



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CATARINA DA SILVA MOREIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO TRATO
COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.**

ANANINDEUA-PA
2020

CATARINA DA SILVA MOREIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO TRATO
COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dra. Siméia de Nazaré Lopes

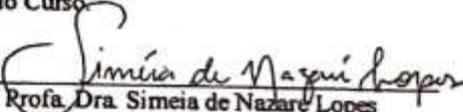
ANANINDEUA-PA

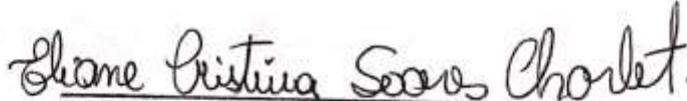
2020

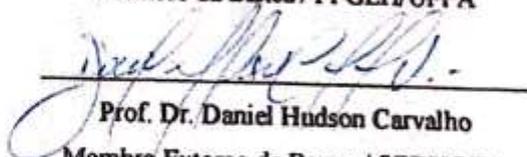
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

CATARINA DA SILVA MOREIRA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Simeia de Nazaré Lopes e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet e Prof. Dr. Daniel Hudson Carvalho, reuniu-se no dia 11 de dezembro de 2020, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda CATARINA DA SILVA MOREIRA intitulada: "ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO TRATO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR." Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA** com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.


Profa. Dra. Simeia de Nazaré Lopes
Orientadora


Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Membro da Banca / PPGEH/UFPA


Prof. Dr. Daniel Hudson Carvalho
Membro Externo da Banca / SEDUC/PA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M835e Moreira, Catarina da Silva.

Ensino de História e Educação Patrimonial no trato com
as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar / Catarina
da Silva Moreira. — 2020.

173 f.: il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Pará,

Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado
Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2020.

1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial.
3. Relações Étnico-raciais. I. Título.

CDD 903

Aos meus filhos, Gideão e Giselly, heranças
do Senhor na minha vida.

“Para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João.”

(Flávia Caimi)

AGRADECIMENTOS

Gratidão ... como diz o Roberto, eu tenho tanto ... Tanta gente importante e amiga que o Espírito Santo, que rege a minha existência, tem colocado em meu caminho, ao longo desta jornada chamada vida, cooperando para o seu projeto nessa minha trajetória. Pela força e inspiração, fonte de sabedoria e fé ... Obrigada, Deus!

Pelos conselhos e orações que edificam e restauram, e as muitas contações de histórias ... Obrigada Dona Odete Moreira, minha mãe. Por me alfabetizar com o dedo no chão de areia ... Me deste as instruções e partiste ... Obrigada, Seu Antônio Moreira, meu pai (*in memoriam*). Porque caminhar juntos torna a vida mais feliz, principalmente contando com a compreensão e o amor de cada um ... Obrigada, amores da minha vida, Ofir Souza, Gideão Gabriel e Giselly Karina. Obrigada, Família Moreira!

Por me fizeres acreditar que dava para ir além, e que *a maior coragem é a confiança na capacidade do nosso esforço*, obrigada Pastor Abrahão Siqueira (*in memoriam*), e toda a Igreja Missionária da Amazônia.

Obrigada Escola Pádua Costa, meu lugar de grandes aprendizados, tanto a agradecer aos antigos e atuais profissionais que contribuem com a educação em Santa Bárbara do Pará. Aos Professores e equipe gestora, que cooperaram direta e indiretamente com essa pesquisa e seu produto ... Grata a TODOS, porque todos encaram as dificuldades e não medem esforços no desenvolvimento de nossos projetos. Porém, não deixarei de citar alguns profissionais que sofreram mais de perto comigo no nascimento desta dissertação, como os professores: Ana Cleide Oliveira, Leila Suely, Katia Regina, carinhosamente, Katinha, e Osvaldo Santos. Também quero citar Alanderson, Rodrigo e Gustavo, meus ex-alunos que cooperaram com os serviços tecnológicos. Esse pessoal foram as rodas que impulsionaram o produto desta pesquisa, mesmo em meio aos desafios e limitação impostos pela pandemia.

Obrigada UFPA, os companheiros do Profhistória, com quem peguei carona nos carros e nos conhecimentos, gente batalhadora ... carregarei no coração. Obrigada a equipe de professores do Profhistória, a Prof. Dra. Edilza Fontes e Prof. Dr. José Júnior, pessoas por quem cultivo profundo respeito e admiração. Agradeço imensamente a Prof. Dra. Siméia Lopes, que aceitou orientar minha proposta de pesquisa, incentivou o que eu buscava e indicou os direcionamentos para chegarmos aqui. Gratidão!

MOREIRA, Catarina da Silva. **Ensino de História e Educação Patrimonial no Trato com as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Mestrado Profissional em Ensino da História, Universidade Federal do Pará, Ananindeua-Pa, 2020.

RESUMO

Educar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é uma forma de cooperar com o exercício da cidadania de forma ampla. E, nesta tarefa, o ensino de história contribui com a formação de cidadãos capazes de exercitar a cidadania e colaborar para sua manutenção e ampliação. Nessa perspectiva, a dissertação intitulada “Ensino de História e Educação Patrimonial no trato com as Relações Étnico-raciais no Ambiente Escolar” procura conhecer os processos de sociabilidades entre estudantes no ambiente da Escola E.E.F.M Dr. Pádua Costa, em Santa Bárbara do Pará, investigando quais os preconceitos que envolvem as relações étnico-raciais e seus efeitos na vida escolar dos estudantes. A metodologia usada para pesquisa foi a etnografia escolar e pesquisa-ação, cujos resultados apontaram formas de preconceitos étnico-raciais envolvendo as sociabilidades no ambiente escolar em estudo, as quais estão ligadas a origem étnica e social dos estudantes. Pesquisas sobre essa temática no campo da educação e da psicologia, evidenciaram que as situações de preconceitos étnico-raciais, provocam afetações negativas sobre a autoestima e identidade dos sujeitos. Diante dos resultados, apresenta-se uma proposta de ensino de história com educação patrimonial, buscando conhecer e reconhecer as referências patrimoniais e memórias de matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas que circulam no cotidiano escolar e no seu entorno. Por meio da tal prática pedagógica, pretende-se cooperar com a educação das relações étnico-raciais como forma de superação de preconceitos no ambiente escolar. Como produto desta experiência didática, foi desenvolvido um vídeo e um podcast sobre as referências patrimoniais e memórias que circulam no cotidiano escolar e seu entorno.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação Patrimonial e Relações Étnico-raciais.

MOREIRA, Catarina da Silva. **Teaching History and Heritage Education in Dealing with Ethnic-Racial Relations in the School Environment**. Dissertation. History Graduate Program. Professional Master in History Teaching, Federal University of Pará, Ananindeua-Pa, 2020.

ABSTRACT

Educating ethnic-racial relations in the school environment is a way to cooperate with the exercise of citizenship in a broad way. And, in this task, the teaching of history contributes to the formation of citizens capable of exercising citizenship and collaborating for its maintenance and expansion. In this perspective, the dissertation entitled "Teaching History and Heritage Education in dealing with Ethnic-Racial Relations in the School Environment" seeks to understand the sociability processes among students in the environment of the EEFM Dr. Pádua Costa School, in Santa Bárbara do Pará, investigating what are the prejudices surrounding ethnic-racial relations and their effects on students' school life. The methodology used for research was school ethnography and action research, the results of which showed forms of ethnic-racial prejudice involving sociability in the school environment under study, which are linked to the ethnic and social origin of students. Research on this theme in the field of education and psychology, showed that the situations of ethnic-racial prejudice, cause negative affects on the self-esteem and identity of the subjects. In view of the results, a proposal for teaching history with heritage education is presented, seeking to know and recognize the heritage references and memories of Afro-Brazilian, indigenous, caboclo, rural and riverside matrixes that circulate in the school routine and in its surroundings. Through such pedagogical practice, it is intended to cooperate with the education of ethnic-racial relations as a way of overcoming prejudices in the school environment. As a product of this didactic experience, a video and a podcast were developed on the patrimonial references and memories that circulate in the school routine and its surroundings.

Keywords: History Teaching, Heritage Education and Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 01:	Quadro de dados das Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.	27
Figura 02:	Mapa 1 de Santa Bárbara do Pará.	35
Figura 03:	Mapa 2 de Santa Bárbara do Pará.	42
Figura 04:	Foto de mulheres chegando da pesca.	43
Figura 05:	Foto da comunidade de Pau D'arco - Santa Bárbara do Pará.	44
Figura 06:	Imagem para representação do preconceito étnico-racial na sociedade:	52
Figura 07:	Gráfico dos estudantes concluintes por comunidades.	72
Figura 08:	Gráfico sobre afirmações do preconceito entre os concluintes de 2018.	73
Figura 09:	Gráfico sobre o conhecimento da história da comunidade.	74
Figura 10:	Gráfico sobre autodeclaração dos estudantes nos corredores da Escola Pádua Costa.	78
Figura 11:	Foto de material visual produzido na VI Conferência de Cultura Afro-brasileira na E.E.E.F.M. Dr. Pádua Costa.	80
Figura 12:	Foto da Mostra de Cultura com Mestre Cazuza.	86
Figura 13:	Foto do desfile escolar 2016.	88
Figura 14:	Foto da Mostra de painéis na Conferência de Cultura Afro-brasileira.	89
Figura 15:	Foto de Aula de campo na “Frente de Santa Bárbara”.	123
Figura 16:	Foto de casa na margem ribeirinha (Tapiri).	136
Figura 17:	Foto de pescadores no Rio Tracuateua.	137
Figura 18:	Foto do Rio Tracuateua.	138
Figura 19:	Foto de canoas de pesca.	139
Figura 20:	Foto de Matapis.	140
Figura 21:	Foto do antigo Casarão de Candeua.	141
Figura 22:	Foto da Igreja de Santa Bárbara.	142
Figura 23	Ilustração do diálogo de memórias entre Velho Tico e Tia Bibi.	144

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO:	13
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVAS PRESENTES.	24
1.1. O espaço escolar como campo de pesquisa para superação de preconceitos étnico-raciais.	25
1.2. O município de Santa Bárbara do Pará e a Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa, locus da pesquisa.	34
1.3. Racismo e preconceito étnico-racial na duração presente.....	51
CAPÍTULO 2: SOCIABILIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA.	58
2.1. As sociabilidades e a questão dos preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar.....	59
2.2: Questões étnico-raciais e os discursos dos estudantes no ambiente escolar.....	70
2.3: Educação para as Relações Étnico-raciais e Ensino de História: diálogos e desafios.....	90
CAPÍTULO 3: RIOS DE MEMÓRIAS: ENSINO DE HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E IDENTIDADE.....	107
3.1: Educação patrimonial como possibilidade no ensino de história e trato com as relações étnico-raciais.	108
3.2: Educação Patrimonial em ação no Ensino de História.....	117
3.3: Caminhos do rio: referências patrimoniais e a história ensinada.....	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS:	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	153
APÊNDICE I: Questionário aplicado aos estudantes concluintes de 2018.	164
APÊNDICE II: Texto Rios de Memórias -	165
APÊNDICE III: Roteiro do Vídeo: Rios de Memórias:	169
ANEXO I: Termo de autorização de uso de imagens:	171
ANEXO II: Termo de autorização de uso de imagens:	172
ANEXO I: Carta da Professora Maria Dolores Carvalho:	173

INTRODUÇÃO:

Foram várias as experiências com ensino de história que motivaram essa pesquisa, dentre elas vou destacar uma que considero relevante para pensar as relações étnico-racial na sala de aula. Em uma determinada aula, propus uma atividade de produção escrita para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. A proposta era que os estudantes escrevessem sobre as rotinas de suas comunidades, como vivem e o que produzem, os estudantes trouxeram textos bastante interessantes, mas um desses texto me despertou a atenção, foi de uma aluna que descrevia as tabernas de sua comunidade. Ela destacava essas tabernas como locais de vendas de diversos produtos, as quais ficam localizadas sobre os barrancos, e para chegar até elas é preciso ir de canoas, andar por troncos de árvores até alcanças o terreno para fazer as compras, também escreveu sobre a pesca do camarão, da coleta de açaí e outros frutos. Ao ler o texto e, depois devolver o mesmo à estudante, ela olha tímida e pergunta se eu realmente gostei do que havia lido e se realmente aquele texto era importante.

Refletindo sobre a pergunta da estudante, percebo sua possível desconfiança, ou insegurança, em relação a forma como as “pessoas de fora”, olham para sua comunidade, ou seja, para seu espaço socioeconômico e cultural. No texto, a estudante descrevia a importância das tabernas para as pessoas que residem em lugares distantes de centros comerciais, descrevia as formas de comercialização dos produtos, e como o peixe, o camarão e o açaí se transformam em “moeda de troca”, pois, segundo ela, nem todo mundo tem dinheiro por ali para comprar charque, feijão e arroz. Essa experiência despertou interesse pela pesquisa no ambiente escolar, procurando conhecer a realidade dos estudantes¹ na unidade escolar para inseri-las no ensino de história. Os estudantes revelam suas experiências sociais em suas comunidades, quando são solicitados, porém demonstram timidez diante da receptividade dos

1A aluna em questão era moradora de uma ilha localizada bem distante da sede do município, chegava à escola usando a lancha escolar e o ônibus escolar. A sua família trabalhava com pesca e coleta de açaí. Ela não concluiu o Ensino Médio, ao visitar a localidade em que ela mora, pude observar que ela constituiu família e continua desenvolvendo as mesmas atividades na ilha, produzindo e comercializando seus produtos, dando continuidade ao que Certeau (1998, p.123) chamou de *economia do lugar próprio*, sobre a qual estabelece *seu patrimônio*. Nessa questão, evidencia-se que a escola possui múltiplos significados e representações na mentalidade dos estudantes, e nem sempre, representa espaço de ascensão social, do ponto de vista capitalista, mas um espaço de construção de experiências de fortalecimento de objetivos diversos estabelecidos pela lógica do lugar do sujeito. Neste ponto se observa a importância em garantir a valorização de suas experiências de vida a construção de boas relações afetivas entre os sujeitos nesse espaço, sem portanto, deixar de oferecer possibilidades de melhorias para a qualidade de vida destes, garantindo-lhes boas experiências sociais que os permitam traçar as próprias escolhas.

colegas, e até mesmo dos professores, pois percebem que podem ser alvos de discriminação entre os colegas em sala de aula ao relatarem suas vivências.

Experiências como esta contribuíram para a materialização desta dissertação intitulada “Ensino de História e Educação Patrimonial no trato com as Relações Étnico-raciais no Ambiente Escolar”, a qual aborda como temática as sociabilidades² estudantis e as relações étnico-raciais em contextos escolares. Dentro desta temática, delimita-se a pesquisar os preconceitos étnico-raciais presentes no ambiente escolar, e as afetações³ provocadas por essas situações nos estudantes durante a vida escolar, a partir da análise de experiências vivenciadas por estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, em Santa Bárbara do Pará. Esse objetivo contribui para dar visibilidade aos processos de sociabilidades entre estudantes, que demandam sobre as relações étnico-raciais, colaborando com as pesquisas sobre fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, determinantes do processo ensino-aprendizagem.

Para desenvolver esta pesquisa, estabeleceu-se a metodologia de etnografia escolar de Ludke e André (1986) e de pesquisa-ação de Thiollent (2000), as quais me possibilitaram técnicas que permitiram adentrar o espaço escolar, como professora e pesquisadora, para estudar a problemática em questão e, propor ação de intervenção sobre a situação identificada. Essa ação de intervenção consta-se de uma proposta de ensino de história, pelo viés da metodologia de educação patrimonial, orientada por Maria de Lourdes Horta (1999), a qual resultou na construção de um vídeo e um podcast⁴ sobre as referências culturais e memórias que circulam no ambiente escolar e entorno, esse produto de pesquisa se encontra no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=WBRUZcHH3vM>. As bases

2 Durkheim (1977) afirma que existem formas diferenciadas de relações entre os membros de uma sociedade e entre estes mesmos membros e a sociedade que eles formam pelas suas relações. No ambiente escolar, os estudantes vivenciam experiências diversas, que permitem que estes estabeleçam variadas formas de relações, que vão dos grupos de trabalho às rodas de conversas dos intervalos de aulas.

3 Entende-se afetação como o efeito do preconceito sobre o estudante, segundo Berger e Luckmann (2004), as afetações podem ser intelectual e emocional (comportamental), e são desencadeadas nas subjetividades expressas de um indivíduo para o outro nas relações interpessoais. Tais afetações podem ser positivas ou negativas, de acordo com o ponto de observação, levando o sujeito a avançar ou recuar em determinadas situações da vida social. Compreende-se, portanto, que um estudante pode ser motivado ou desmotivado em seus objetivos, no contexto das sociabilidades escolares, pois segundo Eliana Marques e Maria Vilani Carvalho (2014, p.47), *o processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros*.

⁴ O vídeo e o podcast nasceram com a participação de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, os quais deram vozes aos personagens, e também contribuíram na edição do texto, das imagens e sons. Esse material será apresentado como instrumento de ensino de História, oferecendo possibilidade de diálogo a respeito das contribuições culturais das identidades étnicas na construção da História local, em diálogo com outros conhecimentos históricos. O roteiro de ambos encontram-se nos apêndices.

teóricas e metodológicas que sustentam esta pesquisa, foram sendo construídas ao longo dos debates acadêmicos no Mestrado Profissional em Ensino de História, bem como nos cursos de especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e também na especialização em Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Como professora e pesquisadora nativa, ao longo da carreira acadêmica e profissional no ensino de história, venho desenvolvendo as pesquisas e práticas de ensino, na perspectiva de reconhecimento e valorização das referências culturais que circulam no ambiente escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, e seu entorno, como estratégia para melhoramento da aprendizagem de história.

Nesta dissertação, como professora-pesquisadora, estou considerando o espaço escolar, como campo de pesquisa das sociabilidades e das relações étnico-raciais entre estudantes⁵. Os estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, são moradores das diferentes comunidades que compõem o município de Santa Bárbara do Pará, a saber, a sede do município (também denominadas Santa Bárbara), Caiçua, Araci, Pau D'arco, Abril Vermelho, Expedito Ribeiro, entre outras. São mais de vinte comunidades, cada uma com realidades socioeconômicas bem específicas. Os estudantes que moram próximo da escola, a ela tem acesso de bicicleta ou a pé, é o caso dos estudantes que vêm do centro de Santa Bárbara e Pau D'arco.

Quanto aos estudantes que moram nas comunidades mais distantes, estes precisam caminhar horas por estradas e ramais distantes da escola, a pé ou de bicicletas, até chegar ao ponto de encontro do ônibus escola, ou seguem em suas bicicletas até a escola, é o caso dos estudantes que caminham nos ramais do Caiçua, Araci, Abril Vermelho, Expedito Ribeiro e outras comunidades no interior da floresta. Estes estudantes precisam acordar nas madrugadas e esperar a lancha chegar em pontos já determinados para os conduzirem ao local mais próximo da escola. Ainda temos os estudantes que são conduzidos pelos pais em barcos

⁵ Para conhecer parcela da realidade social e cultural desses estudantes, que são os principais atores sociais evidenciados nesta pesquisa, realizei atividades em sala de aula que constou de produção de textos, além de visitas em campo, nas comunidades de onde estes se deslocam para a escola. Em textos, os alunos apresentaram relatos sobre suas vivências nas comunidades, e através destas fontes, foi possível escrever as informações contidas ao longo dessa dissertação. Em suas narrativas textuais, esses estudantes se definem, predominantemente, como negros e pardos, filhos de pescadores, agricultores, camaroeiros, enfim, filhos de gente trabalhadora de modo geral. Eles se declaram herdeiros de tradições indígenas e africanas em seu cotidiano, mas evitam o uso, tanto na fala como na escrita, da categoria caboclo, conforme definição de José Veríssimo (1970) e Deborah Lima (2004) para os atores sociais mestiços, que realizam tais práticas de forma tradicionais na Amazônia.

pequenos, ou eles mesmos conduzem os barcos até o porto mais próximo da escola, esse é o caso dos estudantes que se deslocam das chamadas áreas de maré⁶.

