam em uma democracia racial (Santos, 2016).

Em nosso país, a presença marcante do mito da democracia racial vem sendo reproduzida pela mídia e até mesmo pelas instituições de ensino, o que leva acreditar que religião não se discute. Pensar em democracia racial requer, portanto, pensar em uma sociedade em que todas as pessoas, independentemente

---

<sup>1</sup> Professora, atuante como Professora formadora dos Componentes de Ensino Religioso e História pela Secretaria de Educação de Marabá/urbano. Formação: Mestre em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA.

de sua origem étnico-racial e da cor, sejam livres e tenham direitos iguais. Quando falamos de democracia em sentido amplo não estamos falando apenas de possibilidade de participação política, mas também de igualdade de direitos, igualdade social, igualdade racial e liberdade garantida a todas as pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza a igualdade de direitos entre todos os seres humanos, independente de raça, cor, religião, nacionalidade ou gênero.

Silvio Almeida (2019), em seu livro *Racismo Estrutural*, aborda reflexões acerca dos conceitos “raça” e “racismo”. O autor debate os conceitos de racismo, preconceito racial e discriminação racial, além de apresentar três concepções sobre o racismo: individualista, institucional e estrutural. Quanto à concepção de racismo estrutural, Almeida discute a relação entre o racismo e a economia.

O racismo está presente na vida cotidiana dos indivíduos e, portanto, será reproduzido dentro das instituições caso elas não criem políticas internas que barrem essa reprodução. O autor defende que algumas atitudes internas podem ser tomadas, como promover o debate interno e externo sobre diversidade, remover os obstáculos para ascensão em cargos de prestígio, revisão das práticas institucionais (Almeida, 2019, p. 23).

A tese do autor é: “O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (Almeida, 2019, p. 15). Contudo, quando dizemos que o racismo é estrutural, não estamos retirando a responsabilidade do indivíduo com a

manutenção do racismo. Para Almeida, o reconhecimento de que o racismo é estrutural aumenta a nossa responsabilidade enquanto sujeitos de combater o racismo e todas as suas formas correlatas.

Os temas sobre a África e sobre a diáspora, quando abordados em sala de aula, não consideram a religião como dimensão sociocultural. Quando muito, alguns mitos egípcios são trazidos à tona. O debate em torno da memória e histórias das religiões afro-brasileiras nos espaços de aprendizagem no ensino fundamental, no ensino de História, envolve a falta de formação inicial e continuada de professores para o tema das africanidades e suas concepções de mundo.

A falta de formação dos professores dificulta a abordagem teórica de temas étnico raciais e sobre a diversidade religiosa. Uma justificativa para não ter conhecimento dos documentos que regem o trabalho com a temática é o fato de terem concluído os estudos, seja em nível de graduação ou pós-graduação há alguns anos, é quando não se era dada tanta ênfase à temática. Pouco ainda discutimos a respeito da intolerância religiosa e falta um aprofundamento teórico sobre o tema numa sala de aula, fruto também dos enfrentamentos e da resistência que envolve outras matrizes religiosas. Com a falta da motivação pessoal dos educadores, muitos acabam seguindo os apenas os didáticos, seguindo as habilidades propostas pela BNCC, e tratam o tema de forma superficial, fazendo com que os alunos tenham dificuldade e desinformação sobre o assunto. Na perspectiva do/a professor/a B<sup>2</sup>, o problema da BNCC e como isso reflete na proposta pedagógica do município de Marabá, reformulada em 2019, são as ausências:

---

2 Professor/a B. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de História: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: Praça no Núcleo Nova Marabá, 2022.

Que eu não debata um assunto, é não especificar, [...] porque esses assuntos chamados de sensíveis, precisa está muito bem explícito, ele precisa estar lá debatido, mostrado, dizendo: esse assunto tem que ser trabalhado, é dessa forma, ou ter uma habilidade que possa expor mesmo o assunto de uma maneira bem evidente. Pro sujeito não fugir. (Professor/a B)

Na prática, nota-se a dificuldade de abordagem, em sala de aula, da temática das religiões afro-brasileiras nos anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro desafio é conquistar e chamar a atenção dos alunos, além do próprio estigma que há sobre tais religiões e que chega aos alunos de forma estereotipada e equivocada. Como professores, o exercício constante é compartilhar conhecimentos sobre África e diáspora e construir, junto do corpo discente, novas perspectivas, sendo que valores das religiões de matrizes africanas conectam se à própria experiência de vida dos povos africanos e de sua presença e atuação em terras brasileiras há séculos.

Diante de relatos e comentários intolerantes, muitos omitem seu credo e sua orientação religiosa na escola, parte de sua identidade, por medo de sofrer represálias, ofensas e discriminação por seu credo, que alcançavam, por vezes, agressão física. Na escola, quando uma criança chega com um pano na cabeça (torso) e trajando vestes brancas, torna-se motivo de chacota, ocasião em que se percebe que não há respeito pela religião, por sua particularidade diversa da maioria, e isso independe da aceitação de outros, mas do respeito ao ser humano que, nesse momento, torna-se o alvo negativo por sua diversidade.

O desenvolvimento da personalidade humana ocorre em várias fases em que o indivíduo aprende a fazer e a retratar o seu eu, tendo o seu corpo como o seu significado, originando

suas concepções de afetividade e intelectualidade que formam sua identidade de acordo com suas condições socioculturais e do seu meio [...]. Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto de desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. (Santos Junior, 2010, p. 5-9)

As religiões de matriz africana, seus contextos de fé seus cultos são tão sagrados quanto de qualquer denominação religiosa. Essa dimensão é importante, pois, além do respeito e da tolerância, aponta para saberes e valores de universos culturais amplos.

A tradição religiosa afro-brasileira é parte do legado deixado por homens e mulheres que contribuíram de forma significativa para a diversidade do país em que vivemos. A sabedoria e s valores das religiões de matriz africana é um expressivo elemento da cultura brasileira, que foi mantido por gerações. (Higino, 2011, p. 14)

Visto que o racismo faz parte da estrutura brasileira e se conserva até aos dias atuais, torna-se um desafio para o(a) professor(a) trabalhar as religiões de matrizes africana na sala de aula nos últimos anos do fundamental e fazer com que os alunos reconheçam à pluralidade cultural, trazidas pelos africanos escravizados que chegaram a este país. “Os africanos trouxeram seus credos para a América portuguesa” (Del Priore; Venâncio, 2010), passaram a influenciar com elementos religiosos a cultura brasileira. Desenvolver esses conteúdos nas aulas, com embasamento teórico e seriedade no tratamento dos temas, contribui para a formação de todos os alunos, oportunizando visões e valores múltiplos, dentro dos princípios democráticos.

Gadotti (2006, p. 65) diz que “o poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la, quanto na possibilidade de construir um coletivo para lutar por uma causa comum”. É de suma importância que o professor aborde, em sala de aula e fora dela, aspectos das culturas africanas e indígenas, fazendo um trabalho de conscientização para a relevância desse legado, constituinte da identidade brasileira. As discussões sobre as religiões de matriz africana nas escolas, especificamente nas aulas de História, deveriam abrir espaço para um debate mais amplo sobre o próprio papel que as religiões desempenham na formação do povo brasileiro. Essas discussões são necessárias. É mais do que na hora de mudar esse quadro e transformar através da educação, o Brasil em um país tolerante.

### Religiões de matrizes africanas: desafios e possibilidades no ensino de História

A educação antirracista é decolonial. O que a faz ser decolonial é exatamente o seu comprometimento com o combate contra o racismo. Há desafios epistemológicos e políticos que envolvem a implementação de ambas as leis em perspectivas decoloniais (Quintana, 2016). Desafios que trazem no seu bojo rupturas necessárias com postulados epistemológicos de um modelo explicativo de sociedade que não encontra sustentação no atual momento educacional brasileiro, em especial no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Santana (2005) observa, com muita propriedade, que no caso brasileiro, coube ao Candomblé, como religião étnica, através de suas múltiplas linguagens, e ao terreiro, com suas geografias e suas paisagens,

a função de preservação do legado africano, visando a autoidentificação de um grupo social específico.

O mal-estar nas discussões que remetem a responsabilidade das escolas de Educação Básica em praticar uma educação antirracista e antidiscriminatórias pelo viés das relações étnicas, persiste. Sobretudo, quando estas discussões são acompanhadas do debate sobre as crescentes manifestações de intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas. Algo que não é novo, pois, segundo Braga (1995), Lühning (1996) e Silva (2011), esse processo passou por reconfiguração com o advento da República, se consolidando nas primeiras décadas do século 20, quando as religiões de matrizes africanas passam a ser sistematicamente desqualificadas e demonizadas pela imprensa brasileira, que, engajada num projeto pautado no ideário eugenista e higienista, converte essa herança ancestral num dos principais fatores do atraso da sociedade brasileira.

Ecos e reverberações dessa intolerância manifestam-se em sala de aula, representando mais um desafio, de acordo com o relato do/a professor/a B<sup>3</sup>, em que ela faz a seguinte observação: “o fato de pensar minha religião que os verdadeiros valores [...] a ética estão, que a salvação da alma, como modelo de pessoa, de como [...] ser. Esse é um problema grave, [...] as pessoas querer converter o outro.” A entrevistada aponta não apenas o desafio em relação a valores, mas a própria questão de uma disputa por salvação.

A crítica do/a professor/a é pautada nas ausências de determinadas possibilidades, dado o engessamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seu foco nas práticas e expe-

---

3 Professor/a B. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de História: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: Praça no Núcleo Nova Marabá, 2022.

riências das populações africanas no currículo, bem como um desafio diante das exigências que a BNCC faz e não permite diálogos mais profundos com ações e discussões que, por vezes, o docente já realizava no âmbito da implementação das Leis, em suas aulas de História. Um outro desafio, destacado pelo/a professor/a A<sup>4</sup>, traz à tona como pôr em “prática o currículo local, que envolve a questão afro brasileira, bem como a questão nacional. [...] Mas a abertura dificulta um pouco a prática”.

Para tanto, se faz de extrema importância trazer discussões que possibilitem pensar sobre quais perspectivas discute-se essa questão? A primeira preocupação deve ser, com que compromisso se fará isso? De qual África se quer falar? Qual a perspectiva epistemológica se quer oferecer para tratar essa temática pedagogicamente? Algo deve ficar evidente, não se pode folclorizar a luta racial. Nilma Lino Gomes (2012, p. 225) ressalta:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação; da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais do poder.

Como articular currículo e a formação docente quando lidamos com as abordagens sobre religiões de matriz africana? No relato do/a professor/a B<sup>5</sup>, em relação ao currículo, há uma

---

4 Professor/a A. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de História: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: Biblioteca Municipal, Núcleo Cidade Velha, 2022.

5 Professor/a B. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de Histó-

menção: “A maneira como a BNCC [...] está sendo implementada, não está sendo tão positiva assim, ela tá deixando agente, muito amarrados e engessados, [...] o documento que vem depois dela que são as propostas do município”. A mesma docente ainda apresenta dificuldades no olhar sobre Áfricas e Ásia, por exemplo, em dimensões que nem sempre chegaram na educação e possibilitaram novas visões:

Eu consigo hoje apesar de toda a dificuldade [...] olhar um tema curricular, olhar um conteúdo [...] que agente usava essa expressão antigamente, e quando olhar pra ele entender que aquele assunto, ele faz parte de um véis, se é europeu e entender que ali não está toda a história como um todo, [...] fragmentado, digamos assim. Que faltam contemplar a Ásia, falta contemplar a história do continente africano e da própria américa latina, ou até o Brasil. [...] Isso tudo vem dos movimentos que participo desde a década de 90 e não da BNCC. (Professor/a B, 2022)

Enquanto processo político e sociocultural, o currículo escolar apresenta-se intimamente articulado com às comunidades e/ou à sociedade com as quais interage mais de perto. Não só reproduz como produz conhecimentos, valores, formas para responder às exigências sociais e, por sua vez, produz inovações. Por isso, Sacristán (1998b, p. 207) define o desenvolvimento do currículo escolar na prática como indeterminado, passível de alterações e imprevisível antes de ser realizado.

Nessa concepção, não se admite a precisão de planos, nem de resultados previstos, mas passamos a contar, para a tomada de decisões, com outros fatores que interferem na organização curricular, nas práticas pedagógicas e nos resultados. A prática

---

ria: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: Praça no Núcleo Nova Marabá, 2022.

educativa é uma realidade complexa e indeterminada. A cada instante, o docente lida com circunstâncias novas e imprevistas, que exigem dele múltiplos conhecimentos, incluindo-se aí o bom senso: “continuamos instalados na incerteza como forma de pensar, o que não significa improviso, na qual os protagonistas da prática se destacam por seu valor mediador” (Sacristán, 1998b, p. 210).

Sobre outras possibilidades de prática docente em relação às tradições religiosas de matrizes africanas, a/o professor/a D apresenta<sup>6</sup> a necessidade de: “chamamento para compreensão do culto afro-brasileiro, mais do que uma cultura, mais do que uma contribuição. O chamamento para a tolerância e o respeito”. E em segundo lugar, segundo o/a professor/a D,<sup>7</sup> “tem que haver um esclarecimento, tem que ser elencado, problematizado a importância de se conhecer o culto afro-brasileiro. O que não se conhece, não se respeita!”.

Na sua dimensão criativa, o currículo escolar e as práticas de sala de aula são produzidas mais pelas circunstâncias, pelas formas peculiares de cada docente e discente reagirem diante do inesperado do que pelo plano elaborado a priori. Além do mais, é essa dimensão do currículo que mais poderá interferir no sistema social e que está contextualizado e/ou inserido, rompendo com conhecimentos, valores e formas de agir, e por isso, podemos atribuir-lhe um lugar especial para a mudança e para a inovação, aceitando o novo.

Nesse espaço, onde o currículo é traduzido em ativida-

---

6 Professor/a D. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de História: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: Biblioteca da escola Josineide Tavares, Núcleo Cidade Nova, 2022.

7 Professor/a D. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de História: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: Biblioteca da escola Josineide Tavares, Núcleo Cidade Nova, 2022.

des que configuram as práticas educativas, o docente insere o novo, o específico, o diferente, o modificando as determinações de saberes curriculares e planos que vêm de fora: “[...] é que não se planeja esta prática ex novo, desde o nada, já que se desenvolve historicamente em circunstâncias determinadas; o professor não cria as condições de ensino, muitas vezes vêm dadas” (Sacristán, 1998b, p. 206). Isto, nos apresenta como um desafio. Como podemos observar no relato do/a professor/a A:<sup>8</sup>

Os meus desafios são muitos. Eu ainda tenho dificuldades de trabalhar em sala de aula [...], principalmente a questão voltado principal da cultura. Quando eu digo cultura, eu falo a questão que tem uma herança ainda no Brasil sobre a questão afro-brasileira. [...] Não consigo ter paciência com as outras áreas de conhecimento para trabalhar isso, seja no 6º, 7º, 8º ou 9º ano. (Professor A, 2022)

O mesmo professor, ainda discorre sobre a questão da transdisciplinar que é proposto pela BNCC, evidenciando um outro desafio, em relação a sua prática em sala.

A realidade de Marabá e cada questão específica de cada escola, ela traz um pouco e posso até dizer que haja alguma contradição sem especificar profissionalmente nenhuma área do conhecimento, ou pessoa que tenha uma função na escola, mas há uma série de dificuldades relacionadas a essa questão. Infelizmente em relação a mim, ainda há uma distância da prática em sala de aula local com o que a BNCC propõe. (Professor A, 2022)

---

8 Professor/a A. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de História: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: Biblioteca Municipal, Núcleo Cidade Velha, 2022.

Outro desafio que o/a professor/a C nos relata,<sup>9</sup> em sua prática na sala de aula, é o fato da pressão não só da comunidade, mas também por parte da direção escolar, que por motivos não difíceis de imaginar, o obrigou a mudar o projeto que estava sendo desenvolvido:

Trabalhando com os orixás, [...] foi outro problema, que aí quando os meninos fazendo essa pesquisa, vieram os pais nas escolas porque a minha religião não permite e tal. Aí a direção me chamou e pediu pra eu mudar, tu pode passar outro trabalho pra esses meninos, porque os pais estão reclamando [...] falei, sinto muito, não dá! Essa direção era católica com base no cristianismo. (Professor C, 2022)

Os problemas, as inovações e as transformações que acontecem, quer nos costumes, nas práticas religiosas, nos recursos e/ou nas decisões políticas e/ou econômicas de uma sociedade, atingem as práticas educativas da sala de aula antes de atingir as outras dimensões do currículo, pois, é nelas que interagem os docentes e os discentes com outros ambientes e/ou instâncias sociais das quais participam. Por isso, o primeiro lugar onde atuam as mudanças é na prática e na sala de aula. Muitas delas unem-se e/ou defrontam-se com mudanças propostas pelos docentes, e/ou questionamentos e inovações trazidas pelos discentes a partir de sua própria cultura. Nessa perspectiva, podemos pensar como uma possibilidade a presença de determinações sociais, quer inovadoras, quer conservadoras, dando significado às práticas pedagógicas. Convivem, portanto, as várias dimensões do currículo na sala de aula, mesclando se ora com predominâncias prescritivas, ora

---

9 Professor/a C. Religiões de Matrizes Africanas no Componente Curricular de História: A BNCC e a Prática Docente (Marabá-PA, 2017-2019). [Entrevista cedida a] Roselli Scheidegger Oliveira. Marabá: lanchonete núcleo Cidade Nova, 2022.

avaliativas, envolvendo conhecimentos, crenças e valores a serem conservados e/ou transgredidos.

Além disso, enquanto ação, a sala de aula apresenta-se impregnada de desejos de transformação e busca de soluções criativas para os problemas apresentados pela sociedade. Nesse espaço, onde atuam forças, às vezes, antagônicas, insere-se as abordagens sobre religiões de matriz africanas. Se hoje está presente na sala de aula, significa que existe uma necessidade de compreensão e adequação do currículo escolar à forma de as abordagens sobre religiões de matriz africanas produzir sentido, o que exigirá da escola, dos docentes e discentes aprender de que forma ela pode integrar-se às propostas curriculares. A sua presença na sala de aula gera tensões, que precisam ser compreendidas, avaliadas e estudadas, até para dimensionarmos a abrangência das transformações que ela pode impor aos outros elementos que fazem parte do processo. As reflexões abordadas sobre essa temática assumem uma importante relevância na educação, apontando a necessidade de reforçar e vencer muitos desafios no campo da diversidade cultural e religiosa presentes nas escolas e na sociedade.

Podemos assim, dizer que esse apagamento étnico, fez da escola seu alvo principal afetando substancialmente seu cotidiano, interferindo no seu currículo, legitimando as manifestações de intolerância religiosa, transformando-as numa prática pedagógica efetiva. O impacto gerado por essa “cruzada evangelizadora e/ou cruzada de apagamento étnico” faz com que a escola pública perca uma das suas principais características: o papel de estimuladora de uma concepção de cidadão livre e de indivíduo independente.

## Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polém, 2019.
- BRAGA, J. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador, EDUFBA, 1995.
- DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve História do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- FONTE, Maria Raimunda Santana. **Ensino de história, currículo e formação de professores: projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 (Marabá/PA, 2003 a 2019)**. 2022.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra 2008.
- HIGINO, Mônica Estela Neves. **As relações da criança candomblecista no espaço social da escola**. Monografia. Universidade do Estado da Bahia, 2011.
- LÜHNING, Angela. Acabe com esse santo, Pedrito vem aí... Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920 e 1942. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 194-220, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 352 p.
- SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desafricanizando para cristianizar**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Global Editora, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Fernando Gomes dos. **A pedagogia e o lúdico na educação infantil**. Centro Universitário Dr. Edmundo Ulson, 2010. Disponível em Acesso em: 23 de nov. 2022.

SAMPAIO, Giselma. **Intolerância religiosa nos espaços escolares**. Monografia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

QUINTANA, Eduardo. **ÊKÓOLÉ: No Candomblé também se educa**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

**RIOS DE MEMÓRIAS: HISTÓRIA LOCAL  
E O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA  
ESCOLA RIBEIRINHA DO MUNICÍPIO  
DE CURRALINHO/PA**

---

Introdução

A docência em escolas rurais no Marajó impõe aos profissionais da educação inúmeros desafios, aos professores cabe buscar alternativas para superá-los. O maior obstáculo, além dos problemas logísticos e estruturais, é oportunizar um ensino de História que dialogue com as alteridades ribeirinhas, e possibilite aos alunos um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Portugal (E.M.E.I.F. Portugal), localizada na margem direita do rio Guajará-Curralinho/PA, é uma das muitas escolas existentes na Amazônia Marajoara, é o local onde atuo como professor de História desde 2017, além de ser o *locus* da pesquisa, realizada juntos aos alunos do 8º e 9º anos, para refletir sobre os usos das memórias e dos saberes locais em sala de aula.<sup>2</sup>

---

1 Mestrando em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PGHE/ProfHistória-UFPA), graduado e licenciado em História, IFCH/UFPA (2010) e Professor de História da Educação Básica, SEMED/CURRALINHO/PA.

2 A E.M.E.I.F Portugal, é uma das 48 escolas que compõe o modelo organizacional da educação na cidade de Curralinho/PA, localizada numa área rural/ribeirinha distante aproximadamente 80 km da sede urbana do município. A escola possui um funcionamento em dois turnos (manhã e tarde) e atendeu no ano letivo de 2024 o quantitativo de trezentos e dois alunos, os quais para chegarem ao local e voltarem para as suas casas, dependem do transporte escolar fluvial. Os pequenos barcos de madeira movidos por motor a *diesel*, percorrem diariamente o rio Guajará e seus afluentes, conduzindo crian-

O referido texto, é um recorte da dissertação de mestrado veiculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH-ProffHistória/UFGA), intitulada “Cartografia dos Saberes Culturais Ribeirinhos: ensino de História e as vozes marajoaras (rio Guajará-Curralinho/PA,” a qual versou sobre os conceitos de currículo, saber histórico escolar, história local e consciência histórica, numa perspectiva de ensino que dialogue com o cotidiano dos alunos e os saberes culturais existentes no rio Guajará-Curralinho/PA. A sala de aula consistiu num espaço privilegiado de pesquisa, a qual permitiu, através de atividades desenvolvidas com os alunos, mapear parte das tradições e memórias da região, identificando os sujeitos, as práticas sociais, os espaços e a tradição oral. Almejou-se dessa forma, a construção de uma prática pedagógica que dialogue com os aspectos sociais e econômicos do lugar e as relacione com o conhecimento histórico escolar.

Nesse sentido, a partir das minhas experiências e interrogações geradas pela prática docente no Marajó, esperamos nesse trabalho (re)pensar o ensino de História em escolas ribeirinhas, a partir do diálogo entre as práticas culturais e os saberes locais com os conteúdos prescritos no currículo escolar. E como fontes utilizamos o Projeto Político Pedagógico da Escola (2018), o Documento Curricular para a Educação Infantil e Fundamental de Curralinho (2022) e a realização de atividade desenvolvida em sala de aula com alunos do 8º e 9º anos. A metodologia da pesquisa consistiu num estudo de caso e de caráter quanti-qualitativo, a qual manuseamos diferentes ferramentas

---

ças, jovens, filhos de pescadores, marisqueiros, mateiros e agricultores familiares, que desde a infância possuem uma relação bastante forte com o rio, a terra, e a floresta, lugar onde reproduzem suas histórias e de onde tiram o sustento da família.

metodológicas para analisar o currículo escolar, e, também cartografar os saberes culturais ribeirinhos presentes no rio Guajará-Currálinho/PA. Para este empreendimento, mobilizei três tipos de fontes históricas: as fontes textuais e as fontes orais, as quais forneceram elementos valiosos para as reflexões sobre a cultura, saber escolar, o currículo, assim como, os saberes locais repassados entre as gerações por meio da oralidade.

Em consonância com Oliveira (2018), entendo a cartografia dos saberes como o mapeamento da produção e circulação dos saberes culturais e artísticos-estéticos, presentes em diferentes contextos educacionais, e que possuem forte relação com as práticas sociais das comunidades amazônicas e as memórias de seus moradores. Especificamente nesta pesquisa, a construção da cartografia buscou identificar as práticas sociais locais dos moradores do rio Guajará, cuja materialização tem forte herança dos saberes e costumes dos povos originários do Marajó. Portanto, objetivamos buscar novas práticas pedagógicas para as aulas de História, e possibilitar a superação de um modelo de currículo prescrito ainda eurocêntrico, linear e evolutivo. Além de resgatar, documentar e valorizar as memórias dos moradores ribeirinhos do rio Guajará, que podem influenciar significativamente na formação de uma consciência histórica pautada numa orientação temporal que oriente os discentes na sociedade em que estão inseridos.

### **Cartografando saberes: currículo escolar e ensino de História**

A Secretaria Municipal de Educação de Currálinho/PA (SEMED-Currálinho/PA) elaborou em 2020 uma matriz curricular municipal – visando conformar suas ações pedagógicas à

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual constitui o referencial normativo para os planos de ensino para as modalidades da educação infantil, ensino fundamental e suas respectivas modalidades (Prefeitura Municipal de Curralinho, 2020). No que diz respeito ao ensino de História, para as turmas do 6º ao 9º ano, é sugerido que o processo de ensino-aprendizagem se baseie nos seguintes princípios: identificação de eventos considerados importantes na história do Ocidente; desenvolvimento de condições para a análise e compreensão de fontes históricas; e, por fim, a possibilidade de diferentes interpretações de um mesmo fenômeno (Prefeitura Municipal de Curralinho, 2022).

A análise da matriz curricular de Curralinho/PA para as aulas de História revelou que os conteúdos estão organizados numa perspectiva eurocêntrica, linear e evolutiva dos acontecimentos históricos. A forma como o mesmo está organizado dificulta a reflexão sobre o sentido do estudo da disciplina nas escolas ribeirinhas do município, em vista da ausência de relação direta com as histórias e vivências dos alunos ribeirinhos. Ao preocupar-se em centrar o ensino de História nos conhecimentos e saberes dominantes, dificulta sobremaneira a realização de propostas de aulas que possibilite aos educandos um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A reflexão sobre a educação ribeirinha no Marajó nos conduz a (re)pensar a prática docente, e, também refletir sobre o lugar que o ensino de História ocupa na formação dos sujeitos sociais.

Caimi (2007) afirma que a importância da disciplina nos espaços escolares ocorre por promover a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento nos alunos da capacidade de leitura e orientação de mundo. Segundo a autora, os conhecimentos

históricos contribuem no desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente, na ampliação do senso crítico e, por fim, em possibilitar que os educandos compreendam as mudanças e permanências dos processos históricos da sociedade em que estão inseridos.

A revisão bibliográfica sobre a realidade das escolas ribeirinhas, apontam não somente para as precariedades estruturais existentes, os poucos recursos financeiros, a merenda escolar pouco nutritiva, os problemas no apoio pedagógico, a ausência na formação continuada dos professores, a evasão escolar, e outras, mas também a ausência de um currículo que trabalhe dentro dos princípios da educação do campo, e que valorize nos espaços escolares a cultura e os saberes dos povos das águas (Andrade, 2018; Carmo, 2016; Coelho, 2020; Cristo, 2007; Cruz, 2014; Lima, 2011; Oliveira, 2021; Ribeiro, 2020; Silva Jr., 2022; Souza, 2013). Os debates sobre currículo e educação ribeirinha demonstram que a grande dificuldade em se trabalhar com a cultura e os saberes tradicionais dos povos das águas, dar-se por ele privilegiar a cultura das classes hegemônicas.

Antônio Moreira e Vera Candau (2003) refletem sobre as dificuldades enfrentadas em tornar a cultura em eixo central e conferir uma orientação multicultural às práticas docentes. Existe, nos dias atuais, uma orientação multicultural nos currículos e nas escolas, assentadas na tensão dinâmica e complexa entre políticas de igualdade e diferença, que fornece aos professores subsídios para o desenvolvimento de novos currículos autônomos, coletivos e criativos. Nesse aspecto, os docentes constituem os sujeitos centrais, mas para isso é necessário uma nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos,

novas estratégias e novas formas de avaliação. É preciso tornar a escola um espaço de reflexão crítica, da rebeldia e da justiça curricular, e não um mero espaço de rotina e repetições.

Lima (2011) ao investigar a relação entre o currículo de uma escola ribeirinha e os saberes culturais, presentes nas práticas e discursos dos moradores da comunidade Santa Maria-Breves/PA, alertou para a necessidade de relacionar os conteúdos escolares com os saberes culturais da região. A valorização do conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, dentro e fora do universo escolar, contribuirá para a superação das adaptações curriculares e o uso do livro didático que ainda caracterizam o tratamento dispensado à educação do campo. No que confere a educação escolar ribeirinha marajoara, o autor destaca o domínio que os alunos possuem dos saberes relacionados ao seu cotidiano, os quais devemos dialogar e buscar alternativas para um ensino mais significativo. Ao questionar sobre o contato e a importância do rio para as suas vidas, os moradores da comunidade demonstraram utilizá-los cotidianamente em diversos momentos, tais como: para o acesso ao local de trabalho, como fonte de alimentação, no uso como rota de escoamento de produção, e, também para as práticas relacionadas ao banho.

Os saberes culturais, segundo Valentim (2008), caracterizam-se pelo sentido plural, contrapondo-se ao saber hegemônico que se apresenta como modelo único de cultura. Os quais demarcam diferenças e são compreendidos como atividade social, envolvem marcos culturais, cujos termos delimitam a formação de atitudes e a maneira como são tecidas e vivenciadas as experiências. Tecer estratégias de ensino que dialoguem com as práticas cotidianas dos alunos, significa abraçar a diversida-

de que os sujeitos vivem e constroem suas histórias, os quais são construídos no processo de formação social dos sujeitos por meio de suas práticas sociais cotidianas.

Os rios de Curralinho/PA, assim como das outras cidades do Marajó, são repletos de identidades negadas pelo sistema escolar, os quais são aviltadas e silenciadas pelo saber hegemônico imposto nos sistemas de ensino. As vozes dos alunos e dos sujeitos ribeirinhos precisam ecoar pelos rios e florestas, e assim possibilitar que suas identidades, culturas e histórias sejam ouvidas por todos. Por isso, defendemos a ideia que o ensino de História no contexto ribeirinho, deve promover o diálogo entre os conhecimentos escolares, com os saberes culturais e as tradições orais presentes na região. Os conhecimentos históricos sobre a ocupação do território amazônico pela Coroa portuguesa – com especial contribuição dos grupos indígenas, por exemplo, possibilita não somente a identificação das heranças culturais indígenas na constituição do território marajoara, mas também a valorização das histórias, memórias e dos saberes ancestrais presentes nos rios amazônicos, em especial aqueles que ainda circulam nos rios e florestas da Amazônia Marajoara, especificamente na cidade de Curralinho/PA.

O diálogo com a História possibilita aos alunos conhecerem o passado e atribuir um sentido para o tempo presente, por meio das mudanças e permanências do processo histórico de formação do território amazônico marajoara. E, também refletir sobre suas as identidades ribeirinhas, e a necessidade de valorização dos saberes culturais do lugar, para torná-los sujeitos protagonistas das histórias contadas em sala de aula. Para Cristo (2007) uma escola inclusiva e democrática, deve incluir nos currículos os conhecimentos da cultura dos diversos grupos

que compõem a sociedade. Esta inclusão possibilita identificar as relações existentes entre os diferentes saberes, e posteriormente utilizá-los como campo aberto para a produção de novos significados. Em vista disso, podemos mensurar que a pesquisa cartográfica no rio Guajará-Curralinho/PA realizada junto dos alunos, permitiu mapear parte dos saberes culturais existentes na região, e compreender os significados atribuídos a eles. Portanto, a cartografia dos saberes culturais destacou não somente os conhecimentos existentes, mas também as tradições alimentares, os costumes, a economia, e as histórias das pessoas e do lugar.

A cartografia dos saberes, segundo Oliveira (2018), refere-se a produção e circulação de saberes culturais, artísticos-estéticos presentes em diferentes contextos educacionais, os quais busca-se mapear e compreender o significado desses saberes para a população e a educação da cultura local. Tais conhecimentos estão mergulhados na geografia e cultura da região amazônica, possuem vínculo com as práticas sociais, são dinâmicas e baseiam-se nas memórias dos moradores. Além de romper com as fronteiras totalizantes e perpassar por representações e imaginários que envolvem elementos da natureza como a terra, a mata, os rios e culturais com valores e visões de mundo próprios das comunidades locais. Portanto, os saberes cartografados tendem a expressar a existência individual e sociocultural coletiva dos grupos analisados, e dão sentido e significado às práticas sociais cotidianas realizadas pelas populações amazônidas.

A realização de aulas alinhadas com as alteridades dos rios e florestas de Curralinho/PA, fomentou o diálogo entre os conteúdos prescritos no currículo escolar e o cotidiano dos alunos. O que contribuiu para que eles compreendessem que fazem parte de um universo cultural, que preserva práticas e costumes dos

antigos povos indígenas que habitaram o Marajó. A culminância dessa atividade permitiu elaborar uma cartografia dos saberes culturais ribeirinhos, através dos saberes culturais que os educandos consideram mais relevantes, a partir de três grupos distintos. Os saberes das águas, os saberes da terra, e os saberes da floresta. O conjunto dessas informações nos permitiu vislumbrar novas oportunidades de planos de aulas, uma vez que as vivências e os olhares dos educandos contribuem para conhecer as historicidades que o lugar possui. O que evidencia as tradições, as histórias, os cotidianos, as identidades dos sujeitos ribeirinhos, existentes nos rios e florestas do vasto estuário marajoara. E que podem auxiliar professores a (re)pensarem suas práticas docentes, na busca de uma educação ribeirinha que valorize e dialogue com as alteridades encontradas na região.

A cartografia dos saberes nos permitiu conhecer um pouco os saberes tradicionais existentes no rio Guajará-Currulinho-PA, a partir das vivências e dos olhares dos alunos. O que nos permitiu subir nas embarcações que cotidianamente percorrem os rios e igarapés da região, e desvendar parte dos saberes das águas, assim como também seguir para cima, em direção às nascentes, e desembarcar nas roças e descobrir que a maniva constitui o principal produto cultivado, e por último adentrar um pouco nas florestas da região, e ali identificar diferentes espécies de plantas, animais e frutos, os quais são retirados pelas famílias para contribuir em suas bases financeiras e alimentares. O objetivo consistiu em poder resgatar e valorizar os conhecimentos, as histórias e as identidades dos sujeitos ribeirinhos. E desse modo, poder vislumbrar uma maneira de (re)pensar um modelo de educação menos excludente, que possibilite aos alunos um ensino de História mais significativo e envolvente. E

principalmente, que contribua para que as vozes silenciadas dos rios e das florestas, adentrem no universo escolar, e possibilite aos educandos reconhecerem as suas histórias, as suas identidades e a importância que os povos tradicionais tiveram para a história do Marajó, da Amazônia e do Brasil.

## Conclusão

Pacheco (2009) afirma que ao escrever a história da Amazônia Marajoara é necessário exercitar o olhar político e o saber interrogativo, caso contrário, o pesquisador continuará utilizando a escrita da história como prática da colonialidade do saber. A reflexão o auxilia a não incorrer no risco de reproduzir narrativas excludentes, que pouco conseguirá implodir o contínuo das experiências humanas. Nesse aspecto, o autor afirma que a escrita da história amazônica, dentro de um legado epistemológico dominante, valorizou por muito tempo o centro em detrimento das margens, e impossibilitou que as vozes das vivências e trajetórias locais fossem ouvidas.

Seguindo a lógica argumentativa de Pacheco (2009) sobre a produção de conhecimentos históricos no vasto estuário marajoara, o professor de História que atua nas escolas ribeirinhas da região necessita desenvolver um olhar crítico sobre a função da educação nesses espaços. Desde o início, minha maior preocupação consistia em não resumir minhas aulas a uma mera reprodução dos conteúdos, num modelo de ensino tradicional que impõe aos educandos conhecimentos sem conexão com as suas realidades. Infelizmente, de acordo com a literatura consultada sobre a educação do campo/ribeirinha, é possível presumir que em muitas práticas docentes ainda reproduzem um modelo de ensino tradicional e excludente

As diferentes perspectivas sobre o ensino de História e os desdobramentos que a disciplina teve ao longo dos anos na educação básica brasileira, especialmente nas escolas da rede municipal de Curralinho/PA, nos fez refletir sobre o papel e a importância que o componente curricular possui nos dias atuais e, também, sobre a necessidade de buscar novas propostas e metodologias para o desenvolvimento de aulas mais atrativas e significativas. O desenvolvimento de estratégias de ensino alinhadas com os pressupostos teóricos-metodológicos, deve contribuir ao alunado a compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupam na sociedade em que vivem, e o seu dever histórico. Neste processo de resistência, faz-se necessário ampliar as pesquisas sobre educação do campo através da educação histórica, uma vez que ainda são poucos os trabalhos que vislumbram o ensino de História em áreas ribeirinhas no Marajó, em especial no município de Curralinho/PA.

## Referências

ANDRADE, Simeia Santos. **A infância da Amazônia Marajoara**: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da vila do Piriá-Curralinho/PA. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2007.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho-Arquipélago do Marajó**: limites, contradições e possibilidades da garantia do direito à educação. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores no multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia**: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: um estudo do currículo, imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breves/Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

CRUZ, Walcicléa Purificação da Silva. **Educação e conservação da biodiversidade no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURRALINHO. **Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Curralinho**. Curralinho: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURRALINHO. **Plano de Curso do 6º ao 9º ano Escolar de História**. Curralinho: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURRALINHO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Portugal**. Curralinho: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de Breves/PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

OLIVEIRA, Ana Vieira de. **Este rio é mais que minha rua**: histórias contadas através do rio Paracauari, uma experiência de ensino de história em Salvaterra-Marajó/PA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cartografia de saberes e educação na Amazônia: análise de produções acadêmicas. **Revista Amazônida**, v. 3, n. 2, 2018.

PACHECO, Agenor Sarraf. **En el Corazón de la Amazonia**: identidade, saberes e religiosidade no regime das águas marajoaras. (Tese) Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em História Social, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Ligia Mara Barros. **Contos de rios**: memórias sobre as águas e o ensino de história em Santa Izabel do Pará. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2020.

SILVA JR. Fernando Luís Couto da. **História e educação do campo**: as possibilidades para o ensino de história. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2022.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas comunidades ribeirinhas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

VALENTIM, José Willians da Silva. **Vozes e olhares que mur[u]mur[u]am na Amazônia**: cartografia de saberes quilombolas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

## **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA MULHERES EM TAILÂNDIA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.**

---

“Na nossa cultura, os homens aprendem a amar muitas coisas e as mulheres aprendem a amar os homens”

Valeska Zanello

### **Introdução**

Desde quando comecei a trabalhar como professor de História no município de Tailândia<sup>2</sup>, primeiro na Escola de 1º Grau Companhia Real Agroindustrial (1995) e depois na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Felipe<sup>3</sup> (2009), tinha uma situação que me inquietava, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando questionava para a turma sobre a

---

1 Aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA / UFPA – TURMA 2024 ; Especialista em Gestão Escolar / Universidade Cruzeiro do Sul – 2019; Especialista em História da Cultura Afro-brasileira / FTC – 2010; Licenciado Pleno e Bacharel em História / UFPA – 2003; Bolsista da CAPES 2024 – 2025.

2 Tailândia teve a sua emancipação político-administrativa do município do Acará, em 10 de maio de 1988, através da lei estadual nº 5.452/88, sancionada pelo governador Helio da Mota Gueiros. A primeira eleição municipal ocorreu em 15 de novembro de 1988, com a eleição do primeiro prefeito e vice, respectivamente Francisco Nazareno Gonçalves de Souza e Francisco Claudio Mercedes (PREFEITURA MUNICIPAL DE TAILÂNDIA, 2025) Disponível em: <http://tailandia.pa.gov.br/o-municipio/historia/>.

3 A Escola São Felipe está localizada na Avenida dos Coqueiros, s/n, CEP: 68695-000, no Distrito de Palmares. Foi criada em 1993, por iniciativa do ex-vereador Francisco José da Costa Boíba, juntamente com um grupo de funcionários da empresa Agropalma.

ausência de jovens que deixavam de frequentar a Escola e, recebia como resposta que as mesmas tinham “casado” e que não iria mais estudar.