Em Santa Bárbara do Pará, muitos estudantes precisam dividir o tempo entre os estudos e as múltiplas tarefas que a vida social exige em suas comunidades, como a coleta e vendas de frutas nas beiras das estradas, os trabalhos decorrentes da pesca, agricultura e produção de farinha. Percebe-se, assim, transitando nos corredores escolares, uma riqueza de saberes e experiências sociais e históricas silenciadas por atitudes discriminatórias, e muitas vezes invisibilizadas nos programas de ensino. Para esses estudantes, a escola apresenta múltiplos significados, dentre os quais, a possibilidade de melhorar as condições de vida e trabalho para si e seus familiares, como destacam as redações de sondagem pedagógica, aplicadas pelos professores em início de ano letivo. Conhecer essas realidades coopera para desenvolvimento de metodologias de ensino de história mais significativas no enfrentamento das desigualdades.

Diante desses contextos sociais e educacionais, os estudos sobre as sociabilidades estudantis e as relações étnico-raciais se tornam muito necessários, pois estes estudos vêm destacando as experiências do ser negro, pobre, morador de comunidades periféricas, rurais e ribeirinhas, vivenciando situações de discriminação e exclusão dentro de espaços de formação, como evidenciam os trabalhos de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2016) e Luiz Gonçalves (2011). Esses pesquisadores destacam que a problemática dos preconceitos étnico-raciais nas escolas, vem cooperando com aumento das desigualdades sociais e gerando efeitos indesejáveis sobre a autoestima e identidade da juventude. A essas pesquisas educacionais somam-se outras pesquisas no campo da psicologia, a exemplo das pesquisas de Lia Schucman e Hildeberto Martins (2017) e Valter da Mata (2015), que enfatizam os efeitos dos preconceitos e racismo na vida social do sujeito.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 colocam o componente curricular de história diante do desafio de construção de estratégias de ensino para enfrentamento dos preconceitos étnico-raciais⁷. Essas leis alargam os caminhos para o trato com as referências de matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas que circulam no cotidiano escolar e no

⁶ Área de maré é uma categoria local usada para referenciar as localidades próximas de rios, as quais dependem destes como meio de transportes, além de outros fins.

⁷ Destaco, porém, que esta finalidade já encontrava-se entre as competências e habilidades estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Componente Curricular de História, e permanece na atual Base Nacional Curricular (Competência 5, de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas). A legislação é importante, entretanto, pois tem contribuído para o enfrentamento de possíveis rejeições à temática, por parte de algumas instituições de ensino.

contexto sociocultural do entorno, buscando nessas referências, sentidos e significados a serem explorados no ensino de história, como destaca Circe Bittencourt (2008). Segundo essa pesquisadora, é preciso trabalhar o ensino de história considerando as diferenças e desigualdades presentes nos ambientes escolares, e construir estratégias de enfrentamento da exclusão social, que vem marcando a educação brasileira em suas bases de ensino.

De acordo com os estudos de Gonçalves (2011), a educação de setores populares é considerada projeto recente no contexto brasileiro, pois as classes populares estiveram distantes dos projetos educacionais desde o período colonial, bem como seus saberes e experiências sociais distanciadas dos programas de ensino. Segundo esses estudos, as populações nativas e os africanos escravizados no Brasil, não estavam inseridos em projetos de escolarização, mesmo após a abolição da escravidão, pois as elites coloniais construíram formas de manter essa população distante dos espaços escolares, mantendo-a em suas propriedades como trabalhadores subalternos. Dessa forma, segundo o autor, a educação pública no Brasil, que se constitui no contexto Imperial, vem para atender setores elitistas, e segue nesse modelo durante as primeiras décadas da República. Segundo ele, embora existam alguns registros de matrícula de crianças negras e pobres nas chamadas escolas de primeiras letras, estas não seguiam espaço nas chamadas escolas de estudos avançados.

Para Adriana Dickel (1998), o avanço de movimentos sociais nas últimas décadas do século XX, contribuiu para que o processo de democratização da educação pública ganhasse amplitude relevante. Porém, na condição de profissionais que atuamos na educação pública, ao analisarmos os contextos escolares nestas primeiras décadas século XXI, observamos que educação dos setores populares ainda apresenta-se em desvantagens em diversos aspectos, como estrutura dos espaços formativos, recursos pedagógicos e formação de professor. Esse fato pode ser compreendido como parte do projeto de exclusão de setores populares diante da modernidade capitalista, como explica Adriana Dickel (1998, p. 38). Segundo a autora, *a modernidade capitalista que se manifesta também na exclusão social, implica no fracasso escolar e problemas provenientes da educação nos meios populares*, de acordo com essa autora, as escolas públicas não acompanharam os processos de modernização técnicos voltadas para a aprendizagem, ao contrário, vem contribuindo para o acirramento das desigualdades sociais em seus ambientes.

As desigualdades sociais são evidentes no contexto das escolas públicas deste século XXI, onde reformas efetivas e democráticas são necessárias e a construção de mecanismos de

mudanças também o são. Diante disso, Adriana Dickel (1998, p.39) enfatiza que *ensinar bem em escolas em desvantagem requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado*, e para que isso aconteça são importantes atitudes no contexto das salas de aula, que venham oferecer parcela de contribuição para transformar a escola em um espaço de vivências coletivas menos excludentes e mais colaborativas com o exercício da cidadania. E são muitos os desafios a serem enfrentados para atingir esse objetivo.

Diante dessa realidade, estudar a questão étnico-racial nas escolas, não é tarefa fácil, como afirma Kabengele Munanga (2005). Esse pesquisador, que observa no espaço escolar, como em outras esferas da sociedade brasileira, o caráter do racismo,⁸ bem como do preconceito⁹ étnico-racial como uma questão não revelada, e que tem na negação a principal dificuldade de trato com a questão étnico-racial no contexto das escolas brasileiras. Tal negação pode comprometer os resultados de pesquisas, pois segundo este pesquisador, nos espaços escolares, as manifestações de preconceitos étnico-raciais acontecem, mas são vistas como “brincadeiras” e não recebem o trato adequado, porém, estas “brincadeiras” provocam constrangimento nas vítimas. Ser negro, afro-indígena ou morador de comunidades rurais e ribeirinhas, são as principais características dos estudantes afetados por atos discriminatórios nas salas de aula e outros espaços escolares. E muitas unidades de ensino, essas ações têm contribuído para o aumento de reprovações e abandono dos estudos, como bem destacam as pesquisas de Lúcia Müller (2008). De acordo com a pesquisadora, uma vez que esses estudantes veem-se distanciados da possibilidade de conclusão dos estudos, restam-lhes trabalhos de remunerações baixas e de condições não adequadas, reproduzindo e reforçando as desigualdades. Segundo ela, por trás dessas ações, estão embutidas razões sociais que buscam a supremacia de determinados grupos, como destaca a informação abaixo.

A ideologia racista, inculcada nas pessoas e nas instituições, leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio das discriminações (MÜLLER, 2008, p.25).

Segundo a autora citada acima, as instituições sociais, como a escola, tornam-se espaço de reprodução de ideologias raciais discriminatórias, pois quando essas ações são

8 Compreende-se racismo como *uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos*. (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12).

9 Compreende-se preconceito como *uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação*. *Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade*. (SANT’ANA, 2005, p.62)

tratadas com normalidade, as pessoas que as sofrem são subjugadas à condição de inferioridade diante do praticante das mesmas. Os casos de atitudes racistas e preconceituosas no ambiente escolar muitas vezes são negligenciados pelas próprias instituições, seja por carência de recursos ou a capacitação adequada para propor soluções a essas situações, o que agrava e reproduz ainda mais a condição de desfavorecido social aos estudantes. As pesquisas de Kabengele Munanga (2005) e Lúcia Müller (2008), entre outros pesquisadores, revelam que as atitudes mais comuns da parte do sistema escolar, é ignorar situações de racismo e preconceitos, tratando como algo sem importância.

Ao pesquisar sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, atentou-se para os efeitos dos preconceitos étnico-raciais na vida escolar dos estudantes, isto é, a maneira como estes afetam a vida escolar dos estudantes que o sofrem. De acordo com estudiosos do tema, como Lia Schucman e Hildeberto Martins (2017) e Valter da Mata (2015), as dimensões humanas afetadas pelos preconceitos são a autoestima e a identidade do sujeito. Nesse sentido, sugere-se que os casos identificados pela pesquisa desenvolvida no campo escolar, estiveram relacionados tanto à autoestima, quanto à identidade do sujeito.

Após a leitura de trabalhos direcionados para a temática das sociabilidades e das relações étnico-raciais no ambiente escolar, foram organizadas as técnicas metodológicas da pesquisa etnográfica no ambiente escolar, conforme orientação de Ludke e André (1986) e de pesquisa-ação de Thiollent (2000), trazendo a seguinte sequência: coleta de dados, análise das amostragens e construção da ação pedagógica.

01. Coleta de dados em campo.

Para essa finalidade, foi muito importante a relação que esta pesquisadora tem com as comunidades e com a escola, *locus* da pesquisa, oportunizando uma experiência decolonial sobre a qual pretendo escrever futuramente. Como moradora de Santa Bárbara do Pará, ex-aluna da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, e, atualmente, professora de História do quadro efetivo da referida escola, atuando nesta desde 2006, o contato com o público-alvo desta pesquisa, bem como o acesso aos ambientes da escola, ocorreu sem grandes intervenções burocráticas, assim, consegui aplicar questionários e conversar com os estudantes, fazendo as observações necessárias diretamente, tanto no campo escolar, como no entorno. Entre as muitas situações observadas, destaco aquelas em que alguns estudantes que residem na sede do município, agem de forma discriminatória em relação aos estudantes oriundos de áreas rurais, ribeirinhas e periféricas. São situações que

representam ações discriminatórias e preconceituosas, e são manifestadas em forma de brincadeiras de mal gosto e piadas de cunho constrangedor. Ao conversar com os estudantes praticantes, eles revelam tratar apenas de brincadeiras, porém ao conversar com as vítimas, elas revelam seu constrangimento e tristezas perante esses atos. Esse material coletado está sendo analisado e problematizado no capítulo dois desta dissertação.

02. Análise das amostragens.

Nessa etapa aconteceu a avaliação do conteúdo simbólico dos textos. Para essa tarefa, foram importantes os momentos de observação nos espaços da escola, e conversar com o público estudantil. Também foi possível usar alguns dos tempos de aulas para discutir com os estudantes, temáticas ligadas ao racismo e aos preconceitos. As aulas oportunizaram momento de livre conversação para ouvir relatos dos estudantes, bem como suas visões sobre relações raciais no Brasil e no mundo, e, assim, de certa forma, conhecer pontos de vista dos alunos sobre preconceitos étnico-raciais, os quais foram expostos em textos solicitados como atividade de sala. Esses momentos geraram debates importantes que também foram incorporados no capítulo dois dessa dissertação.

03. A ação pedagógica.

Essa foi a fase de construção da estratégia de trato das relações étnico-raciais com o ensino de história e educação patrimonial. Esse foi o momento de pensar e agir sobre a situação que se apresentava diante dos dados obtidos e materializados no papel, e a contribuição dos estudantes foi fundamental nesse processo. A tarefa destes foi a coleta de memórias e imagens para a construção do vídeo, e, para estes, a ideia de fazer um trabalho que abordaria a história de seu lugar foi uma notícia bastante aceitável e empolgante. O primeiro dia em que saímos da escola e fomos ao trapiche ver a dinâmica das pessoas em torno do rio Tracuateua, que circunda Santa Bárbara do Pará, foi uma experiência muito gratificante e surpreendente para meu trabalho como professora-pesquisadora, pois o lugar já é um espaço que estes o conheciam há muito tempo, mas visitá-lo sob o olhar de uma pesquisa em história, para eles parecia ser a primeira vez que estavam ali. A curiosidade e o anseio em “revisitar” um passado não vivido por eles, mas narrado pelos seus ancestrais, representou uma experiência de apropriação de memórias, que pude compreender com os conceitos trabalhados por Halbwachs (2006). Sobre essa experiência abordarei com mais detalhes no capítulo três.

Assim, esta dissertação ficou organizada em três capítulos, mais as considerações finais, e foram estruturados segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), indicadas no Guia de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará para o ano de 2019¹⁰. O primeiro capítulo, trata sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, abordando a problemática da discriminação racial convivendo com a exclusão social no Brasil, apresentando dados de instituições de pesquisa que comprovam a situação. Em seguida descrevo a experiência da pesquisa etnográfica e colaborativa realizada no ambiente escolar, que foi a estratégia escolhida para melhor adentrar o campo de pesquisa e coletar os dados e amostras para estudo das relações étnico-raciais. Neste capítulo, também apresento o ambiente da pesquisa, a saber a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa e o município de Santa Bárbara do Pará, destacando suas potencialidades socioculturais, para o ensino de história com educação patrimonial no trato com as relações étnico-raciais. Embora as dificuldades na coleta de fontes, traço algumas características históricas e culturais que marcam a realidade social das comunidades, onde residem os estudantes que frequentam a escola.

Quanto ao segundo capítulo, apresenta-se a análise das amostragens obtidas em campo, a saber, as fontes que foram coletadas em diferentes modalidades textuais e os relatos orais. Por meio da análise desses materiais, foram identificados os tipos de preconceitos existentes em situações escolares, suas formas de manifestações e os efeitos que estes provocam na vida escolar dos estudantes. Os resultados da análise foram obtidos por meio do método de análise dos discursos proposto por Krippendorff (1980 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.41), onde este orienta *a investigação do conteúdo simbólico das mensagens*.

Quanto ao terceiro capítulo desta dissertação, este aborda a proposta pedagógica no ensino de história, sob a objetividade de oferecer uma contribuição para minimizar as manifestações do racismo e preconceito étnico-racial em sala de aula. Considerando o racismo e o preconceito étnico-racial como fenômenos históricos construídos na longa duração¹¹, estes

¹⁰ LISBOA, Rose Suellen (Org), **Guia de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. UFPA/Biblioteca Central. Belém: 2019. Disponível em: <http://bc.ufpa.br/wp-content/uploads/2019/08/Guia-de-Trabalhos-Academicos-2019.pdf>. Acesso em: 20/10/2020.

¹¹ Para análise deste fenômeno histórico, recorre-se ao método de análise histórico na perspectiva Braudeliana, que trata sobre *as diversas durações registráveis e classificáveis dos fatos, fenômenos e processos históricos constituem o cerne de sua proposta metodológica das temporalidades diferenciais em geral e da longa duração em particular* (AGUIRRE ROJAS, 2013, p.20).

manifestam-se sobre a duração presente¹² produzindo efeitos comprometedores para a cidadania do sujeito, pois, segundo estudos de Lia Schucman e Hildeberto Martins (2017) e Valter da Mata (2015), uma vez que enfraquecidos na autoestima e na identidade, o sujeito estará cada vez mais distante das conquistas sociais. E, na perspectiva de trato para com a autoestima e a identidade do aluno, propõe-se trabalhar o ensino de história por meio da metodologia de educação patrimonial, como contribuição para o fortalecimento delas, valorizando as referências culturais e memórias que circulam no ambiente escolar.

Diante dos resultados de pesquisa, buscou-se para o ensino de história as memórias e referências patrimoniais de matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas que circulam no cotidiano escolar e no seu entorno, como estratégia de cooperação para o fortalecimento e reconhecimento das diversas identidades que compõem a comunidade escolar. Para esta finalidade, a metodologia de educação patrimonial, de acordo com Maria de Lourdes Horta (1999), apresenta elementos importantes que contribuem para o fortalecimento das identidades e cooperam para melhoria nas relações étnico-raciais nos ambientes escolares. Como sugere Circe Bittencourt (2008), a educação patrimonial possibilita que se trabalhe o saber histórico escolar em diálogo com os valores e saberes que constituem a vida em comunidade, e esta é uma maneira de colaborar para a percepção do estudante como sujeito inserido em ambiente onde transitam diferentes identidades culturais, e que enfrentam condições de exclusão social comuns. Essa metodologia apontou para a construção de um vídeo que coopera com a visibilidade das memórias e referências patrimoniais de matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas que circulam no cotidiano escolar.

Essa atividade foi desenvolvida por esta professora-pesquisadora, como uma reflexão/prática do meu papel de professora-pesquisadora, com participação dos estudantes. Porém, o vídeo, produto desta pesquisa, não chegou a ser desenvolvido da maneira como fora planejado, pois, no início do ano letivo de 2020, as aulas foram suspensas como medida de segurança sanitária contra a contaminação pelo novo coronavírus. Assim, as entrevistas com as pessoas idosas das comunidades de Santa Bárbara do Pará foram suspensas por causa da necessidade de distanciamento social. Dessa forma, as memórias que foram possíveis de coletar estão representadas no vídeo e no podcast, como dois personagens criados especificamente para homenagear os homens e mulheres, que gentilmente, ofereceram relatos

12 Segue, nesse sentido, uma linha de análise histórica em Reinhart Koselleck (2006), que sugere análise de questões históricas a partir de problemática traçadas no tempo presente. No caso em estudo, procuro analisar a questão dos preconceitos étnico-raciais, suas manifestações e efeitos no tempo presente.

de suas memórias para essa pesquisa e construção deste instrumento de ensino, porém, infelizmente, alguns deles não permanecem mais neste plano.

Com esses produtos de pesquisa objetiva-se buscar para o ensino de história as memórias e referências patrimoniais de matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas que circulam no cotidiano escolar e no seu entorno. Procurando conhecer a historicidade destas, para traçar estratégias de ensino que venham cooperar para o reconhecimento das múltiplas identidades (HALL, 2003; HALBWACH, 2006), as quais compõem a comunidade escolar. Compreendendo, porém, que esse produto será uma contribuição para construção de atitudes de respeito e cooperação entre os estudantes em suas sociabilidades, e em seus contextos de diferenças e desigualdades.

CAPÍTULO 1.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVAS PESENTES.

Entre as perspectivas para o ensino de história neste tempo presente, apresenta-se sua contribuição para superação de racismos e preconceitos étnico-raciais¹³, que tem marcado as histórias de vida de populações afrodescendente, caboclas, rurais, ribeirinhas, indígenas e outros povos tradicionais que estão presentes nas salas de aula. Reconhecendo que as formas de preconceitos manifestas em ambientes escolares, são resultados de processos e relações históricas marcadas por contextos de exclusão, como estarão a evidenciar as pesquisas mencionadas neste capítulo. Reconhecendo ainda, que estamos diante de uma realidade extremamente complexa e que não será fácil superá-la, mas contribuir com formas de ensino que possibilite a formação de consciência menos excludentes e mais colaborativas. Esta dissertação intitulada “Ensino de História e Educação Patrimonial no trato com as Relações Étnico-raciais no Ambiente Escolar”, procura conhecer os processos de sociabilidades entre estudantes no ambiente da Escola E.E.F.M Dr. Pádua Costa, em Santa Bárbara do Pará, a fim de identificar os preconceitos que envolvem as relações étnico-raciais e seus efeitos na vida escolar dos estudantes.