A partir dessa inquietação e da identificação de alguns casos nos últimos anos, bem como os prováveis motivos que levaram ao abandono do espaço escolar (patriarcalismo? submissão? descaso familiar? falta de orientação na escola?), considerando ser uma prática comum o suposto ciúme, desconfiança e/ou imposição do cônjuge. Eis exemplos de três episódios: o vivido pela auxiliar da secretaria da escola, uma senhora de 47 anos, ao relatar o ocorrido em 1998, quando o esposo a agrediu verbalmente e fisicamente, ao retornar da escola por volta de 21h30, consequência de sua breve participação na comemoração em homenagem ao dia do professor, que por pouco, não ceifou a sua vida; Outra de 27 anos, que deixou de estudar em 2012 devido a proibição do marido e, retornou para a Escola em 2024, após separar-se do mesmo; e o caso de feminicídio da professora Klívia Shirley Freitas da Silva, que inclusive, ganhou repercussão nacional ao ser exibido pelo programa Linha Direta, assassinada pelo marido na frente do filho de apenas 3 anos, em julho de 2000 na cidade de Tailândia, quando prestava serviço para a rede municipal de ensino e era discente do 1º ano do curso de Letras / UFPA / NUT.

A análise da estatística escolar, do Projeto Político Pedagógico, do currículo de história, dialogo com outros profissionais na sala dos professores, definições de conceitos, tipos de violências contra mulheres, ligados aos registros de autores e outras obras sobre o tema em questão, estarão distribuídas em três capítulos, desde os referenciais bibliográficos até o produto que resultará da pesquisa consumada. A partir de fatos empí-

ricos, evidencia-se a necessidade da pesquisa aqui proposta e, que, servirá para estabelecer a relação entre a violência doméstica e a permanência escolar.

Outrossim, as temáticas das aulas de história com alunos de 9º ano do ensino fundamental (República brasileira, direito ao voto no Brasil, constituições federais), os textos discutidos nas disciplinas do 1º semestre 2024 e o acervo de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), intensificarão ainda mais o estudo e o desenvolvimento da pesquisa, visando alcançar a consciência histórica e subsídios para uma sociedade mais justa, acessível e igualitária para todos.

Por ser um professor presente e atuante ao longo de 3 décadas e acreditar no potencial inovador do Ensino de História, que procura, diferente dos “métodos tradicionais” (Ferreira, 2005), diminuir distâncias entre o que é ensinado nos anos finais do ensino fundamental e a realidade vivida cotidianamente por nossos alunos, foi crucial para a escolha do tema.

A escolha do tema se deve a uma inquietação que me acompanha desde quando comecei a trabalhar como professor de História no município de Tailândia na segunda metade da década de 1990, no mesmo município onde cursei a graduação em história (2000 a 2003), por perceber, identificar e questionar acerca da ausência de jovens mulheres, principalmente no 9º ano, que deixavam de frequentar a Escola e, receber como resposta dos colegas de turma que as mesmas tinham “casado”, por isso não iriam mais estudar.

A partir dessa percepção dentro de sala de aula, envolvendo problema que assola o cotidiano social, mais os textos das primeiras disciplinas do ProfHistória, de cunho teórico-metodológico e da identificação de alguns casos nos últimos anos,

com prováveis justificativas para o abandono da escola (Patriarcalismo? Submissão? Descaso Familiar? Falta de orientação na escola?), considerando ser uma prática comum o suposto ciúme, desconfiança e/ou imposição do cônjuge, atrelado aos registros nos diários de classe de história de 2021 a 2023, em que houve mais de 10 alunas desistentes, contribui sistematicamente para me empenhar e desenvolver análises e reflexões em prol do tema escolhido.

Tentando identificar por meio de narrativas e trajetórias de mulheres (alunos ou ex-alunas) de Tailândia, as possíveis causas de violências, principalmente psicológicas e/ou retirada de direitos legais que as deixam fora da escola e, desenvolver atividades didático-pedagógicas no Ensino de História, visando a consciência histórica por meio de ações e/ou atividades que combata a evasão escolar, principalmente de jovens e adolescentes que por ventura constitua família precocemente, será o principal foco da proposta desta pesquisa.

A partir da problemática e apesar de perceber avanços e conquistas por melhorias nas condições de vida e de trabalho das mulheres, a violência continua fazendo vítimas e tirando oportunidade de permanecer ativa como estudante na escola pública do interior da Amazônia, principalmente após o aventurar-se, na vida conjugal. Fato que deve ser atrelado as discussões acerca dos temas trabalhados no currículo de História, tais como A República (a partir de 1889) e as Constituições Federais (1889, 1932 e 1988), destacando as legislação brasileira do século XIX e século XX, com a necessidade de desenvolver a consciência, por meio do Ensino de História, estabelecendo relação com as práticas, narrativas, vivências e possíveis tradições locais, como fatores empíricos e favoráveis ao propósito desse estudo,

com os alunos tendo a oportunidade de explicitar saberes e partilhar conhecimentos externos ao espaço escolar, com registros do passado, contextualizados com o presente, de forma racional, considerando que a história é feita para responder às questões sobre o passado, suscitados pela observação da sociedade presente (Seignobos, 1884).

## Dialogando com alguns autores

De acordo com as evidências empíricas para o estudo/pesquisa a ser realizado e das especificidades de Tailândia-Pará, a pesquisa se fundamenta no diálogo com vários autores, identificados a partir do levantamento do estado da arte, principalmente com as dissertações do ProfHistória, artigos e textos discutidos nas disciplinas de *Teoria da História*, *Metodologia no Ensino de História: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador* e *História do Ensino de História*, que apresentaram diversas ligações com as abordagens do tema.

Em termos conceituais a História, em vez de relatar ou comprovar, é feita para responder às questões sobre o passado suscitadas pela observação das sociedades presentes (Seignobos, 1884), bem como estabelecer relação entre o que se ensina na sala de aula com a vida cotidiana de nossos alunos, criando oportunidades para refletir e estabelecer possíveis respostas ao contexto em que vivem atualmente. Nesse sentido, faz-se necessário as habilidades práticas do trabalho de historiador/pesquisador, almejando o efeito sobre a vida pratica, que segundo Rüsen (2007, p. 86):

Pode estar baseado em intenções mais ou menos conscientes dos historiadores, mas o está

também nas expectativas, desafios e incitamentos que experimentam no contexto social de seu trabalho, que sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, as quais devem ser geridas pela consciência (...).

Assim como Rösen (2007) toma como base a intenção mais ou menos consciente do historiador, pretendo trazer à tona desafios e expectativas a partir do contexto social para a proposta de pesquisa sobre a violência contra mulheres em Tailândia, na qual os próprios alunos devem entender a racionalidade da História como ciência, que serve para orientar as pessoas para a vida, a partir de discussões que ultrapassam as barreiras de um conhecimento restrito, tradicional e linear. Por tanto, o conhecimento histórico deve deixar de ser apenas voltados para as atribuições de notas e/ou conceitos, presentes apenas em algumas abordagens temáticas do currículo, para atribuir significados e importâncias a uma escola contemporânea, contextualizada com as especificidades locais. Eis uma oportunidade para tratar um dos propósitos pensados para a realização desse trabalho, a “consciência histórica”, constituída de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática (Rösen, 2007).

Outro autor com ênfase na discussão sobre a consciência histórica é Luis Fernando Cerri (2011, p. 17) ao apresentar a ideia de que “a rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo(...)”, pois a maneira como são ministradas as aulas de história e os conceitos atribuídos a noção de tempo, identidades e práticas culturais podem não contemplar as expectativas das novas gerações, o que nos leva a

reflexão didática e a prática cotidiana do ensino de história, sem esquecer que pode contribuir com a perspectiva de desenvolvimento da própria consciência histórica, a partir da organização social ao longo do tempo. De acordo com Cerri (2011, p.37):

Para Rüsen, a tradição seria uma espécie de pré-história da consciência histórica, ou seja, um fato elementar e genérico da consciência, anterior a distinção entre experiência e interpretação. Isso corresponderia aos primeiros estágios da consciência histórica, segundo Agnes Heller.

Para Fernando Seffner (2017) a escola não é o único lugar onde circulam conhecimentos, mas um lugar de interação e socialização dos jovens entre si, que cria espaço para o convívio com as diversidades, pensamentos e ações diferentes, projetos futuros e visões de mundo distintos, originários de famílias com as mais variadas estruturas, características típicas de uma escola pública do interior da Amazônia. Com isso, é muito provável que o combate a violência, a partir das aulas de história seja uma proposta que, além de ser inovadora e contextualizada com a realidade local, contribua para uma sociedade mais justa e igualitária para todos, entrelaçando saberes das culturas juvenis com a tradição científica.

Da mesma forma, é digna de ênfase na Lei do Femicídio (Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015), na qual a importunação sexual feminina passou a ser considerada crime no Brasil (Brasil, 2015), direito a prática do futebol – um decreto da Era Vargas estabelecia que as mulheres não podiam praticar esportes determinados como incompatíveis com as “condições de sua natureza” -, o sufrágio feminino foi garantido pelo primeiro código eleitoral brasileiro em 1932 (Lei nº 14.786, de 28 de dezembro de 2023) cria o protocolo “Não e Não – Mulheres Seguras” (Brasil, 2023).

Tomando como base a citação de Bhering (2021), em se tratando da violência de gênero com uma possibilidade de significado perpetrado na relação homens contra mulheres ou por mulheres contra homens, Saffioti (2004) realizou a associação entre a violência de gênero e o conceito de violência patriarcal, no qual supõe-se que impera uma estrutura familiar ligeiramente ligada a imposição do poder masculino, e isso pode estar diretamente ligado as trajetórias e narrativas de mulheres em Tailândia, onde a violência de gênero deve ser entendido como sinônimo de violência contra a mulher:

Não se trata de adotar uma perspectiva ou um olhar vitimizador em relação à mulher, o que já recebeu críticas importantes, mas destacar que a expressiva concentração deste tipo de violência ocorre historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas (Bandeira, 2014, p. 451).

Mulheres, que ao que tudo indica, se sujeitam a aceitar a imposição masculina, talvez por falta de orientação, conhecimento da legislação vigente no país, imaturidade, dificuldade no lar e ausência de esclarecimentos, que poderia ser contemplado por um processo de ensino e aprendizagem alicerçado na participação ativa e democrática dos alunos, dando voz e vez aos sujeitos que estão ligados ao seu cotidiano escolar e social. Tende a ser uma estratégia de tornar o ensino de história mais apreciativo e dinâmico, pois atribui valores e significados as experiências de cunho particular para o âmbito social e escolar. Da mesma forma,

os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como

pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (Silva, 2015, p. 55-56)

Pois, segundo Bergman (1989) o ensino de história elabora e transmite conhecimentos e percepções, contribuindo para a formação de convicções que permitem aos alunos uma orientação na sua respectiva sociedade que é consistente e, ao mesmo tempo, resistente até certo grau às mudanças e aberta para novas experiências e perspectivas no futuro.

Outras discussões também estarão atreladas na proposta de discussão, como a da família patriarcal contemporânea provocada por (2015) e sobre o “dispositivo amoroso” no contexto escolar Valeska Zanello *et. alli.* (2017), além de refletir sobre os tipos de violências doméstica e familiar contra a mulher na Lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006) - física, psicológica, moral, sexual e patrimonial - de acordo com o capítulo II, art, 7º, incisos I, II, III, IV e V (Brasil, 2006).

Ao longo da pesquisa, trabalharei com uma metodologia quali-quantitativa organizada em três etapas. No primeiro capítulo farei a identificação e as especificidades do problema da pesquisa, com conceitos de violência, tipos de violências contra mulheres, famílias tradicionais e patriarcais; o segundo, de natureza empírica, no qual o lócus será a escola São Felipe, e terá como técnica o uso do questionário aplicado junto aos alunos (as) matriculados (as) no em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da escola supracitada, localizada no Distrito de Palmares, no município de Tailândia – Pará, enfatizando o dispositivo amoroso no contexto escolar. Por fim, o terceiro capítulo será a produção de uma revista impressa e digital a partir das análises e dos dados coletados com a pesquisa, voltada para

um público que tenha ligação com a escola, a comunidade local, funcionários, professores, equipe técnica e equipe gestora, bem como homens e mulheres que compunham o Distrito Palmares, podendo, inclusive, ser publicado e tornar-se uma história pública de qualidade e acessível para quem tiver interesse em informações sobre o contexto local, social e profissional por meio do Ensino de História e da pesquisa científica do ProffHistória.

Espera-se com essa proposta, contribuir para um ensino de história emancipador e conscientizador a partir de práticas pedagógicas que levem em conta o contexto histórico e social dos sujeitos que vivem e estudam na região do nordeste paraense.

**Figura 1 - Espaço escolar improvisado (Gamaliel)**



**Fonte:** Arquivo de Genival Braz – 7/11/2024

**Figura 2: Espaço interno improvisado (alugado)**



Fonte: Arquivo de Genival Braz – 7/11/2024

**Figura 3: Escola São Felipe – Distrito  
Palmares / Tailândia – Pará Turma IF901**



Fonte: <https://www.google.com/maps> - 22/12/2024 Fonte: Prof Genival Braz 7/11/2024

## **Referências**

ABREU, Cíntia Beñák. *Também com memes se ensina e se aprende História: uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II*. 2020. 186p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, no 19, set. 89/fev. 90, p. 29-42.

BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BHERING, Wellen Cristina de Oliveira. “O meu sonho ninguém mata”: violência doméstica e escolarização de mulheres na educação de jovens e adultos. 2021. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ. 2021.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília-DF, Diário Oficial da União, 08 de agosto de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)

BRASIL. *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília-DF, 09 de março de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm)

BRASIL. *Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018*. Tipifica os crimes de importunação sexual. Brasília-DF, 24 de setembro de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113718.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113718.htm)

BRASIL. *Lei nº 14.786, de 28 de dezembro de 2023*. Cria o protocolo “Não e Não” para prevenção ao constrangimento e à violência contra a mulher e para a proteção à vítima; institui o selo “Não e Não – Mulheres Seguras”. Brasília-DF, 28 de dezembro de 2023. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114786.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114786.htm)

CARVALHO, Chiara Lemos Monteiro. *Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes: ensino de história como meio de conscientização*. 2021. 84p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2021.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. DE M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al] (Org.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 51-75.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. *Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros*. 2021. 154p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MERCADO, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 1991, 55, 59-72

MONTEIRO, A. M. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, v. 9, n. 0, p. 9, 28 maio 2003.

**CARTOGRAFANDO MEMÓRIAS DO TEMPO  
DA CACHAÇA: UMA PROPOSTA DO USO DA  
HISTÓRIA LOCAL E PATRIMONIAL NO  
ENSINO DA HISTÓRIA.**

---

**Introdução**

A preservação do patrimônio e da memória de um lugar possibilita, dentre outros fatores, a democratização do conhecimento através do acesso à informações permitindo a construção de saberes e valorização desse patrimônio, e fazê-lo através do ensino da História é possibilitar a prática de um ensino que problematize o conhecimento a partir das experiências e contato com o lugar, o que traz o espaço da sala de aula como ambiente de aprendizagem e de pesquisa, possibilitando teorizar nossas práticas (Zavala, 2015).

Nesta perspectiva o presente artigo que é a proposta do projeto de pesquisa para a dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Pará procura mobilizar elementos da história local através da cartografia de memórias dos antigos engenhos de produção da cachaça em Abaetetuba com os saberes da História escolar, em uma perspectiva de fazer uso desse passado que deixou um le-

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal do Pará – IFPA Campus Abaetetuba e Aluna do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Pará, com fomento de bolsa da Capes.

gado patrimonial material como o Engenho Pacheco, que hoje mesmo sem funcionamento, mas com maquinários instalados evidencia o legado histórico e que até a década de 1960, deram ao Município de Abaetetuba, Nordeste Paraense, o título de “Terra da Cachaça” (Garcia & Lobato; 2011).

Assim, pensar a história local dos antigos engenhos em Abaetetuba nos possibilita a imersão em uma realidade histórico-cultural específica que são essas memórias desses antigos espaços de produção, onde podemos identificar que “esses lugares, com sua gama infinita de situações, são a fábrica de relações numerosas, frequentes e densas” (Santos, 2006), o que permite aproximar o ensino da História da realidade dos alunos, e ao mesmo tempo possibilitando melhor compreensão de um tema por trazer toda a gama de significados que fazem parte da cultura desses alunos e perfazem as identidades presentes nesses espaços de produção e que são compartilhados pela comunidade de Abaetetuba.

Essa compreensão do lugar como ponto de encontro entre as dinâmicas globais e as realidades locais (Santos, 2006) são fundamentais nesta análise, pois, os engenhos de cachaça de Abaetetuba, olhados como esse espaço onde as relações sociais se manifestam, refletem as particularidades desse espaço vivido pelas pessoas em um tempo histórico de Abaetetuba, mas que está inserida em uma produção nacional, tendo a economia da cana-de-açúcar, passado por diferentes momentos e regiões do Brasil, dos quais o Baixo Tocantins - Estado do Pará, segundo Rosa Acevedo Marin (2000), foram responsáveis pela riqueza de grupos na Região e eram um dos eixos da economia que marcou a ocupação e utilização de mão de obra escrava na região.

Portanto, diante da compreensão de que os engenhos de produção de cachaça em Abaetetuba desempenharam um papel importante na economia e na sociedade local e foram palco de múltiplas vivências cotidianas e que esse legado permanece vivo na memória coletiva de descendentes e nas práticas do fazer que resiste ao tempo nos novos espaços como as cachaçarias atuais no Município, que se faz necessário trazer uma produção que mobilize as memórias, o patrimônio material e as identidades do lugar e traga essa problematização no Ensino de História.

### As ilhas de Abaetetuba e os achados dos antigos engenhos de produção de cachaça

O município de Abaetetuba localizado no Baixo Tocantins, com uma população 158.188 pessoas, segundo dados do último censo (IBGE, 2022), apresenta características históricas e territoriais que demarcaram a ocupação e formação das dinâmicas produtivas como a instalação dos engenhos de produção de cachaça que foram sendo instalados ao longo dos rios nas ilhas que compõem o território, levando a entender que a compreensão da realidade ribeirinha é fundamental para a entender a História do lugar, afinal, “convivem com costumes e uma rotina entrelaçada com os espaços dos rios, das matas, por áreas de várzea e de praia; contextos que apresentam especificidades ambientais e sociais, além da estreita ordem econômica” (Pojo; Elias, 2018, p. 50).

Essa questão apontada pelos autores desse entrelaçamento da vida da população com os rios ao trabalhar sobre o cotidiano das águas na tradição quilombola em uma ilha de Abaetetuba, nos remete a perceber o quanto os antigos engenhos estão

inseridos nesta dinâmica, pois, são nas ilhas recortadas pelos rios que compõem o Município que encontramos as ruínas, as memórias e o patrimônio material que com o passar do tempo e com a crise da produção foi sendo negligenciado.

Memórias, ruínas e maquinários (Vide as figuras 4, 5 e 6) demarcam a existência desses engenhos nas Ilhas de Abaetetuba. Em um levantamento realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 11 engenhos de Abaetetuba aparecem no inventário cultural do Patrimônio do Engenheiros do Estado do Pará, e este levantamento evidencia uma triste realidade de que “grande maioria está em avançado estado de arruinamento e a proteção legal específica para a questão patrimonial é inexistente, na maioria deles” (Raiol; Saunier & Sarquis. 2023, p. 62).

O Engenho Pacheco que atualmente é um desses espaços inventariados pelo IPHAN e tombado como patrimônio histórico do Estado do Pará, ilustra essa realidade de avançado processo de arruinamento e de proteção legal inexistente deste patrimônio. Através do Projeto “Memória dos Engenhos de Abaetetuba”, vinculado ao IFPA-Campus Abaetetuba, em 2012, a conseguimos ter acesso e visitar o espaço, e apesar de não está mais com produção para comercialização e já apresentar uma situação preocupante de deterioração, ainda produzia em pequena escala, como ainda era possível perceber pelo bagaço da cana disperso na área e as garrafas personalizadas em exposição, mostrado na figura 1, e o engenho era uma espaço com uma rotina de visitação bastante intensa.

**Figura 1 - Bagaço da cana e garrafas personalizadas dos Engenho Pacheco**



**Fonte:** Pesquisa de Campo 2012 - Projeto de Pesquisa Memória dos Engenhos do IFPA

Eram caldeiras, moendas e todo o maquinário importado para funcionamento faziam a composição do espaço da produção como podemos ver na figura 2, os quais em 2104 já não estavam funcionando, apenas algumas visitas eram permitidas e toda a movimentação que a em dois anos era a marca do local, encontrava-se sem possibilidade de realizar devido o processo a estrutura que já não permitia.

**Figura 2 - Moenda e identificação do maquinário Importado do Engenho Pacheco**



**Fonte:** Pesquisa de Campo 2014 - Projeto de Pesquisa Memória dos Engenhos do IFPA

E em 2018, o que se pôde fazer foi apenas o registro fotográfico frontal na Figura 3, devido ao risco de desabamento, com acesso impossibilitado. Esse quadro mostra o processo célere que o espaço físico do Engenho Pacheco foi se deteriorando e o quanto a ausência de uma efetiva política de proteção ao patrimônio contribui para que parte da História viva vá se perdendo e muitas vezes ficando no esquecimento.

**Figura 3 - Vista frontal do Engenho Pacheco**



**Fonte:** Pesquisa de Campo 2018 - Projeto de Pesquisa Memória dos Engenhos do IFPA

Olhar esse processo reforça a necessidade de cartografar, essas memórias para que através das lentes dos moradores atuais dessas comunidades que abrigaram esses espaços de produção econômica e de relações sociais que se estabeleceram no interior dos engenhos ou engenhocas<sup>2</sup> possam ficar um legado histórico.

---

<sup>2</sup> Nome usado para os pequenos espaços de produção da cachaça.

Os registros fotográficos desses lugares, com suas estruturas atuais e as marcas deixadas pela edificação de espaços, nos mostram um cenário que a produção da cachaça em Abaetetuba extrapola os limites da compreensão de uma produção econômica, pois, ao adentrar na pesquisa, nos deparamos com uma significativa quantidade de equipamentos que foram sendo deixados com a crise da produção, como ilustra os registro desses lugares que estão dispersos pelas ilhas, e o Engenho Pacheco que foi o último a parar a produção, não é o único que os maquinários são encontrados, como no rio Furo Grande, que encontra-se uma moenda abandonada na mata como mostra a figura 4, e do rio Tucumanduba, na figura 5, além das ruínas como a do rio Bacuri, na figura 6.

**Figura 4 - Moenda abandonada na mata no Local do Antigo Engenho Deus e Bom Pai no Furo Grande**



**Fonte:** Pesquisa de Campo 2014 - Projeto Memória dos Engenhos do IFPA

Ao observarmos a moenda (Figura 4) abandonada na mata ou a caldeira (Figura 5) faz-se necessário refletir sobre o descaso

com objetos que assinalam uma época do passado histórico de Abaetetuba, e que, para compreender para a própria compreensão da existência e procura da bebida dos engenhos atuais, são frutos de toda uma simbologia que perfaz a identidade do lugar.

Essa importância é ressaltada no levantamento sobre os engenhos do Baixo Tocantins, que ressaltam que:

Engenhos ou enghocas dos municípios de Igarapé-Miri e Abaetetuba embora modestamente equipados, utilizavam mão-de-obra barata e produção canavieira de boa qualidade, aliada à crescente venda em áreas ribeirinhas da região Amazônica, propiciavam a obtenção de bons rendimentos econômicos, possibilitando aos proprietários fazerem investimentos na aquisição de caldeiras, moendas e alambiques modernos vindos até mesmo da Inglaterra (Garcia & Lobato, 2011, p.40).

Essa fala de Garcia e Lobato (2011), trazem algumas abordagens que podem ser analisadas com o estudo sobre os engenhos, como relações de trabalho, o consumo da bebida na região que são percebidos e toda uma série de questões e relações que estão presentes ao latentes dentro desses espaços.

**Figura 5 - Caldeira abandonada na mata no Local do Antigo Engenho São José no Rio Tucumanduba.**



**Fonte:** Pesquisa de Campo 2014 - Projeto Memória dos Engenhos do IFPA

Quando olhamos as ruínas do rio Bacuri (Figura 6), onde funcionou o Engenho denominado São João, estão as marcas que necessitam ser entendidas por exemplo para onde foram os maquinários, do que vive esse comunidade atualmente, enfim questões que somente uma pesquisa que traga essas memórias dos moradores pode responder.

**Figura 6 - Ruínas do Engenho São João – rio Bacuri**



**Fonte:** Pesquisa de Campo 2014 - Projeto Memória dos Engenhos do IFPA

Cada um desses espaços contam a História de uma época e expressam memórias que, na concepção de Halbwachs (1990), são memórias coletivas e que ainda hoje é possível acessar e fazer uso para a compreensão da própria História de Abaetetuba.

### Os usos do passado e o Ensino da História

Fazer uso desse passado dos Engenhos de Cachaça de Abaetetuba no Ensino da História é compreender essa dimensão

da importância da história local para o ensino o que nos permite refletir sobre a necessidade de compreensão das próprias identidades do lugar como um ambiente de relações e trocas de saberes que ainda reverberam na sociedade abaetetubense com a existência de fábricas que produzem a bebida atualmente.

Esse aspecto nos remete e voltar olhares para a própria reflexão sobre a história local como campo de estudo, a qual apresenta-se aqui como esse objetivo de aproximação pela realidade de representação das memórias latentes em Abaetetuba quando se fala da cachaça como símbolo de uma época, mas ao mesmo tempo não se trata de um estudo que examine espaços limitados ou áreas geográficas menores como pontua Pierre Golbert (1988) no contexto em que esse campo de estudo se apresenta em processo de consolidação, o que podemos perceber que estamos falando de um contexto amplo nacional que é a economia da cana de açúcar e que podemos mobilizar a partir da análise de um dimensão do local como expressa Erinaldo Calvante (2018, p. 275):

A “dimensão do local” permite ampliar e compreender a relação entre espaço e ação, ou pensar e problematizar o espaço como lugar de ação, o que coloca, por conseguinte, a relação sujeito/espaço no centro das discussões. Neste sentido, o “local” seria um recorte eleito por aqueles que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados.

Com esse olhar para a dimensão local no Ensino de História é possível mobilizar conceitos que traduzem a realidade do aluno possibilitando um processo de construção do conhecimento histórico como expressa Circe Bittencourt (2005, p.168):

A história local 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-escola, casa, comunidade, trabalho e lazer-, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Essa interpretação nos faz refletir sobre a fundamental importância de valorizar as experiências concretas e particulares das comunidades para compreender processos históricos mais amplos o que contribui para a análise da pesquisa sobre os antigos engenhos na medida em que as memórias e ruínas existentes em Abaetetuba expressam essa experiência concreta do local, e que faz parte de um contexto nacional.

Importante refletir que ela enfatiza que a história local e o cotidiano, muitas vezes marginalizados em narrativas históricas tradicionais, são fundamentais para revelar dinâmicas sociais, econômicas e culturais que formam a base das grandes transformações históricas. A abordagem busca descentralizar a história ao dar voz a sujeitos locais, promovendo uma história mais plural e sensível às particularidades.

Esses antigos engenhos não apenas moldaram a economia local, mas também influenciaram as relações sociais, as tradições e as práticas do fazer na, mas que na medida que a produção se deslocou e as estruturas físicas entraram em colapso, se faz necessário trazer essas memórias, ao permitir que os moradores compartilhem suas histórias e experiências.

Assim, ao cartografar, registrar essas narrativas locais, elas emergem como uma valiosa ferramenta para a exploração e compreensão de memórias coletivas e identidades locais, especialmente em contextos em que a paisagem física é marcada por mudanças e descontinuidades históricas. No caso de Abaetetu-

ba, cidade do Nordeste Paraense que, ao longo do século XX, foi profundamente influenciada pela produção de cachaça em engenhos ou engenhocas, e que hoje restam apenas como ruínas e vestígios, trazer e tornar acessível esse conhecimento no Ensino da História é uma forma de na preservação da memória histórica e cultural de Abaetetuba.

## Referências

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

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

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

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafio, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, 2018, p. 272-292.

FILGUEIRAS, Ligia Amaral; SILVA, Carlos Pinheiro; CASTILHO, Misaque Moraes. Produção da cachaça artesanal em Abaetetuba-PA: um símbolo da cultura popular e patrimônio imaterial do povo abaetetubense. **XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ)**. Brasília-DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

GARCIA, Graça Lobato; LOBATO, Eládio. **Memória dos Engenhos do Baixo Tocantins**. Belém-PA, 2011.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**, Ano I. nº 1, maio a/ agosto. 1988, p. 69-82.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. 7ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicampi. 2013.

MARIN, Rosa E. Acevedo. Camponeses, donos de engenhos e escravos na região do Acará nos séculos XVIII e XIX. **Papers do NAEA**, nº 153, Belém, 2000

POJO, Eliana C.; ELIAS, Lina G. D. O cotidiano das águas na tradição quilombola da comunidade do Rio Baixo Itacuruçá- Abaetetuba, PA. **Revista Sociais & Humanas**, v. 31, n. 3, 2018.

SARQUIS, Giovanni. **Engenhos no Pará**. Belém: Iphan, 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teoricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, no 8, p. 174-196 - 2015.

---

**Alan Christian de Souza Santos<sup>1</sup>**  
**Melanie Amaral Torquato<sup>2</sup>**

**O DESENHO ARTÍSTICO EM SALA DE AULA:  
LAURO SODRÉ E A REVOLTA DA VACINA  
NAS PÁGINAS DE “O MALHO”**

---

A priori, é preciso compreender que a Revolta da Vacina foi um motim popular que ocorreu em novembro de 1904, na capital do Brasil, a partir de descontentamentos com políticas públicas consideradas elitizadas. Não se devendo perder de vista que nesse momento os projetos de urbanização e higienização tocados na cidade do Rio de Janeiro, ao estilo parisiense, afetavam mais diretamente a população mais pobre, no período conhecido como *Belle Époque*. A irrupção do movimento de contestação ocorreu após a aprovação da lei N° 1.261 em 31 de outubro durante o governo do presidente Rodrigues Alves, que tornava a vacinação obrigatória no território nacional. O governo carregava um intenso discurso sobre a necessidade da vacinação, tendo em vista que a epidemia da varíola estava cada vez mais intensa e a imunização poderia promover o benefício geral.

Contudo, opor-se à vacinação obrigatória era também reclamar da truculência das abordagens, da falta de preparo dos agentes responsáveis, seja enfermeiros, policiais ou agentes da “Brigadas Mata-mosquito”, criadas no projeto sanitário de Osvaldo Cruz, que era o Diretor Geral de Saúde Pública do

---

1 Doutor em História Social da Amazônia pela UFPA e docente do IFPA Campus Belém.

2 Graduanda em Licenciatura em História, IFPA.

Brasil neste momento. Com isso, vários boatos passam a surgir e ganhar visibilidade. O autor Nicolau Sevcenko (2010) retrata em seu texto o caso de uma mulher grávida que faleceu pouco tempo depois de se vacinar. Na ocasião, o médico atribuiu como causa do óbito uma infecção generalizada decorrente da vacinação, o que serviu para aumentar os rumores em torno do projeto de vacinação obrigatória.

Algumas figuras bastante conhecidas no cenário político se declararam contra a vacinação, como o caso de Lauro Sodré, militar, político e líder Republicano, ex-governador do Pará e senador do Rio de Janeiro, que considerava a obrigatoriedade como uma violação ao direito individual do cidadão. Sodré era um dos líderes da “Liga contra a Vacinação Obrigatória”, fundada em 5 de novembro de 1904 (Sevcenko, 2010).

José Murilo de Carvalho (1987) traz novos pontos sobre a real motivação dos líderes desta liga, mostrando que seus discursos eram premeditados, com o intuito de inflar a revolta, alegando que suas motivações eram “políticas e reformistas”. Sendo possível afirmar, portanto, que além da revolta popular houve outra, de caráter militar, no dia 14 de novembro, que aproveitando das agitações contra a vacinação obrigatória, trouxe o senador Lauro Sodré no centro da cena. Acusado de sublevar os cadetes da Escola Militar da Praia Vermelha para dar um golpe de estado, o político paraense teria a intenção de fragilizar o governo e tomar o poder para reestabelecer a influência militar no regime republicano.

No meio de tanta agitação existiam diversas formas de informar e transmitir ideias sobre os acontecimentos como, por exemplo, os jornais e revistas que circulavam neste período trazendo diversas questões sobre a vacinação. Neste trabalho que-

remos destacar o caso da revista ilustrada *O Malho* que circulou no Rio de Janeiro entre 1902 e 1954. A revista trazia charges, fotografias e caricaturas, sempre buscando satirizar em suas páginas acontecimentos de cunho político e social. As ilustrações se mostraram um recurso profícuo para que as informações alcançassem um número significativo de pessoas, tendo em vista o alto índice de analfabetismo no Brasil do início do século XX, contribuindo para a compreensão e consumo das publicações impressas.

As charges passam a ter como função divertir e, secundariamente, informar. Elas são impressas no interior e nas capas de revistas. Neste contexto, *O Malho* se transforma em uma das mais interessantes e importantes revistas ilustradas da Primeira República. Fundada em 1902 por Luís Bartolomeu e, a partir de 1904, com o trabalho de Angelo Agostini, a revista passa a ganhar notoriedade política e importância cultural (Teixeira, 2001, p. 33). Neste processo, os textos eram mais usados como elementos de referência das ilustrações, aparecendo principalmente em forma de título e legenda, “Esse texto, contudo, sofre uma mudança em sua estrutura interna, tornando-se curto e ‘rápido’, na medida certa para acompanhar o desfecho de piadas que se resolvem num só quadro” (Teixeira, 2001, p.38).

A partir disso, *O Malho* apresenta conteúdos significativos sobre personagens envolvidos na Revolta da Vacina, como Oswaldo Cruz, Rodrigues Alvez e Lauro Sodré. Tanto durante quanto no período posterior a revolta, a revista trazia uma forte ambiguidade em seus discursos. A historiadora Laura Nogueira (2018, p.136) analisa que a “revista é claramente contra a manifestação popular e pede ao governo que tome providências em relação ao esclarecimento da população”. Contudo, vamos observar outros

discursos sobre a intencionalidade da revista que enxergam que a autora não fez uma análise profunda sobre as publicações, considerando suas colocações como equivocadas, colocando com veemência que seria “mais acertado dizer que *O Malho* esteve constantemente ao lado do movimento antivacina, mas não quando este se tornou violento” (Fujita, Hirose, Yamazoe, 2023, p. 56).

Acreditamos que a análise feita sobre a tese da autora Laura Nogueira não foi interpretada da forma correta, pois a autora não descarta durante seu texto as dicotomias presentes na revista, chegando, inclusive, a citá-las em seu texto com o intuito de mostrar as visões diferentes que a revista transmitia. “O Malho apoia a vacinação, mas também entende que as classes populares têm voz, opinião e a respeita desde que não cause nenhuma desordem pública. Interpretando que mesmo sendo contra as classes populares se tratando da revolta, a autora entende que “Provavelmente eles não queriam que o episódio do quebra-quebra se repetisse ou tomasse mais força[...]” (Nogueira, 2018, p. 135). É possível observar na própria revista sua visão sobre a revolta, como bem descreve em sua página:

A vacina obrigatória era a bandeira da agitação popular. A massa não a queria e protestava, protestava talvez excessivamente; mas enfim, se a ordem pública estava alterada, o governo, as instituições não estavam atacadas. O Malho [...] não podia deixar de mostrar qual a inelutável vontade do povo neste particular.

Contra a Revolução, somos sem hesitação. Contra a revolução em geral, contra toda e qualquer revolução e muito especificamente contra está, que o Dr. Lauro Sodré preparou tão desastrada, quanto injustamente[...]

O que os fatos provam é que o Sr. Lauro Sodré quis prevalecer-se da situação anormal da população para de um golpe galgar o poder. (O Malho, 1904, p. 4)

A figura de Lauro Sodré era bastante citada nas páginas do periódico, não apenas nas charges, caricaturas e imagens, mas também aparecia constantemente no corpo textual. Em meio ao cenário da Revolta da Vacina, Sodré passou a ser apontado como inimigo do Estado (O MALHO, edição 0110, 1904, p.4). Neste sentido, passa a ser interessante conhecer alguns dos conteúdos imagéticos publicados pela revista e entender que eles comunicam tanto com os acontecimentos do período quanto a visão de mundo que a revista sustentava.

**Figura 1 - Honni soit qui mal y pense. – Tradução: Que vergonha para quem pensa mal disso<sup>3</sup>.**



Fonte: O Malho, edição 0113, 1904, p.25.

3 Legenda: “Zé Povo: - Cuidado! Sr.Lauro! Olhe que si o calhao cai, esmaga a seringa e os seringadores, como se esmaga um rato! Lauro Sodré: - Tolo! Deixa Cahir! Deixa esmagar: é a pedra que roía da montanha...”.

A figura 1 mostra o personagem “Zé povo” ao lado de Lauro Sodré, ambos estão segurando uma pedra escrita “Liga contra vacina obrigatória”, demonstrando o apoio popular que Sodré recebia e seu vínculo enquanto líder e membro da Liga. Abaixo, no canto direito, vemos Oswaldo Cruz (Diretor Geral de Saúde Pública do Brasil) segurando a seringa, escrita “Vacina Obrigatória”. A imagem traz uma percepção no sentido figurado sobre a intencionalidade de Lauro Sodré em “esmagar” Oswaldo Cruz. A ilustração explorava o projeto sanitário, a vacinação obrigatória e a suposta truculência, o que teria sido um dos motivos que levou a população a ficar mais enfurecida.

**Figura 2 - Tiros Indiscretos<sup>4</sup>**



Fonte: O Malho, edição 0114, 1904, p.6.

4 Legenda: “- Olhe, meu amigo: eu sabia que a vaccina obrigatoria era muita cousa ruim, mas faltava-me saber que era um pretexto. /- Pretexto? Deite cá p'ra fora a sua sciencia. Vá: sou todo ouvidos... /- Pois não viu?! O que o Lauro queria era ir para o Cattete fazer de Papai Grande, e este que fosse passear as magoas por ahi fóra... /- De maneira que, á vista do que houve... /- Ah! E' como o outro que diz: sahiu o tiro pela culatra”.

Na figura 2 é possível observar dois homens conversando sobre os acontecimentos de novembro de 1904. Durante o diálogo é notório a existência de comentários sobre o golpe de Estado que Sodré teria tramado para derrubar Rodrigues Alves e tomar o poder a partir da campanha contra a vacinação obrigatória. Com isso, é possível observar o intenso debate que a Revolta da Vacina e a insurreição militar geraram na sociedade. Mesmo assim, as aulas de história da Primeira República não costumam dar muito espaço para a tentativa de golpe militar que aconteceu neste interim e, tão pouco, explica o impacto causado à imagem pública de Lauro Sodré, figura política emblemática tanto no Rio de Janeiro quanto no Pará. De modo que, seria interessante levar para a sala de aula uma abordagem historiográfica mais completa e capaz de interligar o cenário político fluminense e paraense.

**Figura 3 - Na Praia Vermelha<sup>5</sup>**

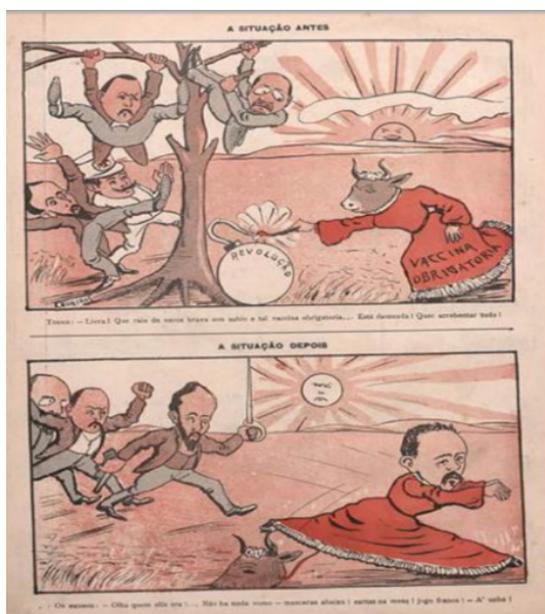


**Fonte:** O Malho, edição 0114, 1904, p.19

5 Legenda: “-Argollo e Muller: -Rapazes! Vocês estão servindo de juguete nas mãos de políticos ambiciosos... Somos militares, vossos amigos, e compreendemos a tudo pela ordem! Nada contra a Lei!/ Alunos:-Tarde o reconhecemos, mas francamente o confessamos: fomos enganados e obedeciamos a ordem de um general!”.