Neste capítulo, dividido em três subitens, discute-se a escola e o ensino de história, em suas perspectivas de cooperar com a ruptura de mentalidades marcadas por preconceitos étnico-raciais em seus contextos de ensino-aprendizagem, e apresenta-se a metodologia aplicada para esse fim. Analisa a escola como espaço de formação de cidadãos capazes de exercitar a cidadania e cooperar para sua manutenção e ampliação na sociedade. Ao trabalhar a questão das relações étnico-raciais nos ambientes escolares, considerou-se que estas situações estão engajadas no contexto social brasileiro, como reflexos de fenômenos históricos, construídos em longa duração, conforme veremos na bibliografia analisada.

13 Conforme orientações da Lei 10.639/03 e do Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

1.1 O espaço escolar como campo de pesquisa para superação de preconceitos étnico-raciais.

Conhecer o ambiente escolar e as múltiplas relações sociais ali estabelecidas é uma tarefa complexa para diversos campos de pesquisas. Estudos como de Kabengele Munanga (1998;1999;2005) e Wilma Coelho (2016;2019), desenvolvidos nessa perspectiva têm revelado a questão da discriminação racial convivendo com a exclusão social em ambientes escolares, enfatizando a necessidade de construção de ações pedagógicas voltadas para essas situações. Tania Dauster (1992), ao pesquisar os espaços escolares na perspectiva antropológica, observou que os estudantes de camadas sociais menos favorecidas nas políticas sociais, procuram na escola possibilidades de superação da condição de pobreza por meio dos estudos, porém, segundo essa pesquisadora, existem condições diversas nos contextos escolares que cooperam para o fracasso desses objetivos, os quais precisam ser estudados do ponto de vista educacional.

Ao direcionar o olhar para o Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio Dr. Pádua Costa, em Santa Bárbara do Pará, observamos jovens e adultos em busca de oportunidade de formação cidadã e para engajamento no mercado de trabalho, com objetivos diversos, principalmente voltados para melhorar as condições de vida de suas famílias. Essas informações foram observadas nos textos produzidos por estes estudantes, em testes de sondagens aplicados pelos professores no início do ano letivo de 2018, 2019 e 2020. Segundo análise desses textos, esses estudantes residem em áreas rurais e urbanas. Nas áreas rurais, a juventude convive com atividades cotidianas marcadas pela agricultura, coleta de frutos, caça e pesca como forma de contribuir para o sustento das famílias. Na zona urbana, muitos deles precisam vender frutos na estrada para ajudar no orçamento familiar. E, assim, os estudantes que frequentam a escola são oriundos de bairros diferentes dentro do mesmo município, onde cada bairro *é a terra eleita de uma encenação da vida cotidiana* (CERTEAU, 1996, p.38).

Porém, as pesquisas institucionais mostram que para os jovens de camadas sociais pobres, as oportunidades de formação escolar e engajamento no mercado de trabalho ainda é um fator que apresenta muitos desafios, principalmente para os de origem pretos e pardos. Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que as oportunidades de acesso e permanência nos estudos, como condição importante para formação cidadã e profissional, ainda são bastante desiguais entre a juventude, em especial

para sujeitos pertencentes aos grupos étnico-raciais de pretos e pardos. De acordo com os dados do IBGE (2019):

A população preta ou parda de 18 a 24 anos que estudava, o percentual cursando ensino superior aumentou de 2016 (50,5%) para 2018 (55,6%), mas ainda ficou abaixo do percentual de brancos da mesma faixa etária (78,8%). Nesse mesmo período, o percentual de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentava escola caiu de 2016 (30,8%) para 2018 (28,8%). Esse indicador era de 17,4% entre os brancos, em 2018. (IBGE, 2019)

Essa realidade social, revelada os dados apresentados pelo IBGE, permanece marcando a população brasileira no início do século XXI, e tem sido objeto de estudo de pesquisadores como Maria Lúcia Müller (2008). Para a pesquisadora, essa realidade de exclusão no campo da educação formal, é uma problemática que vem acirrando o processo de distanciamento dos grupos étnicos e sociais, em relação às políticas sociais e do exercício da cidadania. Segundo a pesquisadora, o Brasil possui os piores índices de desigualdade social, mesmo sendo a maior nação negra do mundo. Para Maria Lúcia Müller (2008), isso se explica pelo fato do racismo está internalizado nas relações sociais, sendo apontado como principal instrumento de dominação e principal causa das desigualdades sociais, pois, nos dados estatísticos, encontra-se grande número de negros marginalizados nos processos políticos e nas políticas públicas. De acordo com a pesquisadora:

A ideologia racista, inculcada nas pessoas e nas instituições, leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio das discriminações. (MÜLLER: 2008, p: 25)

A autora acima atribui à ideologia racista, o fato de a população negra não ser visualizada na sua potencialidade cultural e na sua diversidade étnica, fato que explica o distanciamento político e a posição desse grande contingente populacional como excluídos e subjugados na base da pirâmide social. Assim, a população negra e parda estão exercendo atividades profissionais de menor remuneração, pois, de acordo com a pesquisadora, a realidade brasileira é marcada por diferenças e desigualdades, que se estendem nas diversas esferas sociais, como mostram os dados a seguir.

FIGURA 01: Quadro de dados das Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.



FONTE: IBGE, 2019.

Os dados contidos na figura 01 evidenciam que a exclusão social de pretos e pardos não está presente somente na esfera educacional, mas se estende no mercado de trabalho, na distribuição da renda, na incidência da violência e, principalmente, na representação política. Desta forma, observa-se que a exclusão social no campo do exercício da cidadania, como o acesso à educação, mostra que a discriminação racial está convivendo com a exclusão social, e cooperando para o distanciamento dos jovens em relação aos seus objetivos e projetos de vida. É importante considerar essa realidade social brasileira, para percebermos que o estudante que está nas salas de aula, enfrentam diariamente desafios para alcançarem seus objetivos e sua formação como cidadão.

Como já foi enfatizado, o preconceito étnico-racial é um dos componentes que, historicamente¹⁴, vem cooperando para o processo de exclusão de determinados grupos étnicos e sociais, mantendo-os distantes das políticas sociais e do exercício da cidadania. Diante dessa realidade, se percebe o ambiente escolar como espaço de vivências, diálogos, encontros e confrontos, que envolvem diversos sujeitos e suas mais variadas experiências sociais, que acontece em meio à frustrações, traumas, complexos, mas também esperanças e sonhos de construção e reivindicações de melhoria sociais (LINHARES, 2002). Assim, é possível ver na dinâmica escolar, a qual envolve o ensino de história, possibilidades para

¹⁴ Maria Lúcia Müller (2008), enfatiza que no século XIX, as elites brasileiras estavam preocupadas com a heterogeneidade racial e cultural do povo brasileiro, decide-se, portanto, discutir o futuro da nação a partir do quadro teórico europeu e estadunidense, introduzindo no âmbito da sociedade brasileira a Teoria das três Raças. Com base em critérios biológicos, subjuga-se o povo afro-brasileiro, liberto, à condição de inferioridade racial, promovendo a sua segregação social.

construção de estratégias de superação de preconceitos étnico-raciais e enfrentamento das desigualdades sociais.

Porém, promover o ensino de história na perspectiva de superação de preconceitos étnico-raciais e enfrentamento das desigualdades sociais, é importante considerar a dimensão histórica desses conceitos. Para fundamentar essa questão, atenta-se para a análise histórica de Reinhart Koselleck (2006), que para este, ao concebermos o tempo presente¹⁵ como o tempo histórico em que se movem as experiências do passado e as expectativas do futuro, podemos compreender que estamos em um mundo que se encontra em constantes transformações e mudanças, as quais podem apresentar possibilidades de futuro. Sobre essa possibilidade, Koselleck (2006) confirma que ações presentes cooperam para a superação do que chamou de horizonte de expectativa¹⁶, o qual deverá ser encarado sob novas possibilidades de futuro.

Um grupo, um país, uma classe social tinha consciência de estar à frente dos outros, ou então procuravam alcançar os outros ou ultrapassá-los. Aqueles dotados de uma superioridade técnica olhavam de cima para baixo o grau de desenvolvimento de outros povos, e quem possuísse um nível superior de civilização julgavam-se no direito de dirigir esses povos. Na hierarquia dos estamentos via-se uma classificação estática, que o impulso das classes progressistas deveria ultrapassar. (KOSELLECK, 2006, p.317)

Embora o autor não esteja a discutir as relações raciais em contextos escolares, seu método de análise histórica nos ajuda a pensar possibilidades de ações presentes para a construção de outras possibilidades de transformações sociais a partir do campo educacional. Koselleck (2006), destaca que existe a expectativa histórica de grupos dominantes, que garantiram sua reprodução social no topo das esferas de poder, construindo mecanismos de manutenção dessa ordem, mas ele também destaca que é necessário pensar (e ensinar) história e suas temporalidades de modo a *romper o horizonte de expectativa* (p.16).

15 Para Reinhart Koselleck(2006), *a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamentos.* (p. 309). O autor enfatiza sobre expectativa relacionada ao futuro, ao afirmar que *também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente.* E, neste lugar chamado futuro presente, *a esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem.* (p. 310). Ele nos encoraja a pensar historicamente o futuro, como uma construção presente, um horizonte em se movem as expectativas de que podemos fazer e cooperar para melhorias.

16 *Não se pode conceber uma relação estática entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. Eles constituem uma diferença temporal no hoje, na medida em que se entrelaçam passado e futuro.* (KOSELLECK, 2006, p.313).

Como populações afrodescendentes, indígenas, caboclos e outros povos tradicionais, fomos historicamente educados sob olhares dominantes eurocêntricos, o que contribuiu para a implantação de uma mentalidade que nos subjugou a condições inferiorizadas, como afirmam os estudos de Florestan Fernandes (1972). Nesse sentido, o ensino de história, comprometido com os anseios sociais de seu público de estudante, atua de modo a contribuir para a construção de mentalidades de superação e não aceitação de preconceito étnico-racial, que muito tem cooperado para a manutenção da ordem dominante. E, de acordo com Paulo Freire (1996), essa tarefa educacional, requer conhecimento, objetividade e comprometimento com os anseios do público estudantil, conhecendo a realidade local e a conjuntura nacional a fim de contribuir com a educação transformadora.

Nessa perspectiva, desenvolvo a pesquisa no espaço escolar, para identificar formas de manifestações destes preconceitos suas afetações sobre os estudantes. Para isso, uso estratégias de pesquisa que permitem a observação das sociabilidades estudantis, a saber, pesquisa colaborativa de etnografia escolar de Ludke e André (1986) e de pesquisa-ação de Thiollent (2000), pois estas possibilitam o contato direto com o campo de pesquisa¹⁷ e os seus sujeitos. Essas metodologias de pesquisa são muito eficientes para conhecer o universo das escolas, pois permitem adentrar nas experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores, conhecer o cotidiano dos estudantes dentro dos espaços formativos, perceber esse ambiente escolar de um ponto de vista social e afetivo.

As pesquisas aconteceram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, localizada em Santa Bárbara do Pará, região metropolitana de Belém, onde trabalho como professora de história desde 2006. Por meio das estratégias usadas pela pesquisa etnográfica, foi possível conhecer o espaço escolar, bem como suas dinâmicas de trabalho educativos, porém, esta pesquisa se direcionou para as questões que demandam das relações étnico-raciais. Assim, ao adentrar esse espaço social para a pesquisa, não se contentou em apenas investigar as questões citadas, mas também intervir através de uma proposta de ensino de história e educação patrimonial. Para atingir essa finalidade, as etapas

¹⁷Compreendendo a escola como um campo de pesquisa, também se considerou importante atentar para as recomendações Roberto Cardoso de Oliveira (2000, p.21). Segundo este antropólogo, no processo de observação das relações estabelecidas entre as pessoas, é importante compreender que o olhar por si só, não dá conta para conhecer o significado e a natureza dessas relações. É importante se ter acesso aos sistemas simbólicos que orientam essas relações, e, para isso, faz-se necessário o ouvir. Assim, a metodologia não se ateve apenas a observação do espaço escolar, mas procurou observar e ouvir os sujeitos envolvidos na situação pesquisada, bem como se posicionar, em determinados momentos, como pesquisadora nativa, no ato de observar o familiar, percebendo-o, também, como o exótico e problematizando-o, conforme sugere Gilberto Velho (2004).

da pesquisa ficaram organizadas da seguinte maneira: pesquisa etnográfica e pesquisa-ação, que compreendem a fase de investigação sobre a problemática. Em seguida, trabalhou-se o enfrentamento e trato para com a situação identificada, a saber, para com os preconceitos étnico-raciais. Para esse fim, foi desenvolvida uma proposta de ensino de história com metodologia de educação patrimonial com foco na identidade e autoestima dos alunos.

Segundo Ludke e André (1986), o espaço escolar oferece diversas possibilidades de pesquisas, tanto para o campo das questões pedagógicas, como históricas, sociológicas e outras áreas de pesquisas. Como professora-pesquisadora, ao recorrer à pesquisa etnográfica na escola, estive diante de um cenário, cujas margens são paredes concretas, ali, sentimos diferentes emoções ao sermos embalados pelas águas da memória e instigados pela pluralidade e mistérios que envolvem as histórias narradas em múltiplas vozes de gentes e paisagens, pois este lugar move vidas em suas variadas experiências. Sabemos que cada narrativa é movida por diversos saberes, experiências e afetividades com esses espaços, nesse sentido, a pesquisa-ação, como uma experiência que nos possibilita ouvir e sentir as diversas vozes e experiências que esse lugar apresenta, nos permite conhecer aspectos comportamentais das sociabilidades entre os estudantes, e nos importarmos com esses resultados. Os sujeitos desta pesquisa não são tratados como objetos, mas como participantes desta, conduzindo caminhos sistemáticos com objetivo de contribuir com a melhoria de suas próprias práticas cotidianas.

Thiollent (2000) recomenda que o envolvimento do sujeito na pesquisa-ação seja espontâneo, que este seja respeitado em seu modo de expor o seu contexto, o qual está sob alvo da pesquisa, pois a exposição de parte ou totalidade da situação-problema que está sendo pesquisada, depende deste sujeito e como este a expõe ao pesquisador. Então, é importante estabelecer com este um elo de confiança e segurança para o diálogo. Essa foi a eficaz estratégia de aquisição de diversos “documentos escolares¹⁸” produzidos pelos estudantes, muito importantes na pesquisa, que também foi facilitada pelo contato já estabelecido entre a pesquisadora, que também é nativa, e o público escolar.

O relato e a produção textual dos estudantes correspondem aos principais documentos escolares, que possibilitam identificar algumas das formas de afetação que as situações discriminatórias, envolvendo as relações étnico-raciais na escola, provocam nos sujeitos. Precisou-se, portanto, desenvolver mecanismos de aproximação e confiança para com estes

¹⁸ Os principais documentos escolares analisados nesta pesquisa foram textos, em diferentes linguagens, produzidos pelos alunos. A exemplo dos vídeos, painéis, encenações, e outras produções escritas.

sujeitos, a fim de que estes, sintam-se seguros para participarem dessa etapa de pesquisa, confiando-me seus depoimentos. Destaco que uma das grandes dificuldades de obtenção de dados para trato com as relações étnico-raciais, está na invisibilidade dessas situações nos debates das bibliografias pedagógicas, pois as escolas não sentem-se à vontade para expor essas situações perante os pesquisadores, mesmo aos especialistas em Educação para as Relações Étnico-raciais.

A negação ao preconceito étnico-racial nos ambientes escolares ainda se constitui uma barreira para a pesquisa nessa área de estudo, porém a escola *locus* dessa pesquisa se manteve muito colaborativa para o desenvolvimento da mesma, demonstrando interesse em cooperar com a construção e fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas para a cidadania em seus espaços. Diante das observações de pesquisa, não houve contentamento em construir apenas um relatório de experiências sobre as investigações em campo, e reflexões teóricas a respeito da temática, mas também apresentar proposta de ação que venha a contribuir para amenizar a situação-problema, daí a opção em recorrer às orientações teórico-metodológicas em pesquisa-ação orientada por Thiollent (2000), que define a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000. p.14)

Para o autor citado, a metodologia de pesquisa-ação, trata-se de uma metodologia participativa, então alunos e professores foram envolvidos no processo¹⁹. Assim, o envolvimento dos estudantes e outros profissionais da escola nas situações de pesquisa colaborativa e participativa, fez-se necessário para obtenção de resultados mais precisos. Dessa forma, as conversas informais, as leituras de textos produzidos pelos estudantes, os painéis, os slides, as dramatizações e outras formas pelas quais os estudantes externam seus saberes e sentimentos diante dos conteúdos escolares, se tornaram material importante para análise nessa pesquisa, como veremos no capítulo dois.

Abaixo demonstro as estratégias de coleta, catalogação e descrição de fontes, e como se deu a sua aplicabilidade, e como estas contribuíram para obtenção de resultados

¹⁹ Para a elaboração do vídeo e do podcast, apresentados como produto desta pesquisa, os alunos integraram ativamente as pesquisas de campo, e alguns professores estão participando nas falas presentes no podcast, inclusive dando vozes aos personagens.

satisfatórios. As estratégias foram enumeradas segundo a orientação metodológica de Ludke e André (1986):

1º. Modos de coleta aplicados: observação, entrevistas e análise documental:

Nesta etapa de pesquisa, observou-se os aspectos comportamentais dos estudantes em sala de aula e intervalos de estudos, em atividades desenvolvidas em equipes e individuais, também foram observadas as atitudes dos estudantes em atividades coletivas nos demais ambientes escolares, como a quadra de esporte, cantina e biblioteca. O objetivo foi identificar situações de discriminação ou preconceitos entre os alunos. A observação sobre os níveis de afetação²⁰ estabelecidos nessas relações é complexa, pois, estas somente são possíveis de registrar pelas situações de ensino e aprendizagem, que envolvem diálogos diversos com os estudantes, onde estes, em muitos casos, expõem suas angústias e frustrações, e, nestes, estão contidos os níveis de afetação provocados nas vítimas. Para as entrevistas, foram selecionados estudantes segundo suas narrativas pessoais com a questão étnico-racial, a saber, estudantes que afirmaram sofrer algum tipo de discriminação relacionada a questão étnico-racial e espaço social.

Outra fase de pesquisa foi análise documental, nessa fase se recorreu aos documentos oficiais, buscando compreender o lugar do ensino de História voltado para as relações étnico-raciais e as políticas educacionais que o favorecem e o legitimam, a saber os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto aos documentos não-oficiais, esses são registros de situações diversas que acontecem na escola, em que a intenção é verificar se entre esses registros encontram-se anotações que ofereçam informações sobre as relações entre estudantes envolvendo situações de preconceitos étnico-raciais e como foi feito o possível relato pelos estudantes, procurando entender, principalmente, como a situação o afetou. Nestes documentos, verificou-se que a escola possui projetos e ações voltadas para o combate ao racismo e preconceito étnico-racial, a saber, o projeto multidisciplinar de valorização da cultura afro-brasileira, como veremos com mais detalhes nos demais capítulos dessa dissertação.