Na figura 3 cria-se um imaginário sobre o fim da revolta dos militares da Praia Vermelha, composta principalmente por alunos que a revista retrava como figuras manipuláveis nesse processo, descrevendo que foram enganados por Lauro, que havia lhes dito que o exército lhe apoiava e só faltava a adesão da Escola (O Malho, 1904, p. 4). Diferente do que a imagem retrata, o fim não se deu de forma tão pacífica. Nicolau Sevckenko (2010, p. 22) descreve que ao perceberem que não tinham qualquer chance contra as tropas do governo, os alunos retrocederam e voltaram para a Escola da Praia Vermelha, onde foram constantemente bombardeados durante a madrugada, por canhões e metralhadoras e na manhã seguinte depuseram as armas.

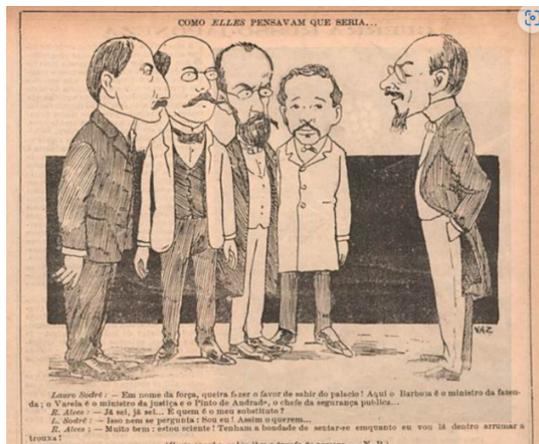
**Figura 4 - A Situação Antes – A Situação Depois**



Fonte: O Malho, edição 0114, 1904, p.22.

A ideia de que professores e estudantes haviam sido enganados por Lauro Sodré e seu discurso contra a vacinação foi usado diversas vezes na revista. O ponto central da argumentação era que os militares teriam sido manipulados, usados para uma causa individual e política. A tese de uma revolta legítima por espelhar interesses populares e coletivos era assim desmontada pelos editores da revista e o foco dado a Lauro Sodré fazia parecer, em muitos momentos, que o paraense era o único responsável pela tentativa de golpe, mesmo existindo outros oficiais do Exército envolvidos. Neste sentido, a Figura 4 retrata o “antes” e o “depois” da Revolta, utilizando de linguagem figurada para indicar, mais uma vez, que Sodré havia sido o principal líder dos movimentos insurrecionais de 1904.

**Figura 5 - Como eles pensavam que seria.<sup>6</sup>**



Fonte: O Malho, edição 0115, 1904, p.10.

6 Legenda: “-Lauro Sodré: - Em nome da força, queira fazer o favor de sahir do palácio! Aqui o Barbosa é o ministro da fazenda; o Varela é o ministro da justiça e o Pinto de Andrade, o chefe da segurança pública.../R. Alves: - Já sei, já sei...É quem é o meu substituto?/ L. Sodré: -Isso nem se pergunta! Sou eu! Assim o querem.../R. Alves: - Muito bem: estou acident! Tenham a bondade de sentar-se enquanto eu vou lá dentro arrumar a trouxa!”.

A tentativa de golpe militar e os supostos planos de Lauro Sodré de tomar a presidência da República, como apontado na Figura 5, abrem espaço para que se discuta em sala de aula, a partir das representações da revista *O Malho*, a tensão existente entre civis e militares no que dizia respeito a condução dos negócios políticos do Estado republicano. Questão essa que, aparentemente, continua importante e atual.

**Figura 6 - Echos da Revolta**



**Fonte:** *O Malho*, edição 0118, 1904, p.7.

As representações da revista *O Malho* sobre Lauro Sodré e a insurreição militar de 1904 indicam que os planos do político paraense não se confirmaram. Se na *Imagem 5* é possível observar o humor satírico dos desenhistas e editores, retratando a expectativa do senador sobre como ocorreria a tomada de

poder, na Figura 6 é possível ver Lauro Sodré a bordo do navio Deodoro em que ficou preso.

Como descreve o historiador Alan Santos (2020), a prisão de Sodré foi resultado da ação inconsequente dos militares insubordinados de 1904 e do convencimento público de que o paraense arquitetara a tentativa de golpe frustrada pelas tropas leais ao governo federal. A prisão simbólica, de cerca de 10 meses, retratada na imagem, serviu para combater a sensação de impunidade. Mesmo assim, após este período, Sodré foi anistiado e voltou a exercer o cargo de senador da República, sendo festejado por diversos setores da sociedade civil e militar brasileira.

Com isso observamos o quanto as caricaturas, charges e imagens presentes na revista *O Malho* podem ser utilizadas no ensino de História sobre a Primeira República, sendo uma fonte rica de informações, não apenas sobre o conflito que conhecemos como a Revolta da Vacina, mas também sobre a insurreição militar que teve a participação direta de Lauro Sodré. A partir da presença do político paraense, inclusive, seria possível pesquisar sobre as conexões entre este acontecimento que se deu na capital da República e seus desdobramentos na capital do Pará. Tendo em vista que Lauro Sodré tinha considerável força política em seu estado natal (SANTOS, 2020), seria possível indagar: como será que os principais jornais de Belém deste período, declaradamente partidários, abordaram o tema? Como a Revolta da Vacina e a insurreição militar foram retratadas por “lauristas” e “lemistas”? Teriam eles também culpabilizado Lauro Sodré ou não?

Outras pesquisas podem avançar nesta questão, inclusive, no espaço escolar. Importa aqui perceber a possibilidade de se relacionar o que tradicionalmente se pensa como história nacional e

história local. Vislumbramos isso a partir da valorização de recursos visuais e informativos como os desenhos artísticos que a revista *O Malho* explorava. Acreditamos que a partir deles seja possível observar algumas das perspectivas sociais e políticas daquele momento histórico, compreendendo símbolos e significados, capaz de tornar o processo de aprendizagem mais crítico e instigante, favorecendo o contato dos alunos com fontes históricas.

O sentido vai ser dado pelo contexto da imagem e pelas informações que o leitor possui. [...] Compreender uma imagem implica ver construtivamente como a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes nos dizem algo. Enfim apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos”. (Pillar, 2004, p. 54-55).

As imagens também são portadoras de discurso político, contudo, para que possam ser compreendidas de forma adequada, é necessário saber situá-las, dar sentido e valor, para que possam ser analisadas de forma correta (Meneses, 2003). Ao reconhecer o documento como objeto material e utilizando da metodologia da investigação na educação básica, aproximando os alunos do processo social de fabricação das imagens e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem, mostrando o potencial dinâmico e atrativo do Ensino de História.

Entender a Revolta da Vacina e a presença de Lauro Sodré neste evento a partir da revista *O Malho* é mais do que apenas trazer elementos do passado para sala de aula ou apenas ilustrar conclusões já pressupostas, mas sim colocar o aluno também no lugar de produtor de conhecimento histórico, garantindo-lhe espaço de leitura e interpretação de fontes visuais. Tratando-se, portanto, de uma perspectiva metodológica de ensino que se distancia dos moldes tradicionais ao apostar no desenvolvimen-

to da capacidade crítica e analítica dos discentes, oferecendo possibilidades de conexões entre a história local e nacional.

## Referências

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1987.

FUJITA, Beatrice M.; NICOLAU, Clara; C. YAMAZOE, Isabela O. A “Revolta da Vacina” nas caricaturas de “O Malho” e a vacinação obrigatória (ontem e hoje). **Revista Internacional d’Humanitats**, N. 9-10, jan-ago 2023.

MENESES, U.T.B. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.45, p.11-36, jul. 2003.

NOGUEIRA, Renata F. da S. **Muda a cidade, mudam-se as pessoas**: repressão e movimentos sociais nas páginas da revista ilustrada O Malho (1902-1910). 2018. 149 p. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

O MALHO: semanario de humor artistico e litterario. Rio de Janeiro: Typ. d’A Tribuna, 1902-1954. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116300&pesq=>.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SANTOS, Alan C. S. **O senador militar**: poder, sociabilidade e escrita de si na trajetória parlamentar de Lauro Sodré (1897-1930). Tese (Doutorado em História Social da Amazônia). UFPA Belém, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **A Revolta da Vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **O traço como texto**: a história da charge no Rio de Janeiro de 1860 a 1930. Cadernos Avulsos, nº38. FCRB, 2001.

**A RESSIGNIFICAÇÃO DO 13 DE MAIO DE 1888  
COMO DIA NACIONAL DE DENÚNCIA CONTRA O  
RACISMO: MEMÓRIA, IDENTIDADE E ENSINO DE  
HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA.**

---

**Introdução**

O 13 de maio de 1888, data em que foi extinta, de forma oficial, a escravidão no Brasil, continua sendo tema de intensos debates historiográficos e sociais até nos dias de hoje. Ao longo das últimas décadas do século XX, tornou-se alvo das objeções e críticas de movimentos sociais e, em particular, do Movimento Negro Unificado (MNU), que, a partir da década de 1980, apon- tou de maneira clara para as contradições e limites daquela efe- méride. Para o MNU, ficava evidente o caráter parcial e ina- cabado da liberdade então conquistada, marcando ainda hoje a experiência de milhares de negros brasileiros.

O 13 de maio, de alguns anos para cá, representa também uma ressignificação do que por um longo tempo ficou conhecido como o “dia de comemoração festiva da abolição da escravatura”, com a assinatura da Lei Áurea, ensejada pelas mãos da Princesa Isabel, filha do então imperador do Brasil, D. Pedro II. Segundo Petrônio Domingues (2007, p. 115), a data “transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo”. A memória oficial,

---

<sup>1</sup> Bacharel e Licenciado Pleno em História, pela UFPA (2011). Professor efetivo da Se- cretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA), desde 2019. Este texto faz parte do projeto de pesquisa que estou desenvolvendo junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFPA), em 2024.

partindo do protagonismo branco das elites brasileiras, enaltecia o ato da princesa considerada “redentora dos escravizados” e benevolente e, de certa forma, acabava por silenciar os processos de resistência e luta da população negra durante os mais de 350 anos de escravidão no país (Santos, 2022, p. 151). Além disso, também encobria as exclusões sofridas pelos negros após a abolição da escravidão, em 1888, sem nenhum processo de reparação, tornando ainda mais precária a existência população negra.

As resistências cotidianas como as fugas, a formação de quilombos e as revoltas, a luta dos abolicionistas, como José do Patrocínio, Luiz Gama, Joaquim Nabuco e André Rebouças, a agitação dos centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo, e a formação do movimento negro pós abolição destacam-se como pontos centrais para se pensar atualmente o 13 de maio, tendo como foco principal o combate ao racismo, sobretudo estrutural e sistêmico, apesar de que outro marco histórico, o 20 de novembro, data da possível morte de Zumbi dos Palmares, decretado como Dia da Consciência Negra, também foi eleito, pelo próprio MNU, como “símbolo da luta dos afrodescendentes por seus direitos” (Moraes, 2012, p. 14).

A campanha abolicionista, formada por personalidades históricas como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luiz Gama e Antônio Bento, se intensificou a partir da década de 1880, envolvendo cativos e livres, membros do Parlamento, grupos urbanos, como “cocheiros, estivadores, ferroviários, empregados do comércio, categorias profissionais [advogados, jornalistas e médicos] mais lembradas pelo seu envolvimento na luta pela abolição” e uma parcela da imprensa, entre outros setores da sociedade, que aos poucos ia se tornando mais urbanizada (Machado, 2010, p. 145).

No entanto, a pressão pelo fim do regime escravista foi absorvida pelas elites agrárias e pelo governo imperial, que procuraram promover uma abolição lenta e gradual, sem colocar em risco os privilégios das camadas proprietárias. Com esse objetivo, foram aprovadas duas novas leis: a Lei Rio Branco (1871), conhecida como Lei do Ventre Livre, determinava que os filhos de escravizadas nascidos a partir daquela data seriam considerados livres mesmo a própria lei permitindo aos senhores o “usufruto do trabalho dos ingênuos até a idade de 21 anos”; e a Lei Saraiva-Cotegipe (1885) ou “Lei dos Sexagenários”, que tornava livre o escravizado que atingisse os 60 anos de idade (Machado, 2021, p. 369).

As pressões populares e os movimentos sociais pelo fim da escravidão aumentaram na década de 1880. Nas fazendas, com as fugas crescentes de escravizados, o trabalho escravo se desagregava. Diante das pressões, no dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, que substituíva provisoriamente o imperador D. Pedro II, assinou a Lei Áurea, abolindo oficialmente a escravidão no Brasil. Com efeito, segundo Walter Fraga (2014, p. 120), a notícia da “abolição definitiva do cativo no Brasil foi bastante festejada nas senzalas dos engenhos e nas cidades da região”.

Entretanto, a abolição não significou a redenção dos libertos. Livres do cativo, eles precisavam lutar agora pela garantia de sua cidadania. Muitos foram obrigados a manter-se como empregados dos antigos senhores. Outros se tornaram pequenos proprietários ou parceiros de seus antigos donos. O fato é que a maior parte dos libertos foi lançada à marginalização, vivendo em condições precárias e com dificuldade de integrar-se à sociedade como cidadãos livres e com direitos. A república, proclamada no dia 15 de novembro de 1889, não se moveu para criar uma política de inclusão social da população negra recém-egressa da escravidão.

Como resultado, configurou-se um esforço de movimentos sociais, como o já citado Movimento Negro, para criação de novos marcos de memória para celebrar a data histórica, lutar por direitos e denunciar o racismo persistente na sociedade brasileira, o que resultou na escolha do dia 20 de novembro, instituído em homenagem a Zumbi dos Palmares, como a data representativa da resistência e protagonismo negro. Conforme afirmou a historiadora Emília Viotti da Costa (2010, p. 131):

Se é justo comemorar o Treze de Maio, é preciso, no entanto, que a comemoração não nos ofusque a ponto de transformarmos a liberdade que simboliza em um mito a serviço da opressão e da exploração do trabalho.

Neste sentido, e retornando à discussão em torno da Lei Áurea, que libertou os escravos, da mesma forma que os negros foram sendo esquecidos pela sociedade brasileira mesmo algumas décadas após o 13 de maio, hoje em dia, vejo também, sobretudo na escola onde trabalho, o mesmo esquecimento ou até mesmo o apagamento da história de vida desses elementos da população negra, outrora escrava, por parte dos estudantes. Até mesmo, durante as aulas, quando se pergunta, ao alunado, sobre o 13 de Maio ou 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, ou sobre a história dos negros escravos no Brasil, alguns dizem não se lembrar dessas datas históricas e muitos menos do passado escravista desses indivíduos. Dessa forma, nas palavras da professora Elizabeth de Souza (2024, p. 15), “delineou-se como problema, o apagamento da história da população negra e seus desdobramentos na memória estudantil”.

A presente pesquisa tem como objetivo construir um conhecimento histórico escolar por meio do uso da apropriação da memória histórica do 13 de maio de 1888 pelos alunos, fazen-

do-os questionar o processo final da abolição da escravidão no país e discutir as trajetórias e lutas negras como parte das reflexões sobre o movimento negro e a ressignificação do dia 13 de Maio como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo (Brasil, 2004). Durante as aulas de História do Brasil Imperial, principalmente nos anos finais do Segundo Reinado de D. Pedro II, na escola pública Professor Basílio de Carvalho, situada no município de Abaetetuba, onde trabalho desde 2019, percebi, basicamente, quatro problemas, que chamaram a minha atenção, no ano de 2023: no primeiro caso, o pouco interesse dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, sobretudo dos alunos negros, pela data histórica, que, por meio de um pequeno questionário aplicado em sala de aula, pude fazer algumas perguntas, como por exemplo “qual a memória que você tem do 13 de maio?”, alguns responderam relacionando-a apenas com a abolição da escravidão, outros nem se lembravam da data considerada histórica.

No segundo caso, identifiquei a questão da falta de uma identidade negra em relação à memória da abolição, uma vez que ela, juntamente com todo um passado de lutas dos negros contra o sistema escravista brasileiro antes e depois do 13 de maio, está sendo esquecida dentro do espaço escolar pelo alunado, onde em uma outra pergunta do questionário “você se considera negro?”, alguns alunos responderam dizendo que nem se consideravam negros e sim “pardos”, como se sentissem vergonha de se reconhecerem ou se identificarem como negros. Nesse sentido, o ensino de História pode servir como instrumento de luta e transformação social levando os alunos a uma consciência crítica e reflexiva que superem o senso comum e a discriminação racial e principalmente os levem ao enfrentamento do racismo e os ajudem na construção de uma identidade negra no cotidiano escolar.

No terceiro caso, identifiquei a questão do racismo, um caso seríssimo, dentro da escola, disfarçado de “brincadeiras” ou *bullying* racial, termo mais contemporâneo, ouvindo relatos de alguns alunos que viram e ouviram os alunos brancos, moradores da cidade, chamarem os alunos negros de “macaco”, de “cabelo de preto” e “tu é um quilombola”, haja vista que alguns desses alunos são moradores de comunidades quilombolas do município de Abaetetuba. Além de ser um crime inafiançável, previsto no ordenamento penal brasileiro, o racismo deve ser combatido duramente dentro e fora do ambiente escolar.

E por último, em relação ao ensino de História, na escola Basílio de Carvalho, percebi a ausência da Lei 10.639/2003 (torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas) no currículo escolar, lei esta, que no ano de 2024, está completando 21 anos de existência. A intenção é tentar incentivar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os sujeitos escolares (gestores, coordenadores, professores de História e de outras áreas) e a comunidade em geral a conhecer a Lei 10.639/03, e, no caso específico dos profissionais de História, a aplicar cada vez mais a lei, em sala de aula. Durante o tempo em que estou trabalhando na escola percebi que os professores mais antigos, embora conheçam a lei, porém, trabalham de forma bem superficial e pontual o ensino sobre a história e a cultura tanto africana quanto afro-brasileira.

Infelizmente, pude constatar na escola, onde trabalho desde 2019, a ausência da temática da Lei tanto no Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto no currículo da escola e mesmo entre os diários de classe dos professores de História, que chegam a ensinar, mesmo que de forma bastante superficial os conteúdos históricos (por exemplo, a luta dos negros no Bra-

sil), mesmo a Lei obrigando os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana serem ministrados no “âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura Brasileiras” (Brasil, 2003). A principal preocupação de muitos colegas de História, a qual tenho visto nas reuniões pedagógicas, ainda é tentar abordar quase todos os conteúdos de História, ao longo do ano letivo, privilegiando alguns conteúdos históricos, principalmente referentes à história ocidental europeia e do Brasil e deixando outros de lado, como, por exemplo, da história do continente africano, além da cultura negra afro-brasileira e africana.

Como se trata de uma pesquisa voltada para o ensino de História, com enfoque nas relações étnico-raciais, ela ocorrerá em uma escola pública estadual, a EEEFM Professor Basílio de Carvalho, situada no município de Abaetetuba, com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, nesta fase, começam a perceber que as decisões e escolhas para suas vidas são mais suas do que propriamente de suas famílias.

Além da relevância crescente no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e no próprio ensino de História, esta pesquisa propõe ações que possam provocar nos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da escola pública Professor Basílio de Carvalho, possíveis reflexões sobre as desigualdades e as injustiças sociais que estão enraizadas no racismo, ou melhor no chamado racismo estrutural existente no Brasil e também no mito da democracia racial, amplamente discutido por Gilberto Freire (2006), no livro *Casa Grande e Senzala*.

A Escola Estadual Basílio de Carvalho foi fundada no dia 2 de abril de 1902 com o nome de Grupo Escolar de Abaeté, localizada na Avenida 15 de agosto nº 157. Anos depois pas-

sou a chamar-se Grupo Escolar de Abaetetuba, como um marco da educação do município. No final da década de 1940, com a construção do novo prédio na Avenida Pedro Rodrigues nº 338, passou a chamar-se Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho. Atualmente Escola Professor Basílio de Carvalho. Por ter sido a primeira Escola fundada no município de Abaetetuba, no começo do século XX, atendia os filhos da “elite” do município, formada pelos donos de engenho de cana-de-açúcar e promissores comerciantes.

Por ter uma localização geográfica estratégica (centro da cidade de Abaetetuba), próximo a Orla da Cidade, atualmente, a escola, recebe uma demanda significativa de alunos advindos de outros bairros e da zona rural (estradas e ramais), como Abaetezinho, Pontilhão, Murutinga e Cataiandeuá. Os moradores dessas localidades, sobrevivem da agricultura familiar, principalmente com plantações, manipulação e comercialização da mandioca e utilizam como transporte para seu deslocamento ônibus coletivos, motos e bicicletas. Também recebe uma grande demanda de alunos ribeirinhos, camponeses e quilombolas que fazem parte das 72 Ilhas do município como Campompema, Acaraqui, Aru- manduba, Rio Abaete, Tauera, Genipauba, Jarumã e Itacuruçá. A população ribeirinha sobrevive da pesca, da agricultura familiar do cultivo e manipulação do açaí, que tem se tornado a força do capital para essas populações. Os ribeirinhos utilizam barcos, canoas, rabudos, voadeiras, rabetas, para o deslocamento das ilhas até a cidade, os alunos dependem desses meios de transporte para chegar até a escola, uma vez que atende 90% de alunos do campo, conforme censo da escola (PPP, 2024, p. 12).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Basílio de Carvalho pertence à rede Estadual de Educação do

Estado do Pará e segue as diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), bem como do Estatuto das Escolas Públicas do Estado do Pará. Ainda de acordo com o seu Projeto Político (PPP), a escola possui aproximadamente 903 alunos matriculados, conforme o Censo Escolar de 2023.

A Educação do ensino fundamental e médio da escola Basílio se organiza em ciclos de aprendizagem; Ciclos da Juventude e Ciclos da Adolescência. A organização curricular do ensino fundamental II, do 6º ano ao 9º ano das escolas estaduais é composto por componentes curriculares que são exploradas através de atividades pedagógicas segundo a Base Nacional Comum, complementada com a parte diversificada. A organização curricular do Ensino Médio, de 1ª série a 3ª série do ensino médio das escolas estaduais é composto por componentes curriculares que são exploradas através de atividades pedagógicas segundo a Base Nacional Comum, complementada com a parte diversificada.

Por meio deste projeto de pesquisa, inserido no campo de Ensino de História, sobre a ressignificação do 13 de maio de 1888, como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, a ser aplicada, principalmente na escola Basílio de Carvalho, em Abaetetuba, junto aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, espero que possa contribuir para o fortalecimento das lutas antirracistas entre o alunado, além de provocar inúmeras reflexões sobre as desigualdades sociais das quais muitos estudantes negros estão envolvidos.

É na sala de aula que percebo o silenciamento do alunado quando se aborda, por exemplo, a questão do racismo envolvendo os negros no Brasil tanto no passado, escravocrata brasileiro, passando pelo 13 de maio de 1888, quanto no tempo presente.

Assim, pretendo, nesta pesquisa, poder problematizar o conhecimento envolvendo a história e a cultura dos negros brasileiros, levando em consideração a perspectiva de um ensino mais voltado para a história local do alunado. Para tanto, é necessário também que a memória coletiva desse alunado, segundo Milton Santos (2006 p. 223), “apontada como um cimento indispensável à sobrevivência das sociedades”, embora seja precária, não desapareça por completo, para que não ocorra o apagamento, por exemplo, das lutas dos negros contra o racismo seja no passado seja no presente.

Neste projeto, o quadro teórico é fundamentado em diversas áreas do conhecimento humano e histórico e contribui para a compreensão das problemáticas levantadas ao longo da pesquisa. Assim, almeja-se que os alunos e alunas, da turma do 9º ano do Ensino Fundamental possam, por meio da memória histórica, ressignificar, atualmente, o 13 de maio de 1888 como uma data importante para o combate ao racismo, o que também pode auxiliá-los na construção de uma consciência histórica que também possam modificar a realidade injusta e desigual aos quais estão inseridos. Para Paul Ricoeur (2007), a memória, além de ser definida como uma representação do passado, é também seletiva e indica o que deve ser lembrado ou esquecido ou apagado. Neste sentido, podemos, por meio do conhecimento histórico, utilizar-se das memórias dos testemunhos (de pessoas escravizadas da época da abolição) para investigar o passado, haja vista que muitos alunos são oriundos de comunidades remanescentes de quilombolas, no município de Abaetetuba.

Além disso, e baseando-se nos estudos sobre a consciência histórica de alguns autores como Bergmann (1990), Rüsen (2007) e Cerri (2011), o saber histórico, por meio da consciência,

pode ser utilizado como um instrumento que possa provocar uma transformação na vida e no ambiente onde vive o aluno, seja dentro ou fora do ambiente escolar, mesmo que esse mesmo saber, obtido pela pesquisa histórica, acaba, muitas vezes, afastando-se “cada vez mais das preocupações da vida cotidiana” (Rüsen, 2007, p. 98).

Em relação à questão da identidade, Nilma Lino Gomes (2011, p. 110) mostra que o Brasil, “se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo”, abrigando um contingente bastante significativo “de descendentes de africanos dispersos na diáspora”, com milhões de brasileiros se auto identificando como pretos, pardos ou indígenas. Levando em conta que a identidade negra, “é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa”. Em minha escola, identifiquei a falta dessa identidade negra em relação à memória da abolição da escravidão, em que os alunos disseram que não se consideravam negros e sim “pardos”, como se sentissem vergonha de terem a pele negra. Daí a importância de se rememorar datas importantes, como o 13 de maio de 1888 e a Semana da Consciência Negra, em 20 de novembro, para reforçar e até mesmo fortalecer a memória, a cultura e a luta dos negros em seu “processo tradicional da busca da liberdade” (Salles, 2005).

Quanto às determinações do ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana, na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo Abreu e Mattos (2010, p. 26), a preocupação principal é dar visibilidade à “diversidade da experiência negra antes e após a diáspora, principalmente no Brasil”, e não somente “no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão”, ou no “foco voltado para a miséria e para as discriminações sofridas”, e também em relação à questão de divulgar e

estudar “a participação efetiva dos africanos e seus descendentes na história do Brasil seja na economia, na política, na cultura, na ciência, nas artes ou nos esportes. Assim, queremos proporcionar situações didático-profissionais de compartilhamento de experiências pedagógicas sobre o ensino de História com os professores de outras áreas, como a Geografia, a Filosofia, a Sociologia, as Artes, a Educação Física, a Língua Portuguesa e a Matemática.

Como produto, resultante de minha futura dissertação de Mestrado em Ensino de História do Profhistória/UFGA, proponho a criação de uma sequência didática de História, a ser desenvolvida em turmas do Ensino Fundamental, com algumas sugestões de como trabalhar o conteúdo de História, referente à memória da abolição e também do pós-abolição no Brasil, a partir de atividades que possam estimular os alunos a terem atitudes antirracistas em sala de aula. Nesse sentido, a intenção é mostrar que é possível integrar o conteúdo histórico a reflexões sobre o nosso compromisso com a superação de todas as formas possíveis de racismo na escola e na sociedade em que vivemos.

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe & DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, vol. 3, n. 5, jan. – jun. de 2010, pp. 21-37.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 89/fev. 90, p. 29-42.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira». Brasília: DOU, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº CNE/CP 003/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

CERRI, Luís F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. São Paulo: FGV, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 9. Ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Volume 12, Número 23, p. 100-122, 2007.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da Liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). 2ª ed. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. – São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

MACHADO, Maria Helena P. T. [et al.]. **Ventres livres?** Gênero, maternidade e legislação. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **O plano e o pânico**: os movimentos sociais na década da abolição. 2. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

MORAES, Renata Figueiredo. **As festas da Abolição**: o 13 de maio e seus significados no Rio de Janeiro (1888-1908). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Histórica, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Basílio de Carvalho, Abaetetuba, 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. – 3 ed. – Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. razão e emoção**. 4ª. ed. – São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS. Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. 1. ed. – São Paulo: Todavia, 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belém: SEDUC, 2019.

SOUZA, Elizabeth Braga de. **A “Terra da Liberdade” e a memória estudantil: ensino de História e negritude em Benevides-Pará**. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2024.

**UM ENSAIO COM AS OCORRÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS: UMA ESCOLA DE BELÉM DO  
PARÁ NO CONTEXTO DO NEGACIONISMO  
ACERCA DA COVID-19 (2021)**

---

**Introdução**

Segundo Duarte (2023), a ascensão da extrema direita<sup>2</sup> no Brasil deu-se por diversos fatores. No meio de caldo político, houveram vários episódios onde a extrema direita fomentou a difusão de ideias negacionistas no Brasil. Tais episódios e suas consequências reverberaram nas salas de aula, principalmente naquela matéria onde as narrativas ensinadas pelo corpo docente acabam sendo vitimadas com desinformação pelo sistema de “pós-verdade”, mecanismo esse usado para fincar determinadas ideias e ideários na população, e assim, criar poderes baseados em equívocos propositais (Dunker, 2017) .

Nas escolas, os mecanismos usados pela extrema direita se demonstram através das falas dos estudantes sobre determinados temas e da reverberação de acontecimentos políticos. No presente trabalho, o foco será em como a escola lida com tais acontecimentos políticos ligados a extrema direita por meio das ocorrências pedagógicas. O foco, nesse

---

1 Graduado em história pela Universidade Federal do Pará. Mestrando pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará.

2 O termo “Extrema Direita” passou a ser usado no contexto brasileiro após a direita tradicional se radicalizar, ou seja, ultrapassar limites que dizem respeito a própria manutenção da democracia (Löwy, 2015, p. 652-664).

ensaio, será o negacionismo acerca do grau de letalidade da pandemia de Covid-19.

As ocorrências pedagógicas, segundo Fonseca (2014) são um mecanismo usado pelos professores para registrar as infrações cometidas pelos estudantes no ambiente escolar. Suas propostas têm mudado com o passar do tempo. Antes o livro tinha um propósito meramente punitivo, hoje, seu uso segue mais a perspectiva de segurança jurídica, caso alguma intercorrência chegue no setor jurídico. Esses registros se mostram excelentes fontes para entender como a escola se comportou em contextos políticos e sociais que envolvem as polêmicas ações da Extrema Direita no Brasil. De 2016 a 2024 tivemos duas eleições, um *Impeachment*, uma pandemia<sup>3</sup> e um governo que se firmou como uma voz para a Extrema Direita. Segundo Dayrell (1996), a escola é um espaço multicultural e de sociabilidade. Os indivíduos que formam esse ambiente, dentro de suas ambivalências, vivenciaram todos esses acontecimentos, e a documentação supracitada nos concede pistas de como tais contextos reverberaram no espaço escolar.

A escola observada será chamada aqui de Escola de Ensino Fundamental I ou EEFI, para manter o sigilo dos profissionais da educação, estudantes, diretores e outros funcionários que nela atuam ou atuavam. O sigilo foi crucial para negociar a análise das ocorrências pedagógicas, pois são documentos altamente sensíveis e expõe estudantes que são adolescentes e crianças. As turmas analisadas foram as do Fundamental II, manhã e tarde.

---

3 Diz respeito a Pandemia de Covid-19, coronavírus ou SARS-CoV-2.

## O dispositivo pandêmico

Michel Foucault (2002) aborda os dispositivos como estratégias de poder. Para Foucault, a verdade é criada dentro das relações de poder e só pode ser encontrada dentro dessa perspectiva. Assim como foi observado, durante o período pandêmico, o governo de Jair Bolsonaro tratou as questões ambientais com mínimo investimento de preocupação. Tal questão foi logo vista no início de seu governo quando ele apoiou a extinção do Ministério do Meio Ambiente (MMA), foi como um prenúncio das ideias negacionistas que estavam por vir.

O uso da pandemia para “passar a boiada”. Esse termo esse usado pelo ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles durante uma reunião em meio a pandemia de Covid-19. O termo empregado diz respeito a passar demandas voltadas a bancada ruralista, e assim, passar por cima de iniciativas voltadas a manutenção da saúde ambiental. A pandemia, portanto, tornou-se um dispositivo de intenção para admissão de planos que botariam as questões ambientais em atraso. Esse planejamento oculto se coloca como um dispositivo, uma estratégia de poder e controle sob as demandas ambientais, seja para aprová-las ou simplesmente descartá-las. Começou com simples discursos que colocavam o aquecimento global como uma “mentira globalista” no congresso, para depois surpreendentemente tal teoria conspiratória torna-se viral nas redes sociais. Jair Bolsonaro representou as demandas daqueles que são contra as pautas ligadas a manutenção do meio ambiente brasileiro. A pandemia trouxe à tona os planejamentos ocultos de Jair Bolsonaro em relação as reivindicações de setores ligados a causa ambiental.

O governo Bolsonaro impôs perseguições a militantes da causa ambiental (principalmente moral, nas redes sociais, com críticas endossadas por linguajar baixo). A distorção das hipóteses mais prováveis se deu como um dispositivo de poder, para adentrar as demandas das bancadas ruralistas que muito se sentem representadas por políticos como Jair Bolsonaro. Logo, o negacionismo pandêmico também trouxe à tona outras questões que envolveram o governo Bolsonaro. Dispositivos de poder que usam o negacionismo como base principal.

### Apropriar as narrativas

Walter Benjamin (2019) critica a apropriação dos acontecimentos relevantes para a narrativa de um grupo, pois, através da apropriação do passado, grupos diversos conseguem se fincar perante o passado, o presente e futuro. Segundo Benjamin, a história é uma construção do passado e sua apropriação ou manipulação para a justificar decisões políticas ou mitos de origem é uma forma perigosa de representação. Essa questão ocorre quando, por exemplo, alguns grupos se apropriam de determinada narrativa do passado para se autopromoverem. No Brasil, é comum presenciar grupos de Direita se apropriando, recriando e modificando narrativas já consolidadas sobre temas sensíveis, sem qualquer critério científico, um exemplo é a Ditadura Militar (1964-1985), e a escravidão brasileira. Verena Alberti (2016), diz que as temáticas sensíveis são aquelas que abrangem um conteúdo polêmico, controverso e onde ocorrem disputas narrativas. Tal perspectiva dá sustança a presença da “direita” e de seus “heróis” na formação do Brasil, e, na sua permanência em posições de poder.

Em meio a isso, está também a apropriação de novos meios de comunicação para a propaganda política de direita. No século XXI esse meio é o digital. Com isso, têm-se a internet como ferramenta para a expansão de ideias. Não basta apenas ter a internet como método de expansão, mas também é necessário saber usá-la. O professor e empresário Don Tapscott (2010) fala que a internet é uma ferramenta essencial para as transformações políticas e econômicas atuais. Don chama a geração de nascidos no ano de 1998 até o presente de *geração next*, e essa geração apropriou-se de uma cultura digital que também reverbera na cultura escolar. A Cultura Escolar diz respeito a valores, práticas e disciplinas que ocorrem do lado de dentro da escola, e tudo isso em meio a sociabilidade e transferências de diferentes culturas entre os discentes, professores e funcionários (Julia, 2001).

Cultura, por si só, é um conceito complexo. Para Thompson (2019), a cultura é mutável, pois se adapta, se recria e se transforma, tudo a partir das interações sociais. Ao mesmo tempo, o autor também aborda as culturas como uma ferramenta de intenções, ou seja, uma válvula para transpor os interesses de classe. A cultura digital é também mutável, porém, ela se consolida por mais tempo por conta do alcance rápido que a internet proporciona. Um meme, por exemplo, fica meses na “moda”, até que do nada é trocado por outro. Essa consolidação de meses se dá justamente por esse fácil alcance

Essa cultura que se expande a partir dos dígitos, dos dados, e dos compartilhamentos são materiais de intenções. Nada se cria por acaso, toda a cultura compartilhada na internet tem uma origem. Dado o fato de que a internet é um espaço de rápida informação e comunicação, ela também se torna um local

de fácil acesso a conteúdo diversos, dentre eles, os ditos “problemáticos”. E quais são estes conteúdos? São diversos, podem ser vídeos de violência explícita a memes com conteúdo racista, é difícil quantificar o que pode ser nocivo enquanto conteúdo nas mídias digitais. Mendes *et. alli.* (2016), explora em seu artigo como os memes que envolvem a figura de Hitler são intencionais e banalizam os crimes cometidos pelos nazistas. O autor também aborda como tais memes recepcionam o imaginário sobre a questão do nazismo.

No meio dos conteúdos problemáticos estão as narrativas negacionistas e revisionistas, compartilhadas por influencers de extrema direita em sua maioria. Um exemplo, um vídeo no YouTube onde um influencer de direita nega questões referentes a escravidão no Brasil. O vídeo<sup>4</sup> em questão é de um *Podcast* onde o influencer é entrevistado, o material já alcançou cerca de 150 mil visualizações. Com isso, têm-se um exemplo de como conteúdo negacionista é facilmente compartilhado nas mídias digitais e acabam tornando-se parte dessa cultura de compartilhamentos rápidos. Logo, uma cultura de compartilhamento rápido de conteúdos nocivos.

A extrema direita, apropriou-se dessa nova forma de ser visto: a internet. Após os anos 2000, a direita teve que aderir novas roupagens, uma delas foram as mídias digitais. A partir dos anos 2000, grupos neofascistas tiveram que aderir novas roupagens no Brasil. A apologia ao nazismo e Holocausto passaram a ser crime. Tais grupos radicais, portanto, se aproximaram de candidatos conservadores como Éneas Carneiro e Jair Bolsonaro, para obter maior participação política. Hoje em dia, estão dentro da “Ekleisia” brasileira como vereadores, deputa-

---

4 O vídeo é de um famoso *podcast*. Não disponível aqui devido direitos autorais.

dos e senadores (Odilon, 2023). Entrar no mundo globalizado é crucial para se obter alcance e ser notado. A direita, portanto, têm como maior alvo na internet os seus maiores usuários: os jovens. Sendo os estudantes jovens e usuários da internet, eles têm acesso a conteúdo de Extrema Direita, seja de forma direta ou indireta. Muitos conteúdos são enviados do “nada” pelo *WhatsApp* - rede social de mensagens do grupo Meta, campeão no compartilhamento de *Fake News*, de acordo com uma pesquisa desenvolvida pela fundação Oswaldo Cruz - e outros são intencionalmente pesquisados.

Durante uma aula de história na EEFI, alguns estudantes demonstraram ter uma bagagem muito boa sobre a temática abordada, a Segunda Guerra Mundial. Porém, ideias revisionistas estavam presentes em suas falas. A ideia de o nazismo ser de esquerda, por exemplo, foi uma das mais citadas pelos jovens estudantes. Se pesquisarmos as fontes que colocam o Partido Nazista como esquerda, encontramos diversos vídeos de influencers, políticos e personalidades gerais da direita afirmando esse equívoco. Um desses vídeos tem cerca de 100 mil visualizações. O próprio Jair Messias Bolsonaro compartilha essa ideia.

Durante a Pandemia de Covid-19, Jair Bolsonaro também colaborou com ideais negacionistas e revisionistas sobre o uso de máscaras, vacina, tratamentos e prevenção da doença. Ao acessar as ocorrências pedagógicas referentes ao ano de 2021, havia o registro de um caso grave de negacionismo por parte de um estudante da EEFI.

**Figura 1**

Ocorrência do dia 30/08/2021.

No horário da entrada do turno da tarde, um jovem queria entrar sem máscara dizendo ser aluno. Foi informado do pelo agente de portaria, que não poderia entrar. O jovem pediu para falar com a diretora, que aproximou-se do portão e explicou o motivo de não poder entrar sem máscara devido ao protocolo sanitário de combate a Covid-19. Provavelmente alterado o nome que foi identificado como o nome da turma PTB02, agrediu verbalmente a diretora. A diretora ligou para o número 190 e fez uma ocorrência. O aluno voltou novamente após a chegada da polícia, já usando uma máscara mas do qual foi informado que após todo o fato causado por ele na porta da escola, não poderia entrar, fato este presenciado pelos professores e agente de portaria.

Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 2**

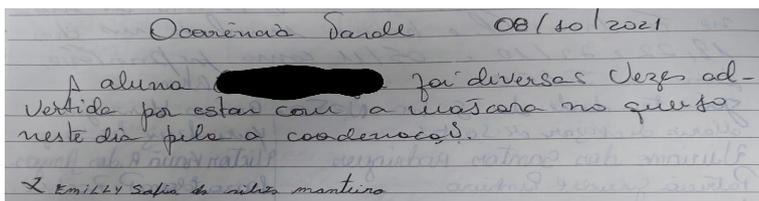
A polícia militar chegou às horas na escola, atendendo a solicitação e todo o ocorrido foi relatado. Foi fornecido o nome completo do aluno e endereço de acordo com a solicitação do Oficial militar abaixo assinado.

Fonte: Arquivo pessoal.