20 No capítulo dois retomarei essa discussão a partir da análise de algumas pesquisas na área da psicologia social.

2º. Modos de catalogação das fontes: registros em caderno de anotação e descrição de imagens fotografadas:

Todas as informações sobre a situação investigada, foram registradas em caderno de anotação. Essas anotações foram analisadas e selecionadas por nível de relevância com a pesquisa, a fim de trazer ao nível da ludicidade aquelas situações que geralmente passam desapercidas aos olhares e ouvidos. As anotações, portanto, consistem em registros das falas dos entrevistados, destacando as expressões verbalizadas, bem como os textos produzidos. As expressões verbalizadas precisariam ser observadas cuidadosamente, por carregarem em si certo nível de emoções, para isso, seria importante apoio de profissionais da área de psicologia ou psicopedagogia, o que este trabalho não dispõe no momento. Então ficou restrito apenas em registrar as declarações dos alunos sobre as afetações provocadas pelas situações de racismos e preconceitos étnico-raciais, observados a partir do olhar da professora-pesquisadora.

Quanto as imagens analisadas, estas consistem em registros fotográficos obtidos durante o desenvolvimento das atividades com os alunos, nos diferentes momentos de aprendizagem escolar, a saber, as salas de aula e outros espaços de aprendizagem e descontração, como a biblioteca e quadra esportiva, além dos registros obtidos em momentos de aula pesquisa fora do espaço escolar. Essas imagens foram importantes para descrever as sociabilidades dos estudantes em diferentes momentos de ensino e aprendizagem.

3º. Modo de descrição das fontes: segue a análises de relevância dos dados.

Para a análise dos dados nessa pesquisa, recomendam-se a metodologia de análise de conteúdo, uma técnica de investigação empírica, de Krippendorff (1980 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.41), onde este orienta *a investigação do conteúdo simbólico das mensagens*, com observações traçadas de diferentes ângulos, sobre o texto, as frases, expressões e as palavras usadas. Nessa análise pode acontecer variação no enfoque, que de acordo com os autores, *alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos, e assim por diante* (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). Para realizar a análise de conteúdo, foi definido o quadro teórico e os objetivos, sem desconsiderar as condições de obtenção dos mesmos – situações já descritas anteriormente.

Assim, analisou-se as falas e frases em textos produzidos pelos alunos em diferentes contextos escolares de aprendizagem. Essa análise proporcionou coletar dados quantitativos e

qualitativos sobre as práticas e efeitos envolvendo as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Ressalto que o objetivo dessa fase de investigação da pesquisa, foi obter relatos mais detalhados da situação-problema, sem a intenção de provocar constrangimentos ao corpo escolar, visto que a questão dos preconceitos étnico-raciais está inserida em um fenômeno histórico e sociocultural de longa duração, envolvendo diferentes estruturas sociais, como estarei a discutir no próximo tópico. Não atribuindo, assim, a culpabilidade única da escola, mas seu papel social em contribuir para minimizar a situação em suas dependências.

Os resultados desta pesquisa destacam a necessidade de se compreender a escola como um espaço onde transitam sujeitos de diferentes representações sociais e culturais, a fim de contribuir para uma educação efetivamente voltada para o exercício da cidadania. Um olhar etnográfico, com objetivos e métodos definidos, sobre as relações sociais estabelecidas nestes ambientes, proporcionam níveis de observação que permitem compreender que, nos espaços escolares, de maneira direta ou indireta, acontecem construção, reprodução e manutenção de hierarquias sociais, interessadas em manter determinados grupos sociais em condições subalternas, minimizando suas potencialidades e sua historicidade (BOURDIEU, 1989; 1996). Consistindo, assim, o espaço escolar em um campo propício para pesquisa sobre as relações étnico-raciais, bem como um campo fértil para construção de estratégias de ensino que coopere com a superação dos preconceitos étnico-raciais.

1.2. O município de Santa Bárbara do Pará e a Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa, *locus* da pesquisa.

A proposta de ensino de história com a metodologia de educação patrimonial, produto desta pesquisa, apresenta-se como trato pedagógico para com as relações étnico-raciais. Por meio dessa proposta, espera-se que o estudante perceba a importância dos sujeitos em suas múltiplas referências culturais que povoam as comunidades de Santa Bárbara do Pará, e consiga desenvolver ações desprovidas de preconceitos étnico-raciais entre si. Nesse sentido, considera-se relevante apresentar o município de Santa Bárbara e a escola *locus* da pesquisa, pois se pretende explorar seus aspectos históricos e socioculturais na proposta de ensino de história.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa é uma escola pública localizada em um município cercado por rios e floresta, conforme o mapa da figura 02. Neste município, a população local apropria-se das memórias de seus antepassados para

entre os arquivos da mesma. No mapa que segue, estou mostrando a localização do município de Santa Bárbara do Pará e a Escola Dr. E.E.F.M. Pádua Costa (no ponto vermelho do mapa da Figura 02).

Santa Bárbara do Pará é um município composto por comunidades urbanas, ribeirinhas e rurais. São destas comunidades que os alunos se deslocam para concluírem seus estudos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio Dr. Pádua Costa. De acordo com as narrativas coletadas pelos alunos, sob orientação desta professora-pesquisadora, uma delas conta a história de uma jovem afrodescendente, de nome Maria Luciana Gomes, que herdara de um certo coronel Gomes um lote de terras às margens do Rio Tracuateua, terras que deu origem ao atual município de Santa Bárbara do Pará. Outra versão ressalta a presença de líderes cabanos procurando refúgio nas proximidades do Rio Tracuateua e Candeua, onde teriam encontrado uma imagem de Santa Bárbara. Seguindo os rastros dessas memórias, fui conduzida até a Biblioteca Municipal de Santa Bárbara do Pará e ao Arquivo Público do Estado do Pará. Nestes lugares de pesquisa, encontrei poucos, porém importantes, documentos que auxiliaram neste levantamento histórico. Dentre esses documentos, destaco o relatório da Secretaria de Planejamento do Estado do Pará (SEPLAN), que aborda sobre a organização socioeconômica município na década de 1991, ano de sua emancipação política.

De acordo com a SEPLAN (1993), o município de Santa Bárbara do Pará foi formado do desmembramento da porção norte do município de Benevides, sendo criado através da Lei nº 5693 de 13 de dezembro de 1991. Está localizado na mesorregião metropolitana de Belém, limitando-se a norte e leste com o município de Santo Antônio do Tauá e Santa Isabel, a oeste com os municípios de Ananindeua e Belém (Mosqueiro), e ao sul, com o município de Benevides. Ainda segundo o relatório da SEPLAN (1993), a vegetação de Santa Bárbara é de floresta secundária, devido a remoção da cobertura vegetal primária para a implantação da agricultura e pecuária. Mas ainda é possível observar ao longo dos rios as matas de galeria e florestas inundadas. Como se observa no mapa da figura 02 e, de acordo com o referido relatório, a hidrografia é composta de rios, furos e igarapés, destacando o Rio Tauá, na divisa com Santo Antônio do Tauá, o rio Paricatuba, na divisa com Benevides, o rio Furo das Marinhas, na divisa com Mosqueiro, o rio Araci, que banha a comunidade rural de São José do Araci, o rio Candeua e o rio Tracuateua, que banham a área urbana do município de Santa Bárbara.

Como já foi dito, este município é composto por mais de 20 comunidades, as quais possuem características bem diferenciadas, e comportam uma diversidade de manifestações culturais e memórias em forma de festividades, festivais, produções tradicionais, como açaí, farinha e artesanatos, entre outros. As atividades socioculturais possuem sentidos e significados múltiplos para as gerações presentes, como se percebe nas narrativas de memórias de seus moradores.

De acordo com os relatos de memórias dos antigos moradores de Santa Bárbara do Pará, o elo que une as comunidades, são as histórias e memórias em torno de sua formação às margens do rio Tracuateua, e no interior das florestas próximas a este. Segundo esses relatos, nestes locais, as famílias se apropriaram dos recursos naturais ali presentes para iniciarem o povoamento, construindo os primeiros sítios que deram origem ao povoado. Esses sujeitos desenvolveram atividades extrativistas, agrícolas e pesqueiras que marcaram essas histórias. Essas narrativas de memória²³, constituem fontes fundamentais para o conhecimento da história local, e representam a força da ancestralidade de um povo que durante muito tempo guardou sua identidade nas memórias e as transmite na oralidade.

Para conhecer e apreender a essência da oralidade para construção de uma narrativa histórica de uma comunidade, como foi dito anteriormente, recorreu-se à metodologia de história oral, a qual desenvolvi em pesquisas anteriores e na atual pesquisa, tive a oportunidade de desenvolvê-la com a participação de alunos. Desde o início da minha graduação em História, entre 2000 e 2004, me dediquei ao estudo das memórias dos antigos moradores de Santa Bárbara do Pará, e trabalhei na coleta de relatos de memórias de muitos moradores antigos, a partir das quais tracei as seguintes observações:

Os primeiros vilarejos que deram origem ao município de Santa Bárbara do Pará nasceram às margens do Rio Tracuateua. Grande parte da história da formação desses vilarejos são narrados em mitos e lendas pelos moradores mais antigos; os primeiros moradores, segundo depoimento de uma anciã do local, foram descendentes da escrava Luciana Maria Gomes da Silva, que às margens do Rio Tracuateua desenvolveram a cultura do arroz, milho, mandioca e feijão, terras que a escrava havia herdado de seu dono. A presença indígena na região também é narrada pelos anciãos, que afirmam terem desaparecidos vítimas dos “estrangeiros”, ainda existe na cidade uma família que, dizem os anciãos, são descendentes da última mulher indígena encontrada quando bebê por um caçador no meio da mata, em uma cabana indígena. (MOREIRA, 2004, p. 40)

23 Segundo Lucília Delgado (2006, p.16), a história oral é um caminho que conduz à construção de conhecimento histórico, tratando-se de um procedimento para produção de documentos e fontes. E a memória é seu *cabedal infinito*.

Para traçar os resultados acima, a pesquisadora investigou relatos de moradores antigos, com a pretensão de evidenciar as contribuições étnicas de povos africanos, indígenas e europeus na formação sociocultural das comunidades de Santa Bárbara do Pará. Através dos relatos de memórias das pessoas entrevistadas, verificou-se que a formação da população local ocorreu a partir desses encontros de grupos sociais diversificados que estabeleceram entre si relações múltiplas, nas dinâmicas socioculturais e econômicas, marcadas por laços de dominação e dependência. Porém, nas narrativas coletadas no período entre 2000 e 2004, e nos depoimentos sobre as relações de trabalho que aconteciam nas comunidades, foi possível verificar a ocupação de grandes extensões de terras, para edificação de fazendas e serrarias, as quais ofereciam trabalho para a população de menos posses, assim, a população, desprovida de meios de produção, habitou as áreas próximas de rios para uso deste na manutenção de suas famílias. Segundo, as narrativas coletadas por Moreira (2004):

Estiveram aqui no final do século XIX e início de XX, turcos e libaneses, donos de enormes fazendas às margens do rio, seus descendentes ocuparam vastas extensões de terra com o gado de várias espécies, o trabalho escravo nessas fazendas é negado, embora existam vestígios materiais que o evidenciam. A chegada das serrarias e olarias no início do século XX representou um relativo crescimento populacional, o rio trouxe gente de vários locais para servir de mão-de-obra nesses ramos de atividade, porém, não contribuíram para a formação de estruturas de cidade e essa população abrigou-se principalmente às margens dos rios, onde procuram complementar a renda com o extrativismo, o rio criou possibilidades de permanência dessa população às suas margens, pois este ambiente oferecia maiores garantias de sobrevivência, e foi grande a atração que exerceu sobre os sujeitos, que estes o ocuparam em vasta extensão que vai das proximidades de Mosqueiro até as proximidades de Murinim.” (MOREIRA, 2004, p. 40)

Pelas informações acima, evidenciam-se aspectos da questão social marcada pela desigualdade econômica atingindo parcela da população dos moradores desde o início do século XX. Percebe-se que as comunidades se organizaram entorno de atividades econômicas que se desenvolveram nesses espaços, mas também mantiveram vínculo de uso tradicional de rios e florestas, marcando suas histórias de vida. Assim, se observa que o rio Tracuateua é um dos principais lugares dessas memórias, que carrega as características socioculturais e econômicas da história local, sendo uma referência de patrimônio natural.

Esse espaço geográfico foi sendo construído culturalmente na dinâmica das atividades socioambientais, as lembranças sobre esses processos são rememoradas pelos moradores antigos. Eis a importância do rio Tracuateua como importante lugar de memórias²⁴. É nas margens do Tracuateua que encontramos as narrativas dos moradores sobre os mais variados aspectos da vida social que marcou a história do município, em seu contexto amazônico. Assim, as pesquisas revelaram o engajamento histórico da formação do município de Santa Bárbara do Pará, nos contextos históricos que marcaram as cidades amazônicas no final do século XIX e início do século XX, ou seja, uma cidade nascida às margens do rio, e em seguida, virando as costas para esse, seguindo rumo às rodovias.

Dessa população que foi se agregando às margens dos rios, nasceu o caboclo ribeirinho, o sujeito miscigenado que povoa o espaço ribeirinho e que desenvolveu as mais curiosas estratégias de sobrevivência, herdando dos grupos étnicos valores culturais significativos, foi construindo o que hoje é a cultura ribeirinha. Na construção desse estilo cultural está presente as atividades de manejo do açaí e do pescado, e é em torno dessas atividades que se desenvolve uma série de práticas, costumes crenças, mitos e lendas que estão a influenciar as formas de organização da produção e apropriação social desses recursos aquáticos e florestais. (MOREIRA, 2004, p.16)

Como em outros municípios da Região Amazônica²⁵, os grupos sociais que iniciaram o povoamento nas margens ribeirinhas de Santa Bárbara do Pará, município que está localizado no nordeste paraense, desenvolveram nesse espaço seu modo de vida caboclo²⁶, marcado pelas heranças dos grupos étnicos afrodescendentes, indígenas, asiáticos e europeus. Desenvolveram suas culturas se apropriando das riquezas naturais oferecidas pelo espaço dos rios e florestas, com marcas especiais recebidas da cultura da pesca e da coleta de açaí. Em

²⁴ Compreender o rio como lugar de memória, também é preciso compreendê-lo como um bem patrimonial, e, para isto, recorre-se à sua importância para as populações que dele se apropriam. (RONCAGLIO, 2009). Esta discussão será traçada mais à frente.

²⁵ José Veríssimo (1970), que estudou as populações indígenas e mestiças na Amazônia, destacou as formas de ocupação e uso dos espaços naturais amazônicos por essas populações. Revelou as formas de construção de atividades socioculturais em torno de rios e florestas, valorizando a mestiçagem na construção dessas atividades, como as pescarias, formas de construções habitacionais, agricultura, uso de elementos da florestas, entre outros.

²⁶ De acordo com estudos de Deborah Lima (1999, p.2), *os caboclos são reconhecidos pelos brasileiros em geral como o tipo humano característico da população rural da Amazônia*. A antropóloga atenta para as complexidades que envolvem o uso dessa categoria social, pois, segundo ela, o termo caboclo é *uma categoria social consiste em uma agregação artificial de pessoas baseada na identificação de atributos comuns compartilhados por indivíduos que não se engajam necessariamente em um relacionamento social em razão dessa similaridade* (p.8). Desta forma, ao se referir aos moradores das comunidades de Santa Bárbara do Pará usando a categoria cabocla, evoca-se suas diversidades de saberes, tradições culturais, religiosas, e experiências históricas, considerando a existência de semelhanças e diferenças entre estas, sem a intensão de impor uma identidade comum.

torno dessas atividades, as famílias moradoras dos primeiros sítios próximos aos rios, desenvolveram a religiosidade de forma sincrética, a economia de subsistência e as tradições socioculturais.

Dentre as atividades tradicionais, chama-nos a atenção, o pescado e o açaí, pois são predominantes nas tradições socioeconômicas e culturais em nas comunidades de Santa Bárbara do Pará. Essas atividades se constituíram em elementos importantes de uma história que se traduz nas narrativas de memórias dos moradores, que de acordo essas memórias, esses elementos foram responsáveis pela permanência das famílias nos primeiros vilarejos. Em torno da dinâmica social que envolve a cultura do açaí e do pescado, se desenvolve toda uma cadeia produtiva de alimentos, saberes e culturas.

O pescado e o açaí abundante da região foram fatores determinantes para a permanência dos ribeirinhos nessas localidades, por se tratar de área distante dos centros de Belém, o fornecimento de alimento era dificultoso, as viagens até o cais de Belém, além de demorosas, eram extremamente perigosas, atravessar os rios mais profundos em canoas, eram viagens muito arriscada, além de que trazer suprimentos de Belém, de Icoaraci ou Vigia era possível para apenas poucas refeições, não era vantagem ao ribeirinho atravessar fortes correntezas para adquiri-lo; a saída foi a prática do extrativismo, e o açaí abundante foi o seu principal produto para resolver a escassez de alimento complementar. (MOREIRA, 2004, p. 16)

Os exemplos acima podem ser ampliados com outras formas culturais observadas, como a cultura da farinha e extração da andiroba. Assim, observa-se a presença marcante da natureza, com seus rios e florestas, nas memórias dos narradores, pois estes a expressam em forma de experiências de vida, lendas e religiosidades. Essas formas narrativas foram observadas ao adentrar as comunidades em pesquisa de campo, sem a presença dos alunos²⁷, onde pude observar que as memórias dos moradores, carregam a valorização do patrimônio natural²⁸ dessa terra, isto é, os rios, igarapés e as florestas. Os moradores das comunidades expressam suas memórias, nas quais os espaços aparecem como cenário de vivências em experiências diversas entrelaçadas na produção de muitos saberes.

27 As aulas de campo com os alunos exigem uma logística que nem sempre é possível, como transporte, alimentação e autorização dos pais e da direção escolar. Somente realizei uma aula de campo com os alunos, que foi no local mais próximo da escola, chamado de “Frente de Santa Bárbara”, pois não exigiu transporte em ônibus.

28 Segundo Cynthia Roncaglio (2009, p.112), a concepção de patrimônio natural está relacionado à ideia de natureza, porém, *das múltiplas concepções de natureza que vêm sendo construídas ao longo da sua história, possibilita certa compreensão do modo como se constituiu a ideia do patrimônio natural brasileiro (...)*. Dessa forma, o conceito pode apresentar variações, pois, *as características naturais, étnicas e sociais de cada região do Brasil podem expressar variadas, significativas e divergentes concepções de natureza.*

Segundo Lucília Delgado (2006):

A busca do significado de um tempo tem na memória e na própria história suportes básicos. Reconhecer a essência de um tempo é encontrar valores, culturas, modos de vida, representações, hábitos, enfim, uma gama de variáveis que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas. (DELGADO, 2006, p. 36).

De acordo com a autora, ao recorrer à memória como fonte histórica, é possível perceber aspectos históricos e socioculturais de uma determinada comunidade a partir da percepção do narrador. Porém, torna-se necessário compreender que o ato da rememoração também é um ato seletivo de lembranças. Embora isso, Lucília Delgado (2006, p. 36) enfatiza que a contribuição da memória está em *evitar que o ser humano perca referências fundamentais à construção das identidades coletivas, mesmo sendo identidades sempre em curso*. Ou seja, os valores, as culturas, os modos de vida, as representações e os hábitos estão em constantes transformações, porém é importante conhecê-los, no que ela chama de *essência de um tempo*, pois de acordo com ela, esses conhecimentos *são esteios fundamentais do autorreconhecimento do homem como sujeito de sua história* (p. 36).

Assim, navegando em memórias e documentos, identificou-se aspectos históricos e socioculturais importantes que marcam a história do município de Santa Bárbara do Pará. Na sua fase de Sítio, assim denominada por Santana e Moreira (2006) o período entre os anos de 1889 e 1930, a história local das comunidades de Santa Bárbara do Pará, tem origem nas áreas próximas aos rios. Nesses locais, construíram pequenos portos, edificaram suas casas, organizaram suas plantações e criações de subsistência.

Segundo Santana e Moreira (2006), essa fase, é narrada de forma mística e religiosa por algumas pessoas da comunidade²⁹. Nas margens do rio Tracuateua, fundaram o Sítio Santa Bárbara, iniciando o seu povoamento. De acordo com Dona Maria Gomes da Silva (1917 - 2017), os moradores, avançaram o rio e fundaram outros sítios, a saber, São Brás, São José, Nazaré, Providência e São Thomé, todos às margens do rio Tracuateua, no local onde

²⁹ Algumas pessoas foram entrevistadas pelos alunos e outras por mim, em pesquisas anteriores, como Seu João Ribeiro Baía (1928 – 2013) e Dona Maria Gomes (1917 - 2017), com os quais realizei pesquisas em 2002 e pude registrar parte de suas memórias. Estes me concederam informações importantes que ainda estão registradas em meus cadernos de pesquisas, e as uso neste trabalho, em determinados momentos, porque a memória não morre quando outros delas conseguem se apropriar. Em determinados momentos, como pesquisadora participante, evoco na memória as narrativas que, na infância, ouvi de Dona Maria Bibiana (1922 - 2011), Vó Luíza da Silva (viveu entre as décadas de 1910-1990) e Vó Lourdes Moreira (viveu entre as décadas de 1910-1990) – Dona Maria Bibiana foi parteira que ajudou no nascimento de muitas crianças, inclusive no meu. Essas mulheres que criaram seus filhos no labor nos rios e roçados, escreveram, sem lápis, suas histórias de vida nos vilarejos de Santa Bárbara do Pará.

hoje é a sede do município. De acordo com a SEPLAN (1993), por volta de 1920, Santa Bárbara já contava com três núcleos populacionais, que eram a Frente de Santa Bárbara, o Candeu e o Santa Rosa (hoje Parque Gunma³⁰). Porém, outras áreas próximas eram povoadas, como o Araci, Genipaúba (segundo os moradores antigos, estas duas contavam com engenhos canavieiros, conhecidos como ramais açucareiros) e Caiçua (com maior contato ao centro de Belém pelo rio à Murinim). Atualmente o município conta com a configuração abaixo.

FIGURA 03: Mapa 2 de Santa Bárbara do Pará.



FONTE: IBGE, 2018.

Segundo o IBGE (2018), as terras que correspondem ao núcleo populacional de Santa Bárbara, eram reconhecidas como Engenho de Araci, e, que somente pela lei estadual nº 2460, de 29-12-1961, o distrito de Engenho Araci passou a denominar-se Santa Bárbara, que sob o mesmo decreto o distrito passou a pertencer ao município de Benevides. Em conversa com pessoas da comunidade de Araci, como o Senhor Gabriel³¹, percebeu-se como os moradores guardam nas memórias essas informações, o que chamou a atenção para se

30 A comunidade de Santa Rosa consistiu em um núcleo povoado por trabalhadores de uma fábrica de caixas que se instalara ali, por volta dos anos de 1940. Segundo Dona Odete (78 anos), os trabalhadores residiam no lugar em casas de propriedade do dono da fábrica. Mas no local também existia um casarão de residência da família do proprietário da fábrica, e das terras. No local também se encontrava uma pequena igreja, onde se celebravam as missas de Santa Rosa. Segundo informações de moradores, início do ano 2000, as terras de Santa Rosa foram vendidas para a Associação Gunma (uma associação japonesa), que privatizou as áreas florestais para construção de um Parque Ecológico.

31 Seu Gabriel é um agricultor de, aproximadamente 60 anos, morador da comunidade de Araci, ele concluiu o Ensino Médio em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Escola Pádua Costa. Seu depoimento é importante pois sua experiência de vida narrada em apresentações de trabalho, trouxeram informações importantes e contribuíram com reflexões sobre os objetivos educacionais e o próprio ensino de História.

recorrer à documentação a respeito dos fatos. O então distrito de Araci foi elevado à categoria de município, com a denominação de Santa Bárbara do Pará, pela lei estadual nº 5693, de 13-12-1991, desmembrado de Benevides. Até essa data, Santa Bárbara era a denominação que se dava ao povoado que se estendia nas margens do rio Tracuateua até as margens da Rodovia Augusto Meira Filho (PA-391).

De acordo com antigos moradores de Santa Bárbara, após a abolição da escravidão em Benevides em 1884, que acontece quatro anos antes da abolição da escravidão no restante do Brasil, muitos libertos passaram a povoar as áreas próximas daquela antiga colônia, e formaram povoados próximo de rios e igarapés, facilitando a comunicação econômica entre estes. Esse enredo histórico se projeta em um cenário de rios e florestas, exaltados por Santana e Moreira (2006, p.28), pela sua hidrografia composta por *rios, furos e igarapés, influenciados pelo regime das marés* e ainda contando com *vegetação de floresta secundária*, onde a população ainda se utiliza dos recursos empregando técnicas tradicionais para a prática da agricultura, pesca e coleta de frutos, óleos e essências medicinais, mas também convive com as serrarias, e o comércio local, que anterior à Rodovia Augusto Meira Filho (PA-391), tinha sua entrada e saída de produtos e serviços realizados pelos rios.

FIGURA 04. Foto de mulheres chegando da pesca.



FONTE: MOREIRA, 2019

A Figura 04 revela uma cena cotidiana em uma das comunidades de beira de rio, em Santa Bárbara do Pará, mostrando a continuidade de formas de uso dos rios pela população local. São mulheres chegando da pescaria, elas estão aportando a canoa para levar os produtos

da pesca para suas casas. Antes das mulheres chegarem, pude observar crianças em canoas, que elas mesmas conduziam, sem a presença de um adulto. Para a criança que mora nessas comunidades de beira de rio, conduzir a canoa é algo normal, como afirmou uma das mulheres. São estes os exemplos de saberes desenvolvidos e transmitidos pelas gerações, como formas de apropriação dos recursos oferecidos pelos ambientes para subsistência humana e, que apresentam sua importância dentro desses espaços sociais³². A pesca, porém, não é a única atividade produtiva dessas comunidades, ocorrem atividades extrativistas, além do comércio informal.

FIGURA 05: Foto da comunidade de Pau D'arco - Santa Bárbara do Pará.



FONTE: <https://www.google.com.br/maps>

Com aspectos urbanos, Pau D'arco (Figura 05), e outras comunidades de Santa Bárbara do Pará desenvolvem atividades comerciais e de venda de produtos na beira da estrada. São atividades informais que cooperam para a geração de renda de muitas famílias que residem nessas comunidades. Os produtos vendidos na beira da estrada são geralmente produzidos dentro das próprias comunidades, que vão dos artesanatos aos produtos da floresta, como frutos e poupas. Como se observa na imagem acima, outros serviços são ofertados

32 Certeau (1996, p.191) afirma que *praticar o espaço, é, portanto, repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É no lugar, se outro, passar ao outro. (...) pois, a infância que determina as práticas do espaço, desenvolve, a seguir, os seus efeitos.* Assim, percebemos como as forma de iniciação do sujeito acontece no espaço social. As crianças se identificam com o espaço e dele se apropriam desenvolvendo as habilidades necessárias para sua relação com o mesmo, ou seja, constroem sua identidade com o espaço social desenvolvendo saberes diversos, os quais não estão devidamente representados entre os conteúdos da história ensinada.

nessas comunidades. A Rodovia Augusto Meira Filho (PA-391), cuja abertura ocorre na década de 1950³³, colaborou para o povoamento dessas comunidades, que, de acordo com as informações de moradores locais, passaram a receber imigrantes de outros municípios e regiões, principalmente nordestinos.

As atividades de ensino e pesquisas realizadas com os alunos do segundo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, em 2018 e 2019, revelaram que o município de Santa Bárbara do Pará, atualmente, conta com uma variedade de referências culturais bastante significativas para o estudo de história. Esses alunos desenvolveram uma tarefa de pesquisa na qual tiveram que apontar locais ou tradições importantes dentro de sua comunidade. Os resultados foram bastante surpreendentes, eles indicaram muitos locais considerados importantes dentro de suas comunidades, além de apresentarem saberes desenvolvidos nestes lugares, os quais foram citadas nos relatos de memórias de seus moradores. Vou citar o exemplo de aluno do segundo ano que descreveu sua comunidade da seguinte maneira:

Eu vivo no assentamento Abril Vermelho a onze anos. O que as pessoas produzem lá é hortaliças e farinha, e também pupunha e açaizais. Eu vim de Tucuruí, quando cheguei aqui, a minha vó tinha um terreno e deu para os meus pais. Eu gosto de morar no assentamento, porque eu acho tranquilo e divertido. Todo sábado tem futebol, banho nos balneários. A produção de verdura é muito importante, é com essa produção de verdura e farinha, que se garante o sustento de muitos no assentamento e assim todo mundo tem suas coisas. (T.C – aluno do segundo ano)

Como se evidencia no relato do aluno acima, os assentamentos, como o Abril Vermelho, contribuíram para o aumento populacional e ampliação da bagagem cultural do município de Santa Bárbara do Pará, grande parte da população residente nos assentamentos vieram de outros estados ou municípios, como citaram os alunos, e trouxeram consigo muitos saberes. Os alunos residem destas comunidades, a identificam como assentamento ou comunidades rurais, e sempre destacam seus aspectos culturais voltados para a produção agrícola, além de destacarem outras manifestações, como a produção artesanal de farinha, remédios caseiros, doces de frutas entre outros. Esses alunos citaram em suas comunidades algumas referências patrimoniais, como os trapiches, as igrejas e praças, pois, segundo eles, esses locais foram construídas pelos moradores antigos em *tempos muito difíceis*.

33 A Rodovia permitia a passagem dos primeiros veículos que entrariam no Mosqueiro, via Benevides-Santa Bárbara, Furo das Marinhas, Caranduba, Chapéu Virado, Vila. (MEIRA FILHO, 1978)

A partir das descrições que os alunos fizeram de suas comunidades, podemos apresentar algumas características socioculturais que marcam atualmente o município de Santa Bárbara do Pará. Observamos um município que ainda conserva aspectos rurais e ribeirinhos, mas com elementos urbanos, pois dispõe de transporte coletivo, redes bancárias e internet. Junto com esses elementos urbanos, conservam-se modos de vida e produção tradicionais, como a pesca artesanal, a produção artesanal de farinha, etc. Esses elementos possuem representações de natureza simbólica e histórica no imaginário da população local.

Quanto a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, esta é uma escola da rede pública do estado do Pará, localizada em Santa Bárbara do Pará. Segundo a Professora Maria Dolores Carvalho (1926 - 2016), em entrevista cedida a esta professora-pesquisadora em 2003 e ao projeto Além dos Muros³⁴, a escola foi fundada 1963, recebeu esse nome em homenagem ao Secretário de Educação, da época, Dr. Benedicto Celso de Pádua Costa. Ela descreveu que a escola nasceu da união de três grupos escolares organizados dentro do espaço de propriedades privadas, a saber, Santa Rosa, Candeuca e Santa Bárbara. Os proprietários dessas terras cederam lotes de suas propriedades para a construção de barracos que serviam para as crianças, principalmente, filhos de seus funcionários, aprenderem as letras e os números. O ensino que era aplicado por professoras trazidas de outras localidades e enviadas pelo governo do Estado a pedido dos proprietários locais. Dentre essas professoras se destaca o nome de Maria Dolores Carvalho, mais conhecida como Professora Maria, a Professora Jucelina Barata e outras que contribuíram para a formação do Grupo Escolar Escola Reunida Dr. Pádua Costa³⁵.

O outro espaço de ensino ficava localizado em outra propriedade particular denominada de Santa Rosa, onde hoje se encontra o Parque Ecológico de Gunma, e o terceiro espaço era cedido também por particulares, moradores de Santa Bárbara. De acordo com os registros deixados pela Professora Maria Dolores (1926 – 2016), no ano de 1963 foi organizada a Escola Reunida Dr. Pádua Costa, que unificou os três polos de ensino. A partir

34 O Blog foi desenvolvido por alunos da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Ele contém entrevistas com idosos de algumas comunidades de Santa Bárbara do Pará. Os vídeos com as entrevistas estão disponíveis em: <http://projeto-alemdosmuros.blogspot.com/p/oficinas.html> (Acesso em: 29/03/2020).

35 De acordo com os relatos de antigos moradores, as professoras ensinavam em pequenas salas de aulas, que eram espaços cedidos por ‘pessoas do lugar’, não havia exigência quanto a formação profissional das professoras, que foram enviadas para exercer o ensino na região. Um dos primeiros espaços de uso da escola estava localizado em uma comunidade denominada Candeuca, onde se localizava uma fábrica de caixa, uma serraria e uma vacaria, locais que geravam emprego para muitas famílias que residiam naquele local. O ensino, portanto, acontecia nas propriedades do patrão.

de então, a Escola se tornou sob responsabilidade do Estado, que enviava os professores e indicava a direção da mesma, porém não havia obrigatoriedade quanto a formação do magistério para a maioria dos professores que desempenhavam a função, e o ensino estava a priorizar a matemática e a língua portuguesa.

Segundo o depoimento da Professora Maria Dolores³⁶, após sua organização como grupo escolar, a escola passou a receber estudantes de diferentes comunidades do município de Santa Bárbara, como de Pau D'arco, Caiçaua, Araci, principalmente, pois era a escola mais próxima dessas comunidades a oferecer o ensino até a quarta série. Porém, segundo o Senhor Milton Moreira, morador de Santa Bárbara, para prosseguir nos demais níveis de estudos, era necessário ao estudante se dirigir à Benevides ou Belém, o que exigia gastos maiores com passagens e materiais escolares, fato que dificultava ainda mais o acesso aos estudos por parte dos estudantes moradores de comunidades rurais e ribeirinhas, além dos estudantes da área urbana com baixa condição financeira.

Atualmente, a escola Dr. Pádua Costa oferece o Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, até 2018, o Programa Mundial, pelos quais são atendidos em torno de 1.400 estudantes, segundo a secretaria da Escola. Em 2020, a escola conta com 937 alunos matriculados, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-Pa). A escola está localizada na sede do município e os estudantes das comunidades mais distantes chegam a ela atendidos pelo transporte escolar, a saber, ônibus escolares e uma lancha que traz os estudantes das áreas ribeirinhas até a ponte de Belém-Mosqueiro, de onde continuam o trajeto no ônibus escolar. Diante de condições diversas, entre outros fatores, muitos estudantes chegam a abandonar os estudos antes de concluir o Ensino Médio³⁷, verificando a necessidade de políticas sociais para melhorias das condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

36 Parte do depoimento da Prof. Maria Dolores Carvalho (1926 – 2016), consta em uma carta deixada por esta a sua família. A carta foi-me confiada pelo bisneto desta em uma atividade escolar, o mesmo estuda na escola que a sua bisavó ajudou a formar. (A carta consta em anexo). Esta professora-pesquisadora teve a oportunidade de traçar longas conversas com a Prof. Maria, como ela era conhecida no município, e, nessas conversas, entre os anos 2000 e 2004, ela fazia questão de relatar sua trajetória de vida ao chegar como professora e colaborar para a educação de muitas crianças, jovens e adultos.

37 Em 2019, embora o significativo esforço para melhoria na qualidade da educação, a escola não conta com estrutura adequada para garantir melhores resultados do IDEB, o que gerou certo desconforto em apresentar os resultados, pois, segundo o corpo docente e administrativo, não correspondem aos esforços de estudantes e professores na luta pela qualidade da educação – O IDEB 2019 foi de 2.8, com meta de 3.0 projetada para 2021. A nota IDEB nacional foi de 5.0, com meta de 5.2 para 2021. (MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

Ainda segundo o Senhor Milton Moreira, as possibilidades de “avançar nos estudos”, sempre foi um sonho distantes para a população mais pobre do município. Segundo ele, até por volta da década de 1980, as escolas locais ofereciam apenas a educação fundamental, a chamada primeira à oitava série, e por volta dos anos 1990 se lutou pelo chamado ensino de segundo grau, que passou a funcionar na Escola Dr. Pádua Costa. Mas a realidade não se modificou muito para as comunidades mais distantes da sede do município, de onde os alunos se deslocavam pelo uso de bicicleta ou a pé mesmo. No final dos anos de 1990, essas comunidades passaram a contar com transporte escolar, que foi ampliado pelo Programa Federal Caminho da Escola, a partir dos anos de 2000, melhorando parcialmente a questão da frequência de alunos no hoje chamado Ensino Fundamental. Porém, ainda há muito a se melhorar em termos de garantia de acesso e permanência na educação, pois, a evasão escolar permanece elevada para os estudantes de áreas rurais que atualmente frequentam as escolas públicas, como mostram os dados baixo:

Com um percentual de 7,6% para o país, a evasão dos adolescentes atingia 9,2% no Norte e Nordeste e era menor no Sudeste (6%). O fenômeno era maior na zona rural (11,5%) do que na urbana (6,8%), entre homens (8,1%) do que mulheres (7%) e era maior entre pretos ou pardos (8,4%) do que brancos (6,1%). (IBGE, 2019)

De acordo com o IBGE sobre a questão da evasão escolar em 2019 no Brasil, os dados não foram satisfatórios, pois observa-se a zona rural das regiões Norte e Nordeste, a evasão escolar permanece elevada. Os analistas do IBGE (2019) afirmam que, após a década de 1990, quando acontece a universalização do ensino fundamental, os problemas de desempenho e desigualdade educacional permanecem, e suas causas estão relacionadas a questões sociais, principalmente a renda, cor ou raça. Segundo eles, o sistema de ensino deveria cooperar para oferecer igualdade de oportunidades, independentemente da origem, porém o que acontece é que o sistema educacional reflete a estrutura social do país, marcada pela desigualdade.

Segundo as pesquisas mostradas anteriormente neste capítulo, os problemas de acesso aos estudos tornam mais difíceis a obtenção de melhores condições de vida e trabalho para as populações atingidas, as quais são destinadas às atividades produtivas, de relevante significado socioeconômico e cultural, porém de pouco incentivo ao desenvolvimento significativo na economia familiar. Porém, é importante ressaltar que somente a educação não dará conta de resolver todas essas questões sociais, pois estas estão presentes nas bases

históricas que marcam as regiões brasileiras, no caso da região amazônica, e, mais especificamente, o nordeste paraense. Destaco abaixo algumas observações que foram objeto de estudo de muitos pesquisadores, e que são de grande importância para as reflexões traçadas nesta dissertação.

De acordo com pesquisadores da temática social na Amazônia, como Mário Hiraoka (1993), Violeta Loureiro (1985,1992), Leila Mourão (1999), Giovani Galo (1980), entre outros, o avanço da desigualdade e da exclusão das populações nativas e tradicionais na Amazônia, são resultados de projetos colonizadores. No início do século XX, o avanço dos chamados projetos modernizadores para a Amazônia, desvalorizavam as atividades dos nativos, tanto do ponto de vista econômico, quanto ideológico³⁸. A pesquisa desenvolvida por Lourdes Furtados, Leila Mourão e Alex Fiuza (1993), intitulada Povos das Águas: realidades e perspectivas na Amazônia, apontaram uma tendência a eliminação da identidade cultural e do estilo de vida característico das comunidades tradicionais, em decorrência das políticas econômicas modernizadoras.