O contexto se dá no período da pandemia de Covid-19 em 2021. Conversando com diretores e funcionários sobre o ocorrido, esses relataram que o aluno em questão sempre trouxe temas políticos polêmicos para a sala de aula, e era conhecido por sempre questionar os professores e criticá-los. Percebe-se nas imagens acima que o estudante se negou a utilizar a máscara, que era uma medida preventiva contra a Covid-19, além disso, não recebeu bem a intervenção dos funcionários da escola para que a colocasse, entrando em estado de fúria. Houve ainda a ne-

cessidade de chamar a polícia militar para o zelo dos funcionários da escola. Logo, percebemos aqui, através da ocorrência, o clima de tensão existente no contexto em questão. Percebemos também um ponto de reverberação de todo esse contexto no ambiente escolar.

**Figura 3**



Ocorrência Sarda 08/10/2021

A aluna [redacted] foi diversas vezes advertida por estar com a máscara no queixo neste dia pela coordenação.

EMILLY SARA DA SILVA MANTUANO

Fonte: Arquivo pessoal.

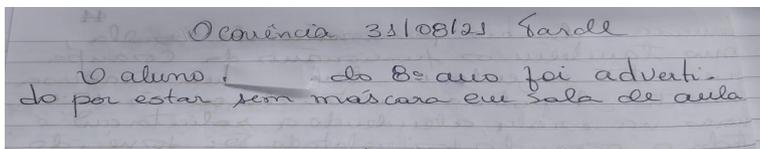
Outras ocorrências de mesmo teor foram encontradas, e conversando com professores e funcionários, na época, o clima era de polarização. Muitos estudantes tinham acesso a conteúdo negacionista da Covid-19 através da internet ou de seus próprios pais, disse uma professora<sup>5</sup>. Interligando as questões, percebe-se que as ocorrências, apesar de serem limitadas, foram importantes para documentar o contexto.

Para os professores, a turma mais “negacionista” foi o nono ano, pois os estudantes sempre entravam em conflito por conta de temáticas que envolvem vacina, cloroquina, máscara e governo. A fala dos docentes foi importante para recriar o ambiente escolar nesse contexto, e complementar as fontes principais: as ocorrências.

---

<sup>5</sup> A metodologia de entrevistas foi aqui utilizada para obter mais informações acerca do contexto em questão. Foram entrevistados professores e funcionários de forma individualizada, para que se tivesse um parâmetro maior de visões, divergências e semelhanças.

## Figura 4



Fonte: Arquivo pessoal.

## Conclusão

Portanto, os registros pedagógicos são fontes importantes para a pesquisa, pois eles fornecem base para o entendimento do contexto escolar. O presente trabalho é um ensaio de como as ocorrências podem ser usadas para um melhor entendimento dos contextos referentes a ascensão da extrema direita no Brasil, e como tal situação se reflete no ambiente da escola.

Aqui, em conjunto com entrevistas e análise em sala de aula, as ocorrências ajudaram no entendimento do contexto do negacionismo acerca da pandemia de Covid-19 em 2021 em uma escola de ensino fundamental de Belém do Pará. Além disso, através da contextualização interpretativa, têm-se também o entendimento de como a internet foi e é essencial para o compartilhamento de ideias negacionistas e revisionistas. Uma vez que os jovens são os principais usuários da internet, tais convicções tornam-se verdade para muitos deles. A questão principal é: como combater tais ideais problemáticos e nocivos a democracia? Talvez de forma gradual, porém, existe uma necessidade crucial que tal combate ocorra o mais rápido possível.

## Referências

- ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0102, 2021.
- BARROS, Antonio Teixeira de. Como os partidos políticos brasileiros usam a Internet para atrair o eleitorado jovem. **Revista Debates**, v. 10, n. 2, p. 9-30, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **As passagens de Paris**. Porto: Assírio & Alvim, 2019.
- CALIL, G. Olavo de Carvalho e a ascensão da extrema-direita. **Argum**, Vitória, v. 13, n. 2, p. 64-82, maio/ago. 2021.
- CARR, Edward Hallett; MAURA, Joaquín Romero; RIAL, Horacio Vázquez. **¿Qué es la historia?** Barcelona: Editorial Ariel, 2010.
- CASIMIRO, F. H. C. **A Nova Direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.
- DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DUARTE, Kamilla Alves. Dominação burguesa entre o velho e o novo: a ascensão da extrema-direita no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, p. e6628330, 2023.
- DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, Christian; TEZZA, Cristovão; FUKS, Julián; TIBURI, Marcia; SAFATLE, Vladimir. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2007. p. 10-41.
- FONSECA, Débora Cristina; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 35-43, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

- JEKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Ed. Contexto, 2001.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015.
- MATTOS, M. B. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.
- MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da história: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. **Revista Transversos**, v. 7, n. 7, p. 54-70, 2016.
- NETO, Odilon Caldeira; FORTI, Steven. A extrema direita em perspectiva: espaços, abordagens e alcances. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 49, n. 1, p. e45195-e45195, 2023.
- ROCHA, Camila. O boom das novas direitas brasileiras: financiamento ou militância. In: SOLANO, Esther (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 47-52, 2018.
- SALGADO, Carolina. **Negacionismo: conceito, prática e reação. Renascença: política externa pós-bolsonarista**. São Paulo: Instituto Diplomacia para Democracia, 2022.
- TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumbres en común**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2019.

**SOME MUNICIPAL DE MOJU/PA:  
BNCC E CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA  
TURMAS SERIADAS E MULTISSERIADAS**

---

Para início de conversa devemos definir os limites e critérios para sabermos onde começa e termina o campo e ou a área rural para depois debater sobre os conceitos que envolvem a educação do campo. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para orientar suas pesquisas, como o censo demográfico, utiliza como critério a lógica da quantidade de população que vive em uma área específica com características urbanas que agrupa densa maioria da população do município, além de levar em consideração a submissão da produção econômica do município vinculada à área urbana ou rural para suas definições (IBGE, 2023). Logo, o que se difere dessa definição pode ser considerado como zona rural.

Para definir o que são escolas do campo, local onde é desenvolvida a educação do campo, vamos recorrer a definição apontada pela Decreto Presidencial N° 7.353/2010, que trata sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no artigo 1° inciso II define “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (Brasil, 2010)

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), também professor efetivo do SOME municipal de Moju/PA – perna.offline@gmail.com.

A educação do campo como o conhecemos hoje é fruto de substanciais mudanças conceituais e de paradigmas ao longo do tempo, e que Oliveira e Sá (2018, p. 125) demonstram que apenas o existir da “nomenclatura ‘Educação do Campo’ é significativa e busca provocar uma mudança de consciência visando garantir acesso a uma Educação do Camponês, feita por eles mesmos”.

Dois aspectos sobre o conceito que devemos diferenciá-los a princípio para entender onde se encaixa a educação no Sistema Modular de Ensino (SOME). Os conceitos de educação rural e educação no campo podem ser confundidos ou assimilados como sendo a mesma coisa, mas que nas suas definições se diferenciam em muitos aspectos. Para Silva & Passador (2016), Costa & Cabral (2016) a ideia de uma educação rural remonta a transposição de um ensino urbano adaptado à realidade rural, o que persiste a visão de um atraso e pouco desenvolvimento socioeconômico do local e observado pela ótica das relações de poder demonstra um ambiente de submissão frente ao urbano. Diferentemente, a educação do campo cria uma ideia de ruptura com o tradicional rural, buscando criar uma identidade e pertencimento à localidade, não apenas por ser vivente, mas por ser naquele lugar que se desenvolvem relações com o cultivo da terra, fazendo a educação transcender a escola. Nesse aspecto Marinho & Vale (2017, p. 3) afirmam que a educação do campo deve ser:

voltada para a realidade dos camponeses, compreendendo a escola não só como uma mera estrutura, mas também uma instituição que trabalha a questão social, política, cultural, produtiva e prepara os educadores e educandos para a vida no campo.

Sobre esta diferenciação conceitual Rangel & Carmo (2011, p. 209) creditam a temporalidade para a evolução do

conceito de educação rural para educação do campo. As autoras afirmam que a educação rural é “facilmente identificada, e que tem se mantido ao longo do tempo, é a implantação do ensino rural de acordo com o modelo de escola dos centros urbanos”. E caracteriza a educação do campo ser:

de abordagem mais recente, pauta-se na adoção de práticas e propostas pedagógicas específicas do universo rural, com suas características, interesses e contribuições sociais, políticas econômicas e culturais, sem esquecer a presença, nesse universo, de grupos indígenas e de remanescentes dos quilombos. Essa forma contextualizada de percepção tem, no saber de homens e mulheres do campo, um dos seus pilares de sustentação.

Caldart (2008) complementa ao conceito de educação do campo ser centrado sobre a tríade: campo – política pública – educação. Essa tríade para a autora não possui um significado fixo, e a luta no campo resultou em conquistas e direitos, e a partir disso passou a exigir políticas públicas próprias previstas na Constituição de 1988 para aqueles que vivem no campo, e a educação é uma dessas políticas públicas. Schneider (2020, p. 69) complementa que “a educação do campo não pode ser compreendida separada do espaço, tempo, processos e produtos. Está intrinsecamente ligada à forma de morar, trabalhar e viver no campo”.

A educação seria uma forma de resistência dos viventes do campo que criticam o modelo socioeconômico e agrário instalado no país, uma vez que os camponeses nesse país sempre foram tratados como cidadãos de segunda classe pela classe política, logo a compreensão do que é educação no campo passa a englobar esta construção de significados.

Anterior ao desenvolvimento da educação do campo como a conhecemos, no início do século XX, existia a proposta de um ruralismo pedagógico que tinha nas elites rurais seus maiores entusiastas. Rangel & Carmo (2011) definem esse conceito de forma parecida com a de Lima (2020, p. 147), que assim define por ser uma:

concepção de educar para a manutenção do homem no campo, conservando as suas origens e valorizando a sua cultura, mas escondendo o real objetivo que era conter a forte migração dos camponeses para as áreas urbanas e o esvaziamento da população do campo, o que afetaria por demais os objetivos dos fazendeiros.

Observamos que tal atitude apoiada pela elite brasileira da época buscava apenas manter seus interesses não existindo propósitos reais pedagógicos. Ainda quando existiam locais dedicados à educação eram locais de pouca estrutura para o trabalho pedagógico o que resultava em baixa procura. Por isso, entendemos o ensino no campo que entre outros engloba cenários históricos de luta no campo, e que não devem ser tratados de modo genérico e muito menos “ser caracterizada como um ruralismo pedagógico idealizado, pois colocam as condições de vida do campesino na pauta de estudo” (Silva & Passador, 2016, p. 5).

Podemos perceber que a educação do campo a muito tempo é desenvolvida de forma precária no Brasil. Ao se organizar na década de 1940 até 1960, a preocupação governamental era pouca e de maneira esparsa faltando uma política pública e focada apenas na questão do analfabetismo, como salienta Silva & Passador (2016), Rangel & Carmo (2011), Marinho & Vale (2017), a ideia era apenas melhorar indicadores não existindo

uma preocupação quanto ao que era ensinado no campo. Para ilustrar esse período, os dados mostram a taxa de analfabetismo entre as décadas citadas eram de respectivamente de 56,1% e 39,7% da população com mais de 15 anos (INEP, 2003), e mesmo com a queda observada, em 1960, representava quase 16 milhões de brasileiros, e sua maioria viventes do campo. A despreocupação governamental se justifica também na lógica de que deveria se investir apenas na alfabetização do camponês para que este viesse a servir como mão de obra sem qualificação nas cidades que estavam a se industrializar.

Somente após a Constituição de 1988, com a política de direitos e a crescente força dos movimentos sociais, evidenciados a partir do final dos anos 1990, foi que a educação do campo passou a ter maior representatividade junto ao poder público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seus artigos 23 e 28, aborda traços do que seriam as bases não muito amplas da educação do campo, como suas especificidades, calendário, o trabalho rural e a Pedagogia da Alternância, desse modo a educação do campo cumpriria a função de universalizar a educação pelos “campos” brasileiros.<sup>2</sup>

A educação do campo atualmente é complementada por uma série de leis, pareceres, resoluções e decretos que entre outros regulamentam desde a função da educação nesses espaços, a organização e quantidade de dias letivos. A resolução 1/2002 do CNE em seu 2º artigo parágrafo único faz uma citação breve da definição governista sobre a definição do tema abordando que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade”, demonstrando

---

<sup>2</sup> Silva & Passador (2016) caracterizam o campo brasileiro em diverso devido à diversidade de vivências, todos vivem no campo, mas em campos diferentes e diferenciados.

que a educação do campo deve possuir organização e critérios próprios, e “se ancora na valorização da cultura e nos princípios que identificam os camponeses” (Costa & Cabral, 2016, p. 190), e que está ligada diretamente às lutas sociais do campo que veem na educação uma forma de resistir<sup>3</sup>.

Mesmo diante de tantos avanços a educação no campo ainda convive com infindáveis mazelas e desrespeitos às leis. Hage (2008) (2014) denunciava a falta de estrutura dada às escolas campesinas frente as urbanas na Amazônia, não que as urbanas fossem modelos de estrutura e organização, mas simbolizam algo que as escolas do campo não tinham como mínimo. A ideia de que a educação do campo tenha valor menor do que a urbana é decorrente aos vários fatores que se arrastaram ao longo dos anos, como a ideia de que o campo deveria ser superado a longo prazo e que todos os viventes deveriam sucumbir a urbanização, a falta de uma formação específica para os professores que atuavam nesses ambientes, além de existir no imaginário que as atividades do campo não precisavam de uma técnica específica, logo apenas a cidade deveria ser privilegiada com uma educação que pudesse fornecer subsídio a esta questão o que é reafirmado no modelo urbanístico introduzido no Brasil desde os anos 1960 quando a cidade passou a ser atrativo populacional e sinônimo de desenvolvimento (Prado Júnior, 1979).

Com o avanço da tecnologia passou a vigorar a ideia de que o campo é uma extensão dependente do meio urbano, invertendo a lógica, e que ali simboliza o atraso, e como citado sua superação seria a vida urbana, deixando então o campo de ser um lugar produtor de cultura e que possui um ritmo próprio de vida,

---

3 O MST e a CONTAG são exemplos de defesa, luta pela terra e respeito a educação do campo.

passando a reprodutor de cultura em uma visão urbano-centrada (Brasil, 2012) criando margem e favorecendo discursos contrários a educação do campo, principalmente com recente crescimento de políticos conservadores alinhados a extrema-direita que defendem uma educação com base comum nacional, aliada a pauta de costumes e ausente de debates sociais no currículo.

O Documento Curricular Municipal de Moju não enquadra especificamente o SOME dentro da sessão de modalidades de ensino e educação do campo, presumimos que se enquadraria no artigo 23 da LDB (Lei 9.394/96),<sup>4</sup> garantindo legalidade para tal, além de meios próprios que garantem seu financiamento, e, portanto, apto a oferecer o ensino a demanda dos viventes do campo existentes em Moju. De um modo geral, o documento descreve que a educação do campo deva possuir um olhar distinto para a diversidade existente no campo, a fim de proporcionar “direitos educacionais de qualidade e com equidade” (Pará, 2022, p. 18), além de salientar que devem existir currículos e métodos pedagógicos diferenciados compatíveis com a realidade local, corroborando com as definições que os autores expõem ser definidoras da educação do campo, o que no papel garantem direitos essenciais a educadores e educandos do campo, o que na prática não se observa.

Ao refletir a vivência e experiência pedagógica adquirida no SOME percebe-se que mesmo o Documento Curricular Municipal buscando elementos que se associam a educação do campo, na prática esse conceito não pode ser usado para adjetivar o sistema modular municipal, o que se vê é uma educação rural

---

4 “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (Brasil, 1996)

disfarçada de educação do campo, pois na práxis não objetiva a valorização da luta do campo, os laços com a terra, a história e seus significados. O que existe é apenas uma educação urbana maquiada e com rótulo de educação do campo seguindo uma mesma lógica daquela da zona urbana, o que se tornou mais evidente com a obrigatoriedade do Documento Curricular Municipal referendar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos sistemas avaliativos quantitativos que vieram nessa esteira, fazendo a educação do campo o qual pertence o SOME perder o pouco de identidade que ainda restava.

A educação no SOME deveria ir de encontro ao que as autoras Costa & Cabral (2016) preconizam onde devemos buscar um rompimento da epistemologia/paradigma existente entre a educação rural e a do campo, assim centrar o camponês como sujeito de sua própria história, romper com a ideia de dominação, promover a educação que mais se adequa ao seu modo de vida buscando uma educação contextualizada e emancipatória. Para isso precisamos de reais mudanças de paradigmas não apenas por parte do poder público, mas também de docentes, discentes e toda a comunidade escolar, a educação do campo é desenvolvida na escola embora não seja essa sua gênese. Mediante ao apresentado por diversos autores vamos enquadrar por definição o ensino modular de Moju como educação rural.

### Questão de identidade: quem são os professores do SOME?

Para falarmos de identidade precisamos conceituar o que é identidade. Nossa visão centra-se no homem pós-moderno que é descendente da globalização, e que de uma forma ou de

outra, acaba por ser influenciado pelo mundo, e pelos conceitos que nele transitam. O professor vive nesse mundo pós-moderno, sendo um dos elos de ligação entre os alunos e o conhecimento, e entender quem é o professor é fundamental para sabermos como ele entende o mundo e leva esse conhecimento para a sala de aula. Na Amazônia, especialmente em Moju, existe uma multiculturalidade que faz o professor entrar em constantes estranhamentos, pois a identificação do aluno também reflete que tipo de experiências ele viveu e como se relaciona com o local em que vive, o que é importante para o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Não existe uma definição simples e acabada do que é identidade. A identidade é móvel, é líquida e ao mesmo tempo pode significar uma série de conceitos que não podem ser usados para definir uma totalidade. A partir de meados do século XX, a identidade transformou-se dentro do campo sociológico, e busca não mais identificar apenas um grupo, mas agora um único sujeito e suas interações e o que faz dele ser como é, e porque escolheu ser assim, ou ainda se escolheu, se foi aprendido, e se aprendido quem ensinou, o porquê disso ou daquilo. Diante de tantas perguntas cabe explicar sob a visão de Stuart Hall (2006) como definir alguns aspectos que nos interessam da identidade para a atualidade.

A formação da identidade pode passar por diferentes aspectos e formas a se considerar, pois ela pode ser usada para justificar um traço social, pode servir para definir quem o indivíduo é em seu grupo, determinar uma identidade de pertencimento que o diferencia de outros dentro de uma mesma sociedade (Hall, 2006). O indivíduo pós-moderno vive em uma sociedade onde a identidade pode ser temporária,

as transformações sociais o fazem identificar com aquilo que naquele momento parece ser coerente.

A construção da identidade por ser complexa pode ser definida não por aquilo que o indivíduo é, mas pelo que ele não é, ou não imagina ser. A identidade da diferença tem como princípio se projetar pela negação ao senso comum que é conferido por uma identidade comum, como as nacionais. A formação de uma identidade cultural nacional, por exemplo, tem a definição universal de vários aspectos como sendo definidos e aceitos por todos. Neste sentido, Estados-Nações criam mecanismos regulados pela política para universalizar a cultura dominante, generalizar a língua e costumes, que podem não ser próprios de todos, mas que para quem detém o poder o faz parecer ser, assim institucionalizando aspectos culturais de seu interesse, por exemplo, nos sistemas educativos (Hall, 2006).

A diversidade cultural hoje evidenciada fez com que a identidade seja definida por discursos, símbolos e representações as quais o indivíduo acredita pertencer, sendo esta construção nem sempre feita de forma individual, mas de forma coletiva, cabendo a identidade ser vista como uma comunidade imaginada de pertencimento (Hall, 2006). Identidade esta que pode estar associada a participação em grupos sociais e a sociedades étnico culturais, o que desmonta o discurso de uma única identidade dentro de um mesmo território.

Recentemente, a Globalização tem efeito significativo sobre a definição da identidade. A tendência é de que cada vez mais os meios de comunicação, sobretudo a internet, consigam interconectar as longínquas partes do globo e junto aspectos da “cultura global” vão se confundindo as identidades nacionais e locais, resultando as “culturas híbridas” (Hall, 2006). Se observarmos hoje vemos esse

hibridismo<sup>5</sup> transportado por redes sociais que defendem os valores globais, e não tanto se identificam com os nacionais, esta mistura se dá principalmente sobre o modo de identificação e vivência local em consonância ao exterior.

Desta forma vamos creditar que a identidade é performada de acordo com a necessidade do indivíduo, uma construção socialmente definida que se satisfaz de meios individuais e coletivos para definir o seu pertencimento se identificando com histórias, culturas, territórios e tudo mais que acredita que o faz inserido naquele contexto, a identidade então define quem ele é e se auto afirma perante os outros.