Pesquisadores como José Veríssimo (1970) e Miranda Neto (1976), entretanto, em suas pesquisas desenvolvidas com foco no homem da Amazônia, aconselham a importância de se conhecer esse homem amazônico para se pensar o desenvolvimento destas terras, a partir de seus conhecimentos, seus anseios, a fim de ver com clareza o caminho apontado pela natureza e pelo homem que a conhece.

Esses pesquisadores evidenciam, portanto, a problemática da exclusão convivendo com a discriminação étnico-racial, descortinando as intenções econômicas e ideológicas do grande capital em subjugar as populações nativas e tradicionais a condições de excluídos de políticas sociais, o que, segundo os pesquisadores acima citados, contribuiu para a construção de uma mentalidade que coloca essas populações, e seus saberes tradicionais, na condição de inferiorizados e não civilizados, abrindo precedentes para processos discriminatórios. Os efeitos desses projetos modernizadores se farão presentes nos currículos escolares, em

38 Nas pesquisas desses autores citados no parágrafo acima, consta que nos anos de 1930, o chamado capital chega ao seu auge de anseio pelo que é moderno, e no Pará, o Major Magalhães Barata (BARATA, 1935) propõe colocar o Pará na linha do progresso, e para isso, destaca que o modo de vida do caboclo ribeirinho, como foi apontado em seu discurso, como um entrave ao progresso, e seria necessário “educá-lo” e ensiná-lo a trabalhar. Percebe-se, assim, que havia uma pretensão de oferecer maior apoio às chamadas práticas modernizadoras, pois, enquanto reprimia-se os padrões de vida do nativo, dava-se total liberdade de ação aos grupos empresariais interessados na pesca industrial e na exploração dos recursos da Floresta Amazônica.

especial no ensino de história, como evidenciam as pesquisas de Circe Bittencourt (2001) e Selva Guimarães (2012).

No final do século XX, segundo Célia Coelho e Ligia Fenzi (2000), a crise da modernidade se evidencia nos impactos socioambientais provocados pela exploração desordenada dos recursos, em nome do bem-estar do homem. Esse despertar de consciência estará evidente também nos processos educacionais, Circe Bittencourt (2001) e Selva Guimarães (2012) alertarão para a importância de se trazer para o espaço educacional, as questões que implicam sobre a vida dos sujeitos que transitam os espaços escolares, com objetivo de se construir abordagens de ensino voltadas para a questão social, integrando saberes das classes outrora excluídas dos currículos de ensino.

Para Circe Bittencourt (2001) e Selva Guimarães (2012), o trabalho com as memórias e referências culturais das diferentes matrizes nas aulas de história, e outra área de conhecimento, colabora com a superação de práticas preconceituosas nas escolas, pois busca o conhecimento e a valorização das múltiplas referências culturais e étnicas que transitam nos contextos escolares, permitindo assim, reflexões sobre as realidades socioculturais que constituem as comunidades de onde se deslocam os alunos. Desta forma, para o ensino de história, é importante conhecer as histórias de vida, as memórias, as experiências, saberes e práticas que marcam o cotidiano dos estudantes, considerando-os sujeitos históricos de competências e habilidades múltiplas.

Ao considerar as heranças culturais caboclas, afrodescendentes e indígenas nas relações socioculturais que caracterizam os modos de vida dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, estas serão instrumentalizadas didaticamente para o ensino de história. O objetivo dessa ação didática é cooperar para abordagens sociais no ensino de história, mais especificamente com a questão étnico-racial. Para isso, foram elaborados, com apoio de professores de diferentes disciplinas e os alunos do Ensino Médio da referida escola, um vídeo e um podcast, estes instrumentos de ensino permitirão traçar discussões entorno das memórias e referências culturais locais, o que possibilitará ao aluno, partir de sua realidade social para conhecer realidades históricas mais amplas, seguindo o fio da memória de seus entrevistados.

Assim, conforme a bibliografia analisada, a proposta de ensino de história, apresenta possibilidades ao aluno para visualizar suas realidades socioculturais como processos históricos, que envolvem as experiências sociais de diferentes sujeitos, considerando-os, e a si

mesmos, como agentes históricos. Os processos de elaboração destes instrumentos de ensino estarei a apresentar no final do terceiro capítulo.

1.3. Racismo e preconceito étnico-racial na duração presente.

Ao investigar sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, considera-se os conceitos de racismo e preconceito étnico-racial, como fenômenos sociais construídos na longa duração, observando as forma como estes estão afetando a duração presente³⁹. Nesse sentido, é possível perceber que as sociabilidades entre os estudantes, que envolvem questões de preconceitos étnico-raciais, constituem-se manifestações de um fenômeno histórico construído na longa duração, envolvido por ideologias presentes em determinados contextos históricos. Para analisar essa questão, busquei na teoria braudeliiana suporte sobre as durações históricas.

Braudel oferece o tempo histórico em sua pluralidade e totalidade (...) tudo isso impõe a necessidade de apreensão do processo histórico enquanto a combinação de mudança e permanência, velocidade e lentidão, evento e estrutura. (RIBEIRO 2014, p.05).

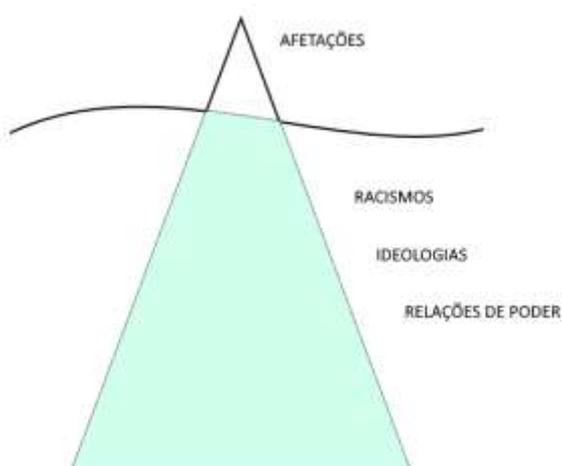
Conforme Ribeiro (2014), na Historiografia dos Annales, Braudel (1953; 1995, *apud* RIBEIRO 2014, p. 03) enfatiza as relações entre os processos históricos de curta, média e longa duração, destacando as estruturas de permanências e mudanças que ocorrem simultaneamente no cenário social, ele diz que *por cima desta história imóvel se alça uma história de ritmo lento*. Portanto, a análise histórica do racismo e preconceito étnico-racial, concebido no plano das mentalidades, compreende-se que estes são fenômenos sociais e históricos construídos na longa duração, sendo manifestados sob diversos pilares sociais, em diferentes sociedade e em diferentes temporalidades históricas.

Para Craco (2009, p.82), *a dialética da duração, e essa é uma das grandes inovações do pensamento braudeliiano, é justamente apresentar como os diferentes ritmos temporais observados se relacionam e influenciam mutuamente*. Compreendendo, assim, que para analisar racismo e preconceitos étnico-raciais, é necessário ter em mente que estes são apenas

39 Reinhart Koselleck (2006), enfatiza pontos importantes a respeito do chamado tempo presente, ao analisar os usos sociais e políticos do conceito de história no contexto da experiência contemporânea. Assim, ao trabalhar a percepção de história em tempo presente, atentando para análise do fato histórico na perspectiva da longa duração e sua representação no presente (p.308). Aproprio-me, portanto dessa forma de análise para discutir a questão do racismo e dos preconceitos que envolvem as relações étnico-racial, como fenômenos de longa duração manifestos na duração presente.

a parte visível desse mar profundo, que envolvem estruturas de poder submersas conduzindo-as de forma lenta, tão lenta, que os resultados das ações sobre elas são quase imperceptíveis. A partir dessas observações, e sob perspectiva braudeliana, procurei representar com a imagem construída abaixo, os fenômenos de preconceitos étnico-raciais, que estão sendo analisados nesta dissertação.

FIGURA 06: Imagem para representação do preconceito étnico-racial na sociedade.



FONTE: MOREIRA, 2020.

Compreende-se, dessa forma, que para analisar os fenômenos sociais, que envolvem racismos e preconceitos étnico-raciais, não é suficiente apenas uma análise cronológica, mas também estrutural. Embora esta não seja a preocupação principal dessa dissertação, mas fazer menção a essas observações contribui para pensar de forma mais objetiva o fazer pedagógico em sala de aula e em meio aos desafios apresentados à geração presente, principalmente no que tange ao ensino de história e as relações étnico-raciais. A imagem representa um iceberg, cujo topo, para fora da água seria a sua parte visível, e a parte submersa, seriam as questões não visíveis. Assim, nas situações escolares, o visível e observável ao professor é o que está no topo, ou seja, as formas afetações, isto é, as ações preconceituosas e seus efeitos observáveis no cotidiano escolar. Porém, é preciso ao professor saber que abaixo dessas situações visíveis, estão outras estruturas de sustentação menos observáveis e de maior complexidade de compreensão e trato pedagógico. Na parte invisível, estão as correntes

ideológicas construídas para sustentar relações de poder e hierarquias entre grupos sociais, mantendo determinados grupos sociais em posição inferior nas hierarquias de poder e destituídos de políticas sociais que visem promover e ampliar a cidadania.

Florestan Fernandes (1972) é um dos pesquisadores que discutem a questão racial no Brasil abordando as hierarquias de poder. Seus estudos apontam a questão da democracia racial no Brasil como um mito, uma vez que a população negra, após a abolição, teve parte de seu contingente inserido na sociedade dos “brancos”, contribuindo para a formação da sociedade brasileira, nesta inserida e desfrutando de suas políticas. Porém, o autor ressalta que, em relação à população branca, a população de negros apresentou distanciamento em relação à distribuição da renda e condições sociais. As observações deste pesquisador ainda são visíveis na sociedade brasileira nos dias atuais, como foi demonstrado no início deste capítulo. Os dados estatísticos continuam apontando negros e pardos como maioria dos que não concluem o ensino médio, e estão ocupando cargos de salários mais baixos ou desempregados.

A ideia de que existiria uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada a muito tempo. No fundo, ela constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das “grandes famílias” – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do “mulato”. (FERNANDES, 1972, p. 26)

O autor citado, está oferecendo evidências para se refletir sobre a questão das relações raciais no Brasil, considerando questões ideológicas construídas ainda no contexto colonial. São formas de pensamento construídas para silenciar as lutas de grupos excluídos por maior participação no exercício da cidadania do país, mantendo a ordem hierárquica de poder colonial. Essas formas de pensamento foram sendo construídas e estruturadas para convencer a sociedade brasileira de que não existe racismo ou discriminação racial, sendo assim, não há necessidade de luta pela igualdade, pois esta já existiria. Na realidade, essa forma de pensamento, de acordo com o autor, estaria a ocultar as relações de dominação baseada em critérios raciais.

Segundo Breno Alencar (2015), desde a Antiguidade⁴⁰ a história registra situações que envolvem as hierarquias de poder estruturadas sob a visão racial. Segundo ele, no século

40 Breno Alencar (2015) enfatiza que os antigos gregos já realizavam distinções entre si e os demais povos da Antiguidade, denominando de “bárbaros” os povos que possuíam diferenças culturais.

XIX, as teorias raciais⁴¹, algumas de bases científicas e outras religiosas, ocuparam um papel importante para promover a superioridade de determinados grupos sociais sobre os outros, chegando mesmo a determinar o lugar do indivíduo na escala evolutiva da humanidade. Este pesquisador enfatiza que, das conceituações raciais mais conhecidas do século XIX, está o darwinismo social, que exprime raça como pelas feições do corpo, conceitos dessa natureza também foram usados para fundamentar diferentes teorias raciais deste mesmo século.

Muitas dessas teorias classificam as raças humanas em inferiores e superiores, baseadas nas diferenças morfológicas e culturais, como está mencionado nas pesquisas de Lilia Schwarcz (1993). Para esta pesquisadora, as teorias raciais imprimiram no modelo europeu a configuração de povos de raça superior, colocando-os como modelo de superioridade étnica, enquanto concebiam as populações americanas e africanas como inferiores e menos evoluídas nas condições socioculturais e econômicas. Segundo ela, partir da disseminação dessas ideologias raciais, foram-se estabelecendo relações de poder e dominação, imprimindo nas mentalidades estruturas de pensamento marcadas pelo racismo e preconceito étnico-racial, que caracterizaram os fenômenos históricos do colonialismo e neocolonialismo, deixando marcas profundas nos povos dominados.

Segundo Kabengele Munanga (2009), embora não haja consistência científica para manter a conceituação de raça baseada nas diferenças morfológicas, a não ser a maior e menor concentração de melanina na pele, o imaginário dos grupos dominantes insistem em manter a conceituação com base na cor da pele, fato que abre espaço para o racismo. Ainda de acordo com Munanga (2009), essas teorias prepararam uma geração de pessoas para desenvolver ideologias de dominação em diversas partes do mundo, o que vai ser diferente nessas ideologias serão as formas de manifestação de seus atos racistas. O autor destaca o antissemitismo contra judeus, as xenofobias, os atos da *ku klux klan* e do *apartheid*, como formas de manifestação de racismos pelo mundo contra grupos humanos considerados de raças inferiores.

Pesquisadores como Lilia Schwarcz (1993) e Kabengele Munanga (2009), apresentam o racismo como a manifestação de atos e ideias segregacionistas que foram construídas para servir aos grupos dominantes em determinados contextos. Grupos humanos passaram a ser definidos como superiores enquanto outros grupos, também humanos, foram

41 Sabe-se que raça é um conceito criado, e recriado, em diferentes contextos históricos para classificar os seres vivos. No caso do século XIX, seria uma tentativa de classificar os seres humanos, pelos parentescos ou pelas suas diferenças físicas (ALENCAR, 2015).

classificados como inferiores. E as teorias ainda definirão quem serão os grupos dominantes e aqueles que “necessitam” ingressar nos processos de “melhoramento racial”.

Para Ana Lúcia Lopes (2008) as formas de discriminações que são observadas nas escolas, e na sociedade como um todo, tendem a reduzir o indivíduo à condição emocional de inferioridade. Assim, o alvo das manifestações de preconceitos são os aspectos físicos, intelectuais e sociais de populações, como negros, indígenas, caboclos, os quais são submetidos à condição de inferior. Segundo Ana Lúcia Lopes (2008, p. 42), no Brasil, essas atitudes estão ligadas ao passado colonial, segundo ela, *o preconceito racial é o sentido histórico de inferioridade gestado a partir das relações de dominação e subalternidade entre senhores e escravos durante quase quatrocentos anos.*

Como evidenciaram as pesquisas da autora citada acima, no Brasil, a sociedade escravocrata buscou nas correntes teóricas do século XVI e XIX, o espaço propício para marginalizar a população indígena, negra e afro-indígena, pois essas formas de pensamento construíram estruturas hierárquicas para referenciar os grupos humanos, colocando os povos brancos europeus no centro do processo civilizatório e evolutivo da humanidade, em detrimento das formas culturais produzidas pelos demais povos, em outras diferentes realidades. De acordo com a autora, esse fato deixou suas marcas na realidade social e no imaginário coletivo sobre as populações africanas e indígenas, entendendo a população afrodescendente e indígena como desprovidas de conhecimentos apropriados ao ingresso no mundo moderno, estando condenadas ao submundo da pobreza e marginalidade.

Segundo José Murilo de Carvalho (2012), o “peso do passado” marca a construção da cidadania no Brasil, e, para compreender esse processo de construção, torna-se relevante fazer uma “excursão” a algumas fases desse passado. Sabemos que os três primeiros séculos de dominação portuguesa havia deixado *uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultura e latifundiária* (p.18). Esse foi resultado de um projeto que partiu de um governo colonial europeu com finalidades lucrativas e fortemente hierarquizadas, que definiu o lugar dos sujeitos na escala social, e empenha-se para mantê-lo assim. Nesse contexto, era fundamental aos dominantes dificultar o desenvolvimento de uma consciência de direitos, assim, a educação fica sob controle dos jesuítas, e, após a expulsão destes, passa sob comando do Estado, que encarrega-se de mantê-la de forma excludente ao longo destes séculos; pois a exclusão deste direito social implicaria na exclusão de direitos

políticos, o que, conseqüentemente, manteria as classes dominantes no centro das decisões políticas.

Ao analisar os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores como Ana Lúcia Lopes (2008) e José Murilo de Carvalho (2012), observamos que nos contextos históricos ocorridos no Brasil, desde os tempos coloniais até os contextos republicanos, os afrodescendentes, indígenas e afro-indígenas foram marginalizados nas políticas sociais. Essas populações não são visualizadas nas suas potencialidades culturais e nas suas diversidades étnicas. De acordo com os autores, o distanciamento político, bem como o preconceito racial, pode explicar a posição desse grande contingente populacional na base da pirâmide social visualizada nesses momentos. Essa realidade histórica, revela que o preconceito racial foi/é uma situação mascarada pelo discurso da igualdade jurídica, mas que está presente nas relações pessoais, revelando-se em forma de piadas, ditados populares e outros. A partir dessa compreensão, a escola está diante do desafio de não se calar diante das manifestações de racismos em seu contexto, mas inseri-los em seus debates pedagógicos.

Para Selva Guimarães (2012), os povos que formaram o Brasil, precisam ter suas histórias reescrita, ensinada e aprendida pelos brasileiros, pois nos espaços escolares as bases da chamada cultura do racismo se fazem presente marcando os conteúdos ensinados e suas metodologias, a saber, o etnocentrismo e o eurocentrismo. A autora, ressalta que romper com essas bases do racismo é uma luta de diferentes setores da sociedade que se fortalecem a partir de processos políticos democráticos na segunda metade do século XX. No Brasil, nas décadas de 70 e 80, destacam-se as agendas de lutas do Movimento Negro, que resultam em intervenções legais sobre o racismo, a saber, a sua criminalização por meio do Artigo 05 da Constituição de 1988 (p.76).

Selva Guimarães (2012), destaca, porém, que a legislação contra o racismo não foi suficiente para conter suas manifestações na sociedade brasileira, a Lei 7.716/89 tornou o racismo um crime inafiançável, porém em 1997 é lançada a Lei 9.459/97, que estabelece injúria racial como ato criminoso, mas com penalidade menos severa. Então, as duas leis permitiram evidenciar ainda mais as formas de racismos no Brasil, mostrando o quanto é complexo definir os atos racistas para aplicabilidade das devidas punições. Percebeu-se, entretanto, que as legislações proibitivas e punitivas para o racismo, não proporcionaram o efeito desejado pelo Movimento Negro e por outros setores da sociedade. Assim, a estratégia

seria adentrar o campo educacional, tratando com a questão da formação escolar para a consciência.

Diante dessa realidade, o ensino das diversas áreas do conhecimento, em especial de história, recebem a responsabilidade de cumprir seu papel social no processo de formação de sujeitos críticos e habilidosos para contribuir com a manutenção e ampliação da cidadania. No olhar de Selva Guimarães (2012, p.89), a construção de projetos educacionais com foco nas relações étnico-raciais vem passando por um processo de avanço, mas ainda *requer dos educadores uma luta permanente, cotidiana, nos diversos espaços, contra todas as formas de racismo e discriminação*. Segundo ela, é necessário pensar o ensino de história como campo de construção de uma sociedade democrática e multicultural, e que, nesse campo de ensino o trato com as relações étnico-raciais ganhe espaços além das salas de aula e passe pela construção de novos recursos que visem reduzir as formas de manifestações de preconceitos étnico-raciais.

De acordo com Breno Alencar (2015), embora as teorias raciais tenham perdido suas bases científicas, estas continuam entronizadas nas mentes de muitas pessoas, e manifestam-se nas relações escolares. Diante dessas situações, o trato com as relações étnico-raciais na escola precisa ser encaminhado por ações pedagógicas voltadas para cooperar com a formação da consciência histórica dos sujeitos. Porém, Rüssen (1987) ressalta que é importante considerar que os resultados dessas ações estão condicionados às individualidades, formas de representação, simbolismos e valores dos sujeitos envolvidos nesses processos.

CAPÍTULO 2: SOCIABILIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA.

A população escolar é composta por sujeitos de várias idades, mas a população que está a frequentar as escolas de Ensino Médio, em sua maioria, são jovens que, de acordo com Wivian Weller (2014), se encontram em fase de transição, buscando projetos de vida, e, esses projetos implicam em planejamentos para a vida adulta, o que envolve a formação superior e a inserção no mercado de trabalho. Porém, os estudos dessa pesquisadora revelam que muitos dos jovens que concluem o ensino médio encontram dificuldade de inserção tanto no ensino superior como no mercado de trabalho, e muitos se dirigem ao mercado informal. Segundo ela, a família e a escola possuem responsabilidades em contribuir com os jovens na construção desses projetos:

O trabalho com estudantes do ensino médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida do estudante, pois estes certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais. (WELLER, 2014.149)

Diante dessa realidade, somos convidados à reflexão a respeito do papel da escola e suas contribuições na vida da juventude que a frequenta. Essa, entretanto, não é uma questão que será aprofundada nessa dissertação, porém, não podemos deixar de considerar que a escola é um espaço onde muitos jovens, de diferentes origens étnicas e sociais, buscam oportunidades para melhoria de suas condições de vida. A questão é que, nesse espaço, a juventude necessita de ferramentas que possam contribuir com suas expectativas, de forma igualitária, isto é, as instruções trabalhadas nos currículos escolares, bem como as sociabilidades construídas nesses ambientes escolares, possam cooperar para o sucesso de seus objetivos.

Em muitos ambientes escolares existem projetos pedagógicos, empenhados em promover a educação para as relações étnico-raciais, as ações desenvolvidas por esses projetos escolares esforçam-se em contribuir para a redução do racismo e do preconceito étnico-racial. Assim, estudos sobre as sociabilidades estudantis colaboram para melhores

resultados, pois buscam identificar como as práticas de preconceito étnico-raciais acontecem em meio aos processos de sociabilidade entre estudantes.

Considerando a importância desses estudos, este capítulo inicia-se empenhando em refletir sobre as sociabilidades estudantis em contextos escolares, em seguida, apresenta a pesquisa de campo desenvolvida para coleta de amostragens sobre as relações étnico-raciais na Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa. Analisa os discursos étnico-raciais contidos nos textos de diferentes linguagens apresentados pelos alunos. Com essa ação, pretende-se identificar as formas de preconceitos étnico-raciais e seus efeitos na vida escolar dos mesmos. Logo adiante, apresentam-se as bases legais para desenvolver o ensino de história, com educação patrimonial, voltado para a contribuição com a educação das relações étnico-raciais.

2.1. As sociabilidades e a questão dos preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar.

Para estudar o racismo e as formas de preconceito étnico-racial em ambientes escolares, deve-se considerar que esses espaços escolares são as esferas da sociedade em que acontecem as primeiras sociabilidades entre estudantes oriundos de diferentes espaços socioculturais, ou seja, na escola são construídas as primeiras experiências sociais dos sujeitos em coletividade multicultural, conforme se verificará na bibliografia analisada. É nesse espaço que as manifestações de preconceitos étnico-raciais também são observáveis, naqueles gestos de não aceitação de um colega no grupo, de ser o último a ser escolhido para o time de futebol, para o trabalho em equipe, entre outras situações.

Ao falarmos de relações étnico-raciais, fazemos referência às interações entre sujeitos que pertencem (ou vistos como pertencentes) a grupos étnicos e raciais diferentes (JESUS; REIS, 2014). Segundo Rodrigo de Jesus e Juliana dos Reis (2014), no interior das instituições escolares, a diversidade é alvo de discriminações, hierarquizações e segregações. Segundo esses autores, os preconceitos étnico-raciais estão presentes nas formas de sociabilidades entre estudantes, em insistentes “brincadeiras” que provocam constrangimento em grande parte do alunado. Sabe-se que, no contexto de muitas escolas públicas, tanto o autor quanto a vítima são sujeitos oriundos de camadas sociais menos favorecidas, o que revela a dificuldade para refletir sobre a própria realidade social de forma coletiva, o que dificulta a construção de ações coletivas em função de interesses comuns desse grupo social, tanto no contexto escolar como na comunidade em geral.

Conforme pesquisas de Eliana Marques e Maria Vilani Carvalho (2014, p.47), *o processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros*. Nesse sentido, é importante observar que no ambiente escolar *esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes, podem aumentar ou diminuir a potência de agir*. Essas pesquisadoras recomendam que a escola se torne cada vez mais um espaço de encontros alegres para os estudantes que a frequentam. Porém, muitas realidades escolares têm sido bem diferentes para muitos alunos.

O ser humano, enquanto um ser social, constrói suas experiências de vida em diversas relações marcadas por negociações e conflitos. Segundo Edmílson Pereira (2010), em qualquer espaço social, os indivíduos convivem com suas semelhanças e diferenças marcando essas relações, e nestes espaços, acontecem trocas de valores culturais, que são fundamentais para a construção da noção de identidade e alteridade nos sujeitos. Podemos compreender assim, que as negociações e conflitos entre os sujeitos, cooperam para o reconhecimento que o indivíduo faz de si próprio e em relação ao meio em que convive, porém, espera-se que estes devam acontecer motivados pelo respeito e cooperação.

Segundo Edmílson Pereira (2010, p. 15), a escola, enquanto espaço de práticas coletivas, *se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, um rico e desafiador enredo das relações sociais*. Nos espaços escolares, segundo esse autor, tecem-se redes de relações entre sujeitos que carregam em si, formas socioculturais diferenciadas, que se tornam referências de suas identidades culturais. E essas redes, muitas vezes, são construídas com base na alteridade e no respeito, porém, não se deve negar que nesse espaço escolar também ocorrem casos de conflitos e níveis de afetações, fundadas em preconceitos diversos.

Wilma Coelho e Carlos Silva (2019), entre outros pesquisadores das sociabilidades estudantis, observaram em meio aos seus estudos de campo, em especial na Região Amazônica, que, estas sociabilidades são marcadas por preconceitos diversos, sobressaindo o preconceito de cor. As características físicas, como a cor da pele, estrutura dos cabelos e as formas de falar, são os principais alvos dos atos preconceituosos que acontecem no universo escolar. De acordo com esses pesquisadores:

Entre os discentes, as relações de sociabilidades pautam-se muito frequentemente em torno de hierarquias definidas simbolicamente, embora não seja algo aberto, de maneira especial em relação à cor. O julgamento se estabelece pela cor, pelo bairro, pelos artefatos tecnológicos ostentados. No entanto, a cor da pele responde à chamada entre todos esses elementos. (COELHO; SILVA, 2019, p.234)

Segundo os autores citados acima, os estereótipos, principalmente de cor, são relevante para definição das hierarquias entre os grupos de estudantes, que se formam nos ambientes escolares. Para esses pesquisadores, a escola precisa atentar para essa demanda em seus espaços de ensino e em seus currículos, pois, ainda segundo eles, os preconceitos étnico-raciais, embutidos nas sociabilidades estudantis, cooperam para a exclusão de jovens nos espaços escolares, acirrando processos de exclusão social.

Nas sociabilidades humanas existem relações de aproximação e distanciamento entre os sujeitos, sendo que os distanciamentos acontecem acompanhados por tratamentos negativos, marcados por ações discriminatórias, como evidenciaram os trabalhos de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2016). Segundo esses pesquisadores, uma consideração importante a se fazer, é observar os componentes que caracterizam as sociabilidades estudantis, pois alguns componentes que marcam esses processos estão relacionados a questões discriminatórias:

As sociabilidades observadas incorporam um significativo componente discriminatório, sustentado em preconceitos de cor, raça, gênero e confissão religiosa. Exercidas nas salas de aula, nos corredores, pátios e quadras escolares, elas não constituem objeto de ação educativa, senão em casos limites, sujeitos à punição. (COELHO e COELHO, 2016. 38)

As pesquisas de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2016) mapearam aspectos das sociabilidades estudantis e destacaram, entre estes, as relações étnico-raciais marcadas por racismo e diferentes formas de preconceitos, como revela a citação acima. Avançando nesse estudo se verificará Anderson Rodrigues e Wilma Coelho (2017, p.10) alertarem para a importância de se *identificar como se constroem as hierarquias que norteiam as aproximações entre membros de diferentes grupos e a exclusão dos considerados “estranhos no ninho”*. Segundo eles, é importante procurar realizar pesquisas que possam *mapear os problemas resultantes dessas sociabilidades e traçar metas para corrigi-los*.

Os preconceitos étnico-raciais e as formas como estes afetam a vida das pessoas que são alvejadas, é tema ainda escasso em pesquisas acadêmicas, mas foi possível encontrar alguns pesquisadores o fizeram objetos de seus estudos, dentre eles destacam-se: Maria

Aparecida Silva Bento e Iray Carone (2002), Lia Schucman e Hildeberto Martins (2017) e Valter da Mata (2015).

A coletânea organizada por Maria Aparecida Silva Bento e Iray Carone (2002) oferece importante contribuição para o debate sobre os fenômenos psicológicos que permeiam as relações sociais e abrangem questões raciais no Brasil. As pesquisas contidas nesse trabalho, revelaram que as questões raciais no Brasil são marcadas por racismos, e seus impactos sobre o psicológico dos sujeitos que praticam e sofrem a ação racista. Segundo os autores, os que praticam o racismo fazem de forma negada e movidos pelos efeitos da branquitude, construída no imaginário social. Quanto aos sujeitos que sofre o preconceito racial, os autores revelam que estes apresentam quadros de negação da identidade, aproximando-se do ideal de branqueamento.

Segundo Lia Schucman e Hildeberto Martins (2017, p. 178), *a partir da década de 80 do século passado, surge um movimento em que o enfoque dos trabalhos tanto teóricos como de intervenção do psicólogo é concentrado nos efeitos psicossociais do racismo*. Essa contribuição dos estudos sobre os efeitos psicológicos do racismo sobre a pessoa chama a atenção para o universo escolar e ensino de história, visto que as bases ideológicas do racismo são objetos de estudos históricos e trabalhados em contextos escolares na história ensinada. A questão amplia sua relevância, quando se percebe os efeitos psicológicos dos preconceitos raciais sobre as questões identitárias, pois segundo os pesquisadores citados:

Tornar-se negro traz um olhar analítico para os efeitos da ideologia do embranquecimento e do racismo na construção da subjetividade do negro brasileiro. E através de análises minuciosas o racismo é compreendido como uma violência no corpo e na subjetividade negra, já que nossa sociedade construiu a noção de belo, harmônico, e por fim de humano a partir dos parâmetros brancos. (SCHUCMAN; MARTINS, 2017. p. 178)

As redes de relações e processos de construção de conhecimentos, que ocorrem nos espaços escolares, cooperam para a formação do sujeito como cidadão ativo na sociedade e assim visam os objetivos pedagógicos. Porém, como evidenciam os autores citados, as ideologias raciais e o racismo presentes nos processos de formação do sujeito, constituem-se formas de violência contra a pessoa, afetando sua dimensão subjetiva. A partir dessa compreensão, percebem-se o racismo e as formas de preconceitos étnico-raciais como elementos que dificultam os objetivos pedagógicos quanto à formação cidadã dos sujeitos.

De acordo com Valter da Mata (2015), duas dimensões do ser humano são atacadas diretamente pelo preconceito étnico-racial: a identidade e a autoestima. Segundo ele, essas dimensões do estado psicológico do sujeito estão em formação constante, mas na fase da infância e adolescência estão mais vulneráveis a receber as influências do espaço em que transitam, e, na interação social com outros sujeitos, estão a construir sua identidade e visões sobre si mesmas. De acordo com o pesquisador, a escola é um dos espaços onde os sujeitos estão em busca de suas referências identitárias, e a forma como estas são apresentadas a eles, através dos conteúdos escolares, interfere muito na construção dessa identidade e autoestima, pois segundo ele:

Não possuindo referenciais identitários valorizados na nossa sociedade (heróis, pessoas bonitas, inteligentes) resta ao grupo subalterno se identificar com a sua “inferioridade natural” ou reivindicar para si um ideal de ego branco. Instala-se a baixa autoestima, valorizando-se pouco e acreditando que é inferior. Como consequências somáticas temos a depressão, o alcoolismo, a ansiedade, a autodepreciação, síndrome do pânico. O quadro é complexo e requer certa experiência para se diagnosticar que essas manifestações podem advir da discriminação racial. (Da MATA, 2015, p. 10)

Existe a preocupação por parte da psicologia em analisar as relações étnico-raciais e seus efeitos na vida dos sujeitos vítimas de preconceitos, reivindica-se nesse campo de estudos, a aplicabilidade do ensino escolar voltado à prevenção. De acordo com os estudos de Valter da Mata (2015), existem preconceitos e discriminação acontecendo nos espaços sociais, e, segundo as informações citadas acima, os efeitos desses preconceitos acarretam problemas de ordem social e, até mesmo, somáticos sobre os sujeitos. Entretanto, o autor enfatiza a necessidade de se aprofundar as pesquisas sobre essa questão.

Quanto ao espaço escolar, este é o lugar do sujeito em suas importantes fases de formação como ser social, ou seja, nele frequentam crianças, adolescentes e jovens, portanto, existe a preocupação quanto às sociabilidades ali ocorrentes, visto que estas podem conter situações de discriminação, que de acordo com o autor citado, não podem ser tratadas como questões naturais. Segundo Da Mata (2014):

Uma situação de discriminação racial, das mais sutis possíveis, pode vir a desencadear situações de extrema angústia, refletindo decisivamente na autoestima do indivíduo. A discriminação racial não pode ser tratada como algo “natural” ou “normal”, é algo que humilha e faz sofrer. Evidentemente, cada sujeito elabora de acordo com seus repertórios cognitivos e culturais cada demanda. (Da MATA, 2014, p. 09)

Como evidencia o enunciado citado, o racismo e o preconceito étnico-racial produzem efeitos sociais e psicológicos sobre os sujeitos, sendo, portanto, assuntos de muita importância que precisam ser debatidos nos programas de ensino. Uma demanda a compor os projetos pedagógicos das escolas, com ações de combate e prevenção. Como foi visto no capítulo anterior, racismos e preconceitos étnico-raciais são construções históricas que marcam a realidade presente, influenciando a vida social dos sujeitos, nesse sentido, projetos educativos podem colaborar para sua erradicação.

Para Wilma Coelho e Carlos Silva (2019), *os grupos existem à sombra das vistas dos agentes escolares, se relacionam, tencionam, influenciam e são influenciados uns aos outros permanentemente*. Sobre essa situação, se a educação escolar pretende ser libertadora e cooperadora com o exercício da cidadania para todos os grupos, é fundamental manter-se atenta aos fatos visíveis e observáveis, tratando-os com seriedade e compromisso, a fim de cooperar com a formação dos sujeitos ativos e conscientes de seus papéis na sociedade, sentindo-se competentes e capazes de atuar em seu espaço social. Diante dessas questões, estudar as sociabilidades estudantis consiste em conhecer o aluno em seus desafios diante dos contextos de ensino-aprendizagem.

A frase de Flávia Caimi (2013, p. 206), *para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João*, revela muito bem as atuais necessidades de se conhecer o universo escolar para além das práticas pedagógicas e metodológicas, entendendo a importância de mergulhar no conhecimento das realidades sociais e as sociabilidades que envolvem os estudantes neste ambiente. Procurando conhecer aspectos que marcam o cotidiano dos alunos e que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, colabora no desempenho escolar dos mesmos. Esta não é uma tarefa fácil, e se reconhece as limitações que a escola possui para tratar com essas questões, no entanto, muitos profissionais da educação não conseguem mais ficar estáticos diante das muitas situações que envolvem o universo escolar, como tem sido os casos dos preconceitos étnico-raciais, que estão a se manifestar de diversas formas nos espaços escolares.

Como já mencionado, os ambientes da escola são frequentados por alunos de diferentes faixas etárias, de acordo com os horários de estudo, no caso dos turnos da manhã e tarde, os alunos são predominantemente jovens e adolescentes, já o turno da noite, é frequentado por alunos jovens e adultos. De acordo com Edmilson Pereira (2010) e Flávia Caimi (2013), os sujeitos que transitam nos ambientes escolares, estabelecem sobre estes as

suas relações sociais e formativas, isso significa que os alunos ali presentes estão em busca de interesses diversos, alguns procuram amizades, namoros, mas também buscam as oportunidades de formação que os conduzam a uma profissão e possibilidades de melhoria de sua condição de vida. Nesse sentido, “entender de João”, é conhecer os sujeitos que estão nas salas de aula e pensar perspectivas e atitudes em relação ao saber escolar, a fim de cooperar com o “João” em seus desafios sociais e formativos.

Pesquisas em espaços escolares com foco nos estudantes e suas sociabilidades ainda são bastante escassas. Anderson Rodrigue e Wilma Coelho (2017) realizaram análise das teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação brasileiros, entre 2004 e 2013. Essas teses e dissertações trataram sobre sociabilidades adolescentes na Escola Básica, abordando diversos focos de pesquisa, dentre eles, a questão da violência escolar. De acordo com esses estudos, constatou-se que as produções realizadas neste período *apresentam a violência como principal agente influenciador de sociabilidades entre adolescentes*. (p. 521)

De acordo com esses pesquisadores, a preocupação com as sociabilidades adolescentes no âmbito escolar, está acontecendo devido aos casos de violência ocorridos em espaços escolares, os quais estão sendo divulgados nas mídias nacionais. Muitos desses casos, segundo Anderson Rodrigue e Wilma Coelho (2017), estão envolvendo situações de preconceitos étnico-raciais. Esses pesquisadores analisaram vinte e um trabalhos de conclusão de curso de Programas de Pós-graduação de diferentes regiões do Brasil, os quais foram defendidos entre 2004 a 2013, sendo que na região norte eles não encontraram tese ou dissertação sobre esta temática neste período. Este visível descaso, segundo eles, da pesquisa para com os espaços escolares, é uma realidade preocupante, pois além de invisibilizar as problemáticas sociais presentes neste, ainda dificulta as constantes reivindicações de políticas para melhoramento do mesmo. Porém, é importante destacar que a pesquisa em questão foi desenvolvida a partir das dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, portanto, é possível que hajam trabalhos não publicados nesse espaço, ainda assim, foram poucas as produções encontradas a respeito dessa temática, tão importante para as gerações que estão nas escolas de ensino básico do Brasil.

Como se observa, estudos sobre sociabilidade estudantil são escassos no âmbito acadêmico, assim, conceituar e descrever essas relações ainda é bastante complexo. Carla Beatriz Meinerz (2005, p.24), considera o conceito sociabilidade *como relativa às interações que se estabelecem por opção do indivíduo, destacando-se seu aspecto de ludicidade e de*

espontaneidade. Esse conceito, usado pela autora, traduz a compreensão de que os alunos frequentam os espaços da escola, mas buscam neste acolhimento e liberdade para expressar seus interesses. Segundo a autora, os alunos buscam nos espaços escolares possibilidades e tempo para suas sociabilidades. Nesse sentido, para ela, a escola passa a ser compreendida pelos alunos como composta de ambientes de sociabilidade e formação, embora se considere que estes são indissociáveis, pois além da formação profissional, os alunos também estão em busca de aceitação em grupos e afirmação de sua identidade.