Identificar o professor parece ser tarefa simples, mas não é. O professor pode assumir várias identidades devido a sua vivência, lugares vividos, formação e até o ambiente escolar que ele trabalha ou trabalhou, sem ainda esquecer da temporalidade que pode ocasionar difusas transformações na identidade docente.

De forma fria e analítica o professor é aquele que leciona em uma escola para um aluno. Isso não nos satisfaz ainda em saber quem é o professor. O indivíduo não vira professor, ele se forma e se faz professor. E o caminho é imenso até que se cumpra a afirmação do início do parágrafo. Não se sabe quando surge a paixão pela docência e nem se ela realmente existe, mas uma das coisas que move o professor é saber que seu trabalho mesmo que pareça pequeno pode mudar o mundo, não através de uma revolução, mas através de pequenas atitudes no dia a dia da aula desenvolvidas ora pelo currículo prescrito, ora pelo real, e sem perceber pelo oculto.

---

5 O hibridismo defendido aqui é para justificar a interação entre diferentes influências culturais para a formação da identidade. Não tendo a conotação de conferir aspectos negativos de uma frente a outra, e posterior justificar uma melhor a anterior.

Com as características físicas e culturais do município de Moju fica difícil identificar a identidade do professor que trabalha em diferentes realidades dentro de um mesmo território. O campesinato conserva uma grande diversidade com comunidades quilombolas, ribeirinhos, assentados e posseiros, promover a educação nesses lugares quase sempre fica a cargo do professor que não possui nenhuma identificação ou conhecimento com a região. Muitas vezes o professor é vindo da zona urbana, formado em universidades nas cidades, e por isso não conhece a realidade daqueles lugares que trabalhará ocasionando muitos estranhamentos até sua adaptação e compreensão da realidade.

Professores com uma experiência docente mais longa (jamais velhos) certamente devem possuir nos seus percursos curriculares de seus cursos de História pouco ou nada sobre estes diversos ambientes escolares, e então repentinamente um trabalho de etnografia é feito até de forma inconsciente para entender a multiculturalidade que ele está inserido. Esta complexidade de Moju se faz interessante ao professor buscar relacionar a realidade a sua volta a um currículo que valorize as diferenças para que ele consiga interagir com essa multiplicidade, principalmente nas regiões quilombolas, e forneça conhecimento para a emancipação promovendo o multiculturalismo crítico (Moreira, 2002). Para isso, o professor precisa de conhecimento sobre o tema em questão, e neste ponto chegamos a outro identificador do docente, o professor não sabe tudo de tudo, ele entende muito daquilo que ele leciona, não é o sabedor de tudo, uma identidade que é atribuída a maioria dos professores é ser conhecedor de todas as ciências o que não acontece verdadeiramente.

A identidade do professor do campo do ensino modular mojuense pode ser entendida como provisória e variável. Identificar como provisória devido aos diferentes ambientes que um professor do sistema modular possa ter durante o ano letivo, onde durante dois meses ele compactua com aquela realidade, se identifica com o lugar, compreende as lutas, as histórias e tradições que somam a sua trajetória de vida para modificar a própria identidade do docente. E variável por esta identidade ser moldada a cada vez que aquele professor passa pela mesma escola ao longo dos anos, e assim compreende e assimila a cultura escolar daquela comunidade.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: DOU, 2010.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org). **Educação do Campo: campo-políticas públicas -educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 67-86.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, 2016, p. 177-203.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, out.-dez., 2014, p. 1165-1182

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S e PEIXER, Z. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. 1ª ed. - Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011, v. 01, p. 123-144.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. - Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

IBGE. Coordenação de Geografia. Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil. Rio de Janeiro, 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: 2003.

MARINHO, L. G., VALE, P. N. Uma análise comparativa entre Educação do Campo x Educação Urbana. In: **VIII Jornadas Internacional Políticas Públicas**, São Luiz: 2017, p. 1-11.

PARÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município de Moju/Pará**. Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2022.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

OLIVEIRA, A. A., SÁ, M. A. A. dos S. Educação rural e educação do campo: conceitos e discussões. In: AMBROSETTI, Neusa Banhara; SANTOS, Roseli Albino dos Santos (orgs.). **Escolas e professores de educação básica: diferentes perspectivas** [recurso eletrônico]. Taubaté: EdUnitau, 2018, p. 121-139.

PRADO JÚNIOR, C. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RANGEL, M., CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez. 2011, p. 205-214.

SCHNEIDER, M. B. D. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. In: SANTOS, Arlete Ramos dos [et al.] (orgs.). **Educação do campo: políticas e práticas**. Ilhéus-BA: Editus, 2020, p. 69-80.

SILVA, G. A. B., PASSADOR, J. L. Educação do campo: aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 24, N. 78, 2016.

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM IGARAPÉ-  
AÇU/PA: REFLEXÕES A PARTIR DA DISCIPLINA  
HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL**

---

**Introdução**

Este trabalho socializa resultados de uma pesquisa que versou a respeito da história local do Município de Igarapé-Açu, ressaltando a história oral como fonte de pesquisa para compreender a dinâmica histórica do município, bem como evidenciando a importância de tornar o aluno como protagonista de sua própria história e contribuindo assim com a história e cultura do seu povo. O estudo bibliográfico é parte integrante de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvida pelo autor entre os anos de 2023 e 2024.

O interesse pela problemática se deu a partir do momento em que se analisou um questionário exploratório aplicado aos professores do Ensino Fundamental I das turmas do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cícera Lima do Nascimento”, a respeito de como eles estão trabalhando o ensino de história, no que diz respeito ao ensino de história local e oral do município de Igarapé-Açu, Pará. A resposta dos docentes foi unanime em afirmar as dificuldades em atuar na disciplina em vista da ausência de formação e material didático.

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA).

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o estudo baseou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, concentrando-se nesta fase na realização de uma pesquisa bibliográfica e documental a respeito do tema abordado. Neste sentido, procurou-se fazer um levantamento bibliográfico acerca do tema em artigos científicos, livros e outras fontes. Já a pesquisa documental concentrou-se em analisar a legislação municipal, sendo realizadas visitas ao Conselho Municipal de Educação (CME), Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e também na referida unidade de ensino.

Nestes espaços foram encontrados: pareceres, resoluções que estão relacionados à aprovação do documento curricular do município de Igarapé-Açu, bem como, outros instrumentos que institucionalizam a inclusão da disciplina “História e identidade cultural do município de Igarapé-Açu” no currículo municipal, os quais são objetos de análise deste trabalho.

### **Breves reflexões sobre a história oral**

“A história oral foi instituída em 1948 como uma técnica moderna de documentação histórica, quando Allan Nevis, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana” (Thompson, 2002).

Delgado (2006) ressalta que a chamada história oral é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, especiais, conflituosas, consensuais” (Delgado, 2006, p.15).

Na contemporaneidade, a história oral vem ganhando maior notoriedade, a partir de diversos trabalhos e pesquisas individuais ou coletivas, que procuram mostrar a evolução da história oral tanto quanto método de ensino quanto produção historiográfica contemporânea, através de um caráter teórico, interdisciplinar e metodológico (Joutard, 2006).

Esse método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si no registro de narrativas da experiência humana (Freitas, 2006), permite que outras pessoas sem ser historiadores, escrevam suas histórias, ajudando também na definição de identidade, e fundamentando-se em um método interdisciplinar.

Durante muito tempo a história oral como metodologia despertou pouco interesse entre os historiadores, isso pode ser explicado pela grande resistência de incorporá-la ao universo da pesquisa e a possibilidade de usá-la como fonte histórica, devido as desconfianças que os historiadores tinham do seu uso como fonte. Porém, à medida que os estudos na área foram avançando e se desenvolvendo as desconfianças foram mudando.

A história oral, a partir da Escola dos Annales<sup>2</sup>, tem sido sistematicamente utilizada por diversas áreas das ciências humanas, a saber: História, Sociologia, Antropologia, Linguística, Psicologia, dentre outras.

Segundo Bergson (1910), a história oral é a compreensão do ser humano e como ele a representa, sendo um método de

---

2 Movimento historiográfico do século XX que se destacou por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, a Escola dos Annales teve um papel fundamental para o avanço da historiografia ocidental. A Escola dos Annales propôs uma nova abordagem, que substituiu a história dos acontecimentos pelo estudo de processos de longa duração, com o objetivo de compreender a civilização e as mentalidades.

pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana.

No Brasil, a história oral começou a se desenvolver no final da década de 1950, estabelecendo novos métodos de estudos e pesquisas, e se tornado uma ferramenta de valorização de determinados grupos sociais desvalorizados e uma atividade de pesquisa na educação básica, colocando o aluno como protagonista na construção da sua identidade e na escrita da sua história, através da análise de diversas fontes históricas, dentre elas: documentos oficiais, livros didáticos e sobretudo por meio da realidade vivenciada por eles.

Apesar da dimensão que a História Oral tem atingido no debate sobre as tendências da historiografia brasileira contemporânea, há ainda grupos de pesquisadores que não aceitam a História Oral pela seletividade, alegando também a falibilidade das fontes orais.

Essa resistência à história oral parte de alguns pesquisadores dentro dos grandes centros acadêmicos, está ligada a alguns fatores, dentre eles, as academias que surgiram da influência da historiografia francesa, seguindo pressupostos do positivismo, além disso, grande parte da teoria da História Oral está escrita em inglês e ainda não foram traduzidas para a língua portuguesa.

Dessa forma, é importante frisar que o uso da história oral ainda não é completamente aceito, mas que os trabalhos que a utilizam vêm ganhando relevância significativa, pois a história oral adquiriu um novo status, devido aos novos significados atribuídos aos depoimentos, às histórias de vida, às biografias.

Com a chegada de novas tendências teóricas metodológicas, como a Nova História, a qual, dedica-se, sobretudo, à

história do cotidiano e das mentalidades, ela mostrou-se como alternativas para a escrita de uma história vista de baixo, além da história problema e do cotidiano.

Essa forma de se ensinar a ampliar os estudos referentes a história local, aparecem a partir do fim do regime militar no Brasil, que esteve no controle político, social, econômico e principalmente educacional da nossa nação.

Durante esse período, os ensinamentos educacionais, eram de cunho positivista, cívico e militar, sendo o Estado responsável e controlador da forma como o ensino de história, seja ela local ou oral seria ensinado aos alunos.

A História Oral quanto recurso didático, fornece documentação para reconstruir o passado recente, pois o contemporâneo é também história. A História Oral legitima a história do presente, pois a história foi, durante muito tempo, relegada ao passado.

Walter Benjamin (1980), afirma que a história oral se destaca por privilegiar, a voz dos indivíduos comuns e não apenas dos grandes homens, dessa forma dando a palavra aos esquecidos ou “vencidos” da história, pois qualquer um de nós é um personagem histórico.

O ensino da história oral enfrenta vários desafios para ser ensinado, principalmente na educação básica, em virtude da secundarização do ensino, a diminuição da carga horária, a falta de um material didático adequado e devido também aos resquícios da história tradicional que ainda está presente em alguns livros didáticos e que é usada por alguns professores como meio de se ensinar história.

Diante de todo esse processo de uma revisão das posturas historiográficas, é preciso vencer os limites livrescos e quebrar a resistência às novas fontes documentais, novas técnicas, linguagens e suportes.

Pois, tanto a história local quanto a história oral aplicadas e usadas como recursos didático-metodológicos, em sala de aula pelos professores da educação básica, contribuem de forma direta para que os alunos através de uso de novas fontes históricas, como: cartas, poemas, certidões, imagens, fotografias, filmes, diários, relatos, estórias, possam assim conhecer a sua história e entender que eles são sujeitos históricos das suas próprias histórias.

Nesta linha de análise, Freitas (2006), acrescenta que, “a maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. Consequentemente, reativa o conflito entre liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana”.

A autora é bem enfática quando nos mostra a importância de se estudar e de conhecer a história oral, pois é uma metodologia de abrangência multidisciplinar e que por apresentar essa característica, contribui para que o aluno das séries iniciais se conheça como sujeito histórico da sua própria história.

## O currículo na educação brasileira

Antes de tratar especificamente do componente curricular “História e identidade cultural do município de Igarapé-Açu”, se faz necessário realizar um breve panorama sobre currículo, e como o mesmo é tratado na legislação brasileira.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, uma maneira de compreender o currículo é entendê-lo como “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados” (Brasil, 2013, p. 112).

Para Saviani (2016, p. 55), o currículo pode ser entendido como uma relação de disciplinas que compõe um curso ou uma disciplina. No entanto, o autor ressalta que:

no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

Em nível nacional, o currículo escolar é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo uma base nacional comum. Neste sentido em seu Art. 26 a referida Lei determina que:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A legislação base da Educação brasileira determina que os níveis de ensino da educação básica obedeçam a um currículo comum, mas também abre precedentes para que os sistemas de ensino estabelecem uma parte diversificada do currículo que aborde as características regionais e locais de cada região.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) no que diz respeito a base diversificada, ressalta que:

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos (Brasil, 2013, p. 113).

Mesmo tratando de características regionais, que são diferentes nas diversas regiões do Brasil, a base diversificada não pode estar desatrelada dos demais conteúdos que compõe o currículo escolar, pelo contrário, deve estar integradas e complementar os demais conteúdos que são tratados em outros componentes curriculares.

Pereira e Sousa (2016) ao se referirem a parte diversificada no currículo escolar, concordam que está é um importante espaço para pensar a cultura local. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) ressalta-se que:

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (Brasil, 2013, p. 113).

Neste sentido, buscando corresponder as diretrizes nacional, o município de Igarapé-Açu criou um componente curricular voltado para a abordagem da história e identidade cultural do município, constando na parte diversificada do currículo escolar da rede municipal de ensino.

## A disciplina “História e Identidade Cultural”

Em consonância com a legislação nacional, o município de Igarapé-Açu, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), incluiu na matriz curricular do município o componente curricular “Cultura local e identidade patrimonial”, formalizando o ato por meio da Resolução nº 002/2018.

Passado algum tempo, e após estudos realizados pelo CME, decidiu-se pela mudança de nomenclatura do componente curricular, sendo o mesmo alterado pela Resolução nº 02/2019 do referido Conselho, passando a ser denominada “História e identidade cultural do município de Igarapé-Açu”.

Recentemente, no ano de 2013, o Conselho referendou por meio da Resolução nº 006/2022, a nova matriz curricular do município para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 4º da referida resolução as matrizes passaram a vigorar a partir do ano letivo 2023 (Igarapé-Açu, 2022).

Nesse documento, nota-se a presença da disciplina “História e identidade cultural do município de Igarapé-Açu” presente na parte diversificada das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos). No Documento Curricular (2022, p. 333), a disciplina objetiva valorizar as tradições locais do Município, apresentando um:

ensino voltado para a história local como ponto de partida para a aprendizagem histórica do município, a comunidade escolar estabelece uma ligação de identificação e pertencimento pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se firmam entre educador/educando/sociedade e o meio em que vivem.

De fato, a proposta desenvolvida pelo Município e referendada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) corresponde ao que é prescrito pelos documentos nacionais que tratam sobre o currículo da Educação Básica. Nesse sentido, o Documento Curricular (2022, p. 6) traduz o currículo discutido e aprovado para ser implementado no Município, pois este documento:

está alinhado às propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um marco de relevância histórica para a educação no Brasil e tem o propósito de estimular e centrar em aprendizagens essenciais em cada ano/ etapa ao longo da vida escolar de forma sequencial e articulada. Aprendizagens que transcendem o tempo e o espaço escolar, atendendo aos desafios e aos anseios da contemporaneidade.

Neste sentido, estando alinhado à BNCC, o Documento Curricular Municipal de Igarapé-Açu adota também os moldes de como a base nacional traduz as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No que diz respeito a disciplina que é objeto de estudo deste trabalho, foram adotadas as seguintes unidades temáticas: Meu lugar, minha história; processo de formação do povo igarapéçuense; memórias de Igarapé-Açu e sua importância histórica; aspectos sociais, econômicos e culturais do Município.

O Conselho Municipal de Educação de Igarapé-Açu em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e a parceria fundamental das Escolas que compõe a rede de Ensino, foram fundamentais na concretização deste trabalho que visa correlacionar os conteúdos da base curricular nacional com a realidade local, por meio da disciplina que compõe a parte diversificada do Currículo Municipal.

Neste sentido, são objetos de conhecimento da disciplina: os símbolos oficiais do município, O processo de migração e colonização, A identidade cultural dos grupos sociais que compõe o município, História do município e as transformações ocorridas dentre outros.

## Considerações Finais

O componente curricular presente na parte diversificada do currículo do Município de Igarapé-Açu encontra-se alinhado a Base Nacional Comum Curricular, sendo os conteúdos voltados para a história local e compreensão da dinâmica de formação e expansão do povo igarapéçuense.

Os professores ressaltam a dificuldade em encontrar conteúdos que possam ser utilizados na disciplina. Talvez essa reivindicação esteja atrelada ao uso somente do livro didático nas aulas. Com a análise dos documentos foi possível perceber que os conteúdos propostos para serem ministrados estão ligados ao cotidiano dos alunos.

Neste sentido, adotar a metodologia proposta pela história oral é de suma importância, visto que torna o aluno protagonista de sua própria história, bem como realizando o intercâmbio de saberes entre os seus ancestrais que também são construtores de sua história e podem compartilhar suas experiências.

Destaca-se também a necessidade de formação continuada dos docentes que ministram a disciplina, socializando novas metodologias que possam auxiliar o professor a não só ministrar, mas também ser produtor de conteúdo que favoreça a aprendizagem da história local, valorizando assim a sua cultura e outros fatores que constituem a identidade de um povo.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- IGARAPÉ-AÇU. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02, de 27 de abril de 2022**. Aprova, homologa, institui e direciona a implementação do Documento Curricular do Município de Igarapé-Açu. Igarapé-Açu: CME, 2022.
- IGARAPÉ-AÇU. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 06, de 13 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre aprovação de nova Matriz Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Igarapé-Açu/Pará. Igarapé-Açu: CME, 2022.
- IGARAPÉ-AÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município de Igarapé-Açu**. Igarapé-Açu: SEMED, 2022.
- JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p 43-62.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte Diversificada dos Currículos da Educação Básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, v.9, n.3, p. 448-458, setembro a dezembro de 2016.

SAVIANI, D. Educação escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Adilson J. I. Brito**

Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Docente efetivo de Teoria e Metodologia da História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua. Coordenador do Simpósio Temático “Ensino de História, Narrativas e Saberes na Sala de Aula”, no XIV Encontro Estadual da ANPUH-PA.

### **Alan Christian de Souza Santos**

Doutor em História Social da Amazônia pela UFPA e docente do IFPA Campus Belém.

### **Alex de Andrade Raiol**

Mestrando em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PGHE/ProfHistória-UFPA), graduado e licenciado em História, IFCH/UFPA (2010) e Professor de História da Educação Básica, SEMED/CURRALINHO/PA.

### **Bruno Estumano Oliveira**

Bacharel e Licenciado Pleno em História, pela UFPA (2011). Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA), desde 2019. Este texto faz parte do projeto de pesquisa que estou desenvolvendo junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFPA), em 2024.

## **Clayton Luiz da Silva Barros**

Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA).

## **Elinalva Freitas Pantoja**

Professora do Instituto Federal do Pará – IFP Campus Abaetetuba e Aluna do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Pará, com fomento de bolsa da Capes.

## **Genival Nunes Braz**

Aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História – PRO-FHISTÓRIA / UFPA – TURMA 2024 ; Especialista em Gestão Escolar / Universidade Cruzeiro do Sul – 2019; Especialista em História da Cultura Afro-brasileira / FTC – 2010; Licenciado Pleno e Bacharel em História / UFPA – 2003; Bolsista da CAPES 2024 – 2025.

## **Lucilio de Matos Araújo Barbalho**

Graduado em história pela Universidade Federal do Pará. Mestrando pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará.

## **Melanie Amaral Torquato**

Graduanda em Licenciatura em História, IFPA.

## **Roselli Scheidegger Oliveira**

Professora, atuante como Professora formadora dos Componentes de Ensino Religioso e História pela Secretaria de Educação de Marabá/urbano. Formação: Mestre em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA.

## **Wellington Rodrigo de Campos**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), também professor efetivo do SOME municipal de Moju/PA – perna.offline@gmail.com.



[2025]  
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