De acordo Carla Beatriz Meinerz (2005), as sociabilidades acontecem nos ambientes formativos que são frequentados pelos alunos. Esses ambientes são: a biblioteca, as salas de aula, a quadra esportiva, a cantina e os corredores. Nesses espaços os alunos formam as rodas de conversas e estudos, e são nesses locais que os alunos aproximam-se uns dos outros de maneira lúdica e espontânea, mas também, segundo a autora citada, nesses espaços, os alunos estabelecem entre si redes de relações marcadas por componentes discriminatórios. É importante ressaltar que os ambientes dos corredores, a área da cantina, a quadra esportiva, constituem-se em espaços de sociabilidade, raramente, monitorados por profissionais da escola. Esse fato permite que a construção de relações entre estudantes aconteça de maneira mais livre. Porém, de acordo com alguns alunos, que foram entrevistados, são nesses momentos que acontecem com mais frequência as ações discriminatórias.

Wilma Coelho e Mauro Coelho (2016) verificaram que nos espaços escolares os alunos não estão isentos de sofrer algum tipo de exclusão e preconceito. Segundo esses autores, o componente discriminatório não está presente apenas nas salas de aula, ou nos outros espaços formativos, eles estão, principalmente, nos espaços onde os olhares dos professores não estão presentes, então, diante da ocorrência de situações de preconceitos nesses espaços, fica mais propenso a ocorrência das brigas entre alunos. Portanto, estes pesquisadores, convocam a escola para atitudes além das punitivas, mas que sejam construídas ações educativas de prevenção, pois, em suas necessidades de construção de relações afetivas, os alunos estão expostos as situações diversas, que envolvem a aceitação e a rejeição entre os grupos que se formam.

Quando a rejeição se torna uma realidade a ser enfrentada por questões étnico-raciais, os seus efeitos adquirem dimensões sociais e psicológicas, comprometendo a vida escolar dos indivíduos, esse se torna uma questão de enfrentamento pedagógico, com apoio da psicologia. Deve-se compreender, porém, que as dimensões psicológicas resultantes desses processos

discriminatórios, solicitam a ampliação do quadro profissional na educação, a saber, a colaboração do profissional da psicologia e psicopedagogia, uma reivindicação presente na escola em estudo.

Somando às limitações apresentadas, sabe-se que o estudo das sociabilidades entre estudantes, realizado por profissionais da educação, ainda é bastante escasso. Este fato dificulta a ampliação das bibliografias e os estudos comparativos entre casos, para melhor compreensão das realidades escolares e busca por políticas públicas voltadas para apoio profissional na área, como a necessidade da presença de psicólogos compondo o quadro de profissionais da educação.

Para Natalino Silva (2010), as atitudes discriminatórias presentes nas sociabilidades estudantis são resultados dos padrões estabelecidos pelo eurocentrismo, a saber, os valores que legitimam o padrão social eurocêntrico, provoca certo desconforto aos demais padrões sociais, dificultando pensar identidade na perspectiva da pluralidade. Segundo o autor:

A dificuldade dos jovens em elaborar o processo identitário étnico-racial inserido no contexto social que ainda hoje apresenta como tendência legitimar o padrão social eurocêntrico, o que implica na imposição de valores identitários que não correspondem ao perfil da criança, jovens e adultos oriundos da população negra, dificultando, com isso, a elaboração afirmativa de sua autoestima e de sua pertença identitária étnico-racial. (SILVA, 2010.29)

A problemática que se apresenta nessas situações de sociabilidades escolares marcadas por preconceitos étnico-raciais, refletem a conjuntura das relações de poder no âmbito social. O mesmo autor mencionado acima afirma que *o problema não está com as classificações em si, mas com a sua hierarquização no contexto das relações de poder, reforçando as desigualdades e construindo oportunidades desiguais* (SILVA, 2010, p.109). Assim, classificar os sujeitos que estão inseridos na intencionalidade de hierarquização destes na sociedade, subjugando negros e pardos aos níveis desfavoráveis nas relações de poder.

Considerando os estudos de Natalino Silva (2010, p.110), percebe-se que é preciso pensar a questão dos preconceitos étnico-raciais sofridos durante a vida escolar, reconhecendo que *a origem socioeconômica e racial interfere de forma significativa nas relações sociais instituídas no interior da nossa sociedade*. Para este autor, no espaço escolar, como na sociedade em geral, a origem socioeconômica e racial são evocadas para criar situações de aproximação e distanciamentos entre os grupos. Apresento abaixo, dois exemplos de

depoimentos coletados na escola locus e analisados nessa pesquisa, os quais evidenciam a situação mencionada.

“Eles riem quando digo o lugar que moro, parece que é crime morar lá.” (Estudante do 3º ano do E.M), por meio da análise desse depoimento, pode-se constatar o lugar de moradia, tal como a origem socioeconômica, sendo evocada para criar situação de distanciamento entre grupos. “Dói muito ser excluída de um grupo por causa de sua cor, é difícil conviver com o racismo dentro da escola”. (Estudante do 3º ano do E.M), neste depoimento, uma aluna expressa como a origem racial é evocada nas situações de distanciamentos no ambiente escolar. No terceiro depoimento que será mencionado, perceberemos a importância de se evocar a educação das relações étnico-raciais como forma de minimizar os impactos do preconceito sobre autoestima e identidade, no depoimento, a aluna faz a seguinte afirmação: “Eu comecei a soltar o cabelo quando vi o cartaz que valorizava o meu tipo de cabelo, porque até então, eu tinha vergonha do meu cabelo” (Estudante do 3º ano do E.M).

Os depoimentos acima revelam como os preconceitos étnico-raciais estão presentes nas sociabilidades estudantis e como estes vêm afetando a vida escolar dos mesmos. Assim, para coletar amostragens que possibilitem compreender melhor as sociabilidades estudantis e as relações étnico-raciais traçadas no ambiente escolar, algumas dinâmicas de estudo foram traçadas com os alunos. As amostragens⁴² coletadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, foram resultados da observação direta e indireta, sobre as sociabilidades estudantis em contextos de ensino-aprendizagem. Dentre esses momentos, estão às atividades preparatórias para as VI e VII Conferências de Cultura Afro-brasileira, que ocorreram em 2018 e 2019, respectivamente. Durante estas, selecionou-se materiais produzidos pelos alunos, em que estes revelam o cotidiano das salas de aula em suas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Esses documentos escolares foram analisados e possibilitaram importantes dados para fundamentar esta dissertação.

42 As amostragens são os depoimentos pessoais sobre situações vivenciadas pelos estudantes nos cotidianos escolares, que são aos depoimentos de alunos do Ensino Médio, presentes em trabalhos de pesquisa desenvolvidos por eles, nos quais são narradas experiências enquanto estudantes de escolas públicas, e enfatizaram situações em que foram alvos de preconceitos étnico-raciais.

A dinâmica aconteceu em sala de aula, com estudantes de uma turma de segundo ano, composta por 35 alunos do Ensino Médio⁴³. Foi proposta uma atividade de grupo para relatos de experiências, envolvendo questionamentos pela pesquisadora. As perguntas usadas nessa dinâmica foram às seguintes:

01. Com qual palavra você descreve a relação entre os outros estudantes?
02. Em relação ao preconceito étnico-racial, como você vê essa questão na escola?
03. Existem preconceitos étnico-raciais entre os alunos? Como ele se manifesta?
04. Já sofreu algum tipo de preconceito étnico-racial?
05. Para você, há segregação étnico-racial entre os alunos na sua escola?
06. Como o preconceito étnico-racial pode afetar a personalidade do aluno?

Ao analisar as respostas dos alunos, foi possível verificar que as relações entre os estudantes são marcadas por afetos positivos, pois as palavras que foram mais usadas para descrever essas relações foram: amizade e companheirismo. Mas quanto à questão do preconceito étnico-racial, percebe-se que ainda ocorrem as “brincadeiras” que ofendem o colega, conforme as afirmações da turma. Desta turma de 35 alunos, apenas um aluno afirmou não existir preconceito étnico-racial na escola. Observando as falas dos alunos, percebe-se que estes estão cada vez mais repudiando os comportamentos preconceituosos, mas as “brincadeiras” ainda são as formas mais comuns de manifestar os preconceitos. Quanto à segregação, alguns alunos afirmaram sentirem-se rejeitados entre os grupos, por diferentes questões, mas a principal é o fator étnico-racial, 100% dos alunos entrevistados, afirmaram que o preconceito étnico-racial pode afetar a personalidade e a formação escolar, pois causa desestímulo quanto à frequência na escola, e ao aprendizado.

Os dados da pesquisa e depoimentos coletados entre os alunos foram analisados à luz da bibliografia mencionada acima, desta forma, considerou-se a ocorrência de preconceitos étnico-raciais envolvendo as sociabilidades no ambiente escolar em estudo, e observou-se que estes preconceitos afetam a comunidade discente, provocando-lhes diversas reações no campo da autoestima e identidade. Assim, ao perceber a possibilidade de existência de preconceitos étnico-raciais afetando emocionalmente e socialmente esses estudantes, ao longo da vida

43 Esta mesma turma de alunos cooperou diretamente com a construção do vídeo, não sendo possível a participação dos mesmos na finalização, devido a suspensão das atividades escolares presenciais a partir do mês de março/2020, pelo contexto da covid-19.

escolar, considera-se relevante estudar essas sociabilidades marcadas por preconceitos étnico-raciais, a fim de criar mecanismos de ensino que contribuam para reduzir tais ocorrências.

2.2: Questões étnico-raciais e os discursos dos estudantes no ambiente escolar.

Para tratar sobre as questões étnico-raciais e os discursos dos alunos, foi importante conhecer a realidade cotidiana dos mesmos, identificando os desafios enfrentados por estes durante a vida escolar. Assim, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, aplicou-se a pesquisa quantitativa e qualitativa⁴⁴ entre os estudantes do terceiro ano em 2018, concluindo com as turmas de segundo e terceiro ano em 2019 e 2020. Essas pesquisas aconteceram com aplicação de questionário e coleta de depoimentos e textos produzidos pelos alunos, os quais foram selecionados para traçar-se a análise desses discursos sobre a questão étnico-racial presente no ambiente escolar.

Para análise de discursos referentes às relações étnico-raciais na escola, recorreu-se à estratégia metodológica de Krippendorff (1980 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.41), que trata sobre a análise do conteúdo simbólico presente em diferentes modalidades textuais. Ressalta-se que os textos submetidos, foram apresentados pelos alunos que observaram as situações ocorrentes ou foram alvos de situações que envolveram o preconceito étnico-racial. Esses textos foram escritos e expostos pelos alunos, durante atividades de pesquisa e seminários apresentados em sala de aula. Esse material coletado serviu de amostragens para analisar e procurar compreender os efeitos do racismo e preconceito étnico-racial na vida escolar desses estudantes, isto é, a forma como estes foram afetados.

Segundo Jair Melo (2015), *o discurso é a combinação de elementos linguísticos (frases ou conjunto de frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos* (p.24). Ainda segundo esse autor, *há no discurso, o campo da manipulação consciente (...) e o campo da manipulação inconsciente* (p.25), que se referem às estratégias argumentativas para imposição de uma ideia. Essas estratégias argumentativas constituem as formas de imposição ideológicas que marcam visões de mundo.

Ainda segundo Jair Melo (2015), *a semântica discursiva é o campo da determinação ideológica propriamente dita* (p.25), sendo que essa determinação ideológica é visível na

⁴⁴ A pesquisa quantitativa e qualitativa aplicadas neste momento, correspondem a estratégias metodológicas que auxiliaram traçar a etnografia escolar, uma vez que possibilitaram observações sobre o público alvo e ampliação das fontes sobre a situação de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

chamada semântica discursiva, então por meio da análise textual, é possível identificar em diferentes textos, os discursos reproduzidos por meio do uso de elementos que revelem as possíveis intervenções ideológicas neles presentes. Dessa forma, concordando com Fiorin (2011), o pesquisador afirma que, por meio de falas e textos, o sujeito expressa formações ideológicas presentes na formação social em que se reconhece.

Para Fiorin (2011), os elementos semânticos usados nos discursos refletem a maneira de ver o mundo a partir de uma dada formação social, e esses elementos ao serem assimilados em processos educacionais, passam a fazer parte da consciência do sujeito. Assim, por meio das falas, e outras formas de linguagens, os sujeitos expressam seus anseios de imposição hierárquica de uma ordem, onde o “seu” grupo deva sobressair ao outro.

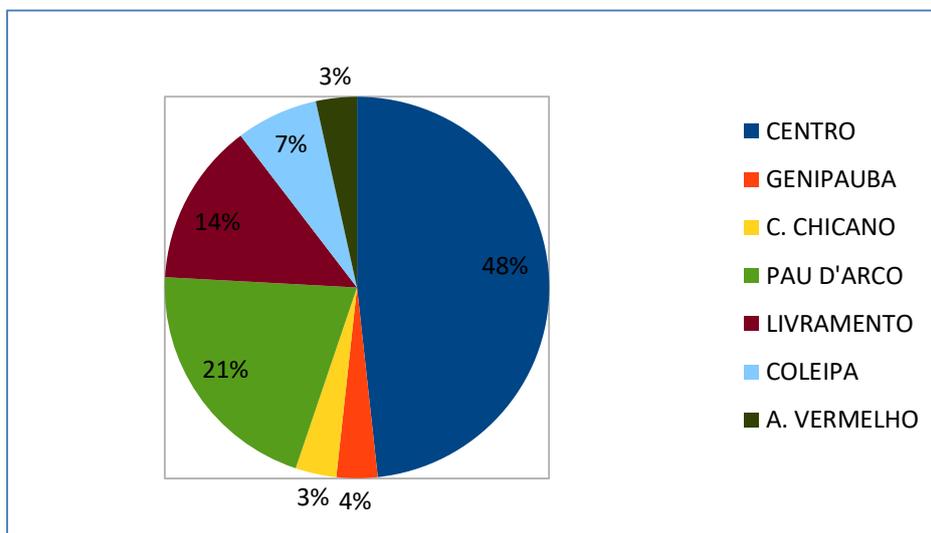
Considerando as observações de Jair Melo (2015) e Fiorin (2011), procurou-se verificar o perfil socioeconômico dos estudantes. Para coleta de amostragens, foi realizada a aplicação de 30 questionários (modelo em apêndice I) a uma turma de terceiro ano do ensino médio em 2018. No questionário, foram inseridas perguntas sobre local de moradia, formas de acesso à escola e a questão das relações étnico-raciais. Os questionários foram aplicados aos alunos do terceiro ano, e a intenção era conhecer aspectos socioeconômicos dos alunos concluintes, identificando os desafios enfrentados durante a vida escolar, e como estes perceberam as relações étnico-raciais durante a vida escolar.

Com base na análise das respostas dos alunos ao questionário, traçou-se o perfil dos concluintes daquele ano. Conhecendo seus locais de residência e algumas das dificuldades que eles enfrentam em relação ao acesso à escola. Assim, verificamos que: 48.6% dos alunos concluintes residem na sede do município e se deslocam para escola a pé ou de bicicleta, percorrendo pequenas distâncias. 20% dos alunos concluintes são residentes da comunidade de Pau D’arco, e chegam à escola no transporte coletivo ou escolar. 13% dos alunos concluintes vêm do Livramento, e usam o transporte escolar e coletivo. 6.6% dos alunos concluintes são residentes da Coleipa, e usam o transporte escolar. As comunidades mais distantes da escola, a saber, Abril Vermelho, Genipaúba e Colônia Chicano, somam juntas pouco mais 10% dos alunos concluintes, e necessitam do transporte escolar para chegarem à escola pois representam uma distância maior da sede do município.

Para melhor visualizar os dados, organizados em gráficos, para posterior análise sobre as situações apresentadas. Dessa forma, apresentam-se abaixo os dados da pesquisa

quantitativa obtida entre os concluintes do ensino médio de 2018, na Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa:

FIGURA 07: Gráfico dos estudantes concluintes por comunidades.



FONTE: MOREIRA, 2019

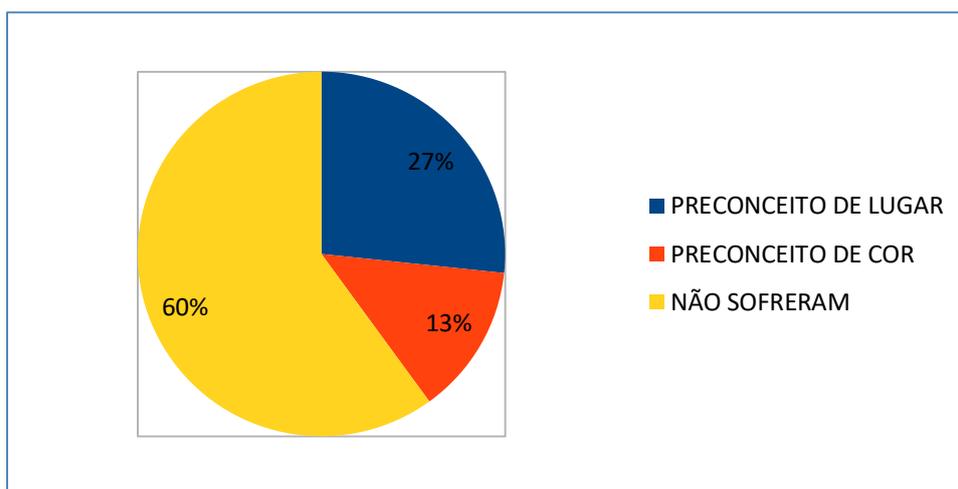
Os resultados foram apresentados à própria classe pesquisada, e com ela, foi feita roda de conversa para diálogo. Foi dada vez para os alunos se posicionarem sobre a situação, e percebeu-se que em algumas falas existiam lamentos sobre os alunos que não estavam concluindo o ensino médio naquele ano, pois precisaram parar os estudos por questões de trabalho: “às vezes tem que trabalhar cedo para ajudar a família, sabe como é ...”, expressou-se um dos estudantes da classe. Por meio dessa fala, percebe-se que os alunos da classe concluinte conseguem perceber as dificuldades diárias uns dos outros, para se concluir os estudos, dentre as quais se destacam as dificuldades de transporte e questões econômicas. E, essas dificuldades para conclusão dos estudos estão presentes de forma mais profunda entre os estudantes das áreas distantes da sede, como observou-se nos resultados.

Conforme os dados da pesquisa, verificou-se que o maior número de alunos concluintes reside na sede do município (Santa Bárbara - sede), ou seja, mais próximo da escola. Embora as demais comunidades contempladas com o transporte escolar, ainda persistem fatores desconhecidos que cooperam para a evasão escolar desses discentes, quais seriam esses fatores? É a pergunta que ficará ainda sem resposta. Para afirmações mais seguras a respeito da identificação de uma relação entre a evasão e o preconceito étnico-racial sofrido, reconhece-se que é necessária a ampliação da pesquisa. No entanto, a pesquisa

bibliográfica apresentada no início deste capítulo, orienta a não descartar a possibilidade de existência desse fator, que se apresenta como relevante.

No gráfico abaixo, apresentam-se aspectos dos preconceitos étnico-raciais que os alunos afirmaram ocorrer no ambiente escolar. Dentre os alunos que responderam os questionários, verifica-se a seguinte situação:

FIGURA 08: Gráfico sobre afirmações do preconceito entre os concluintes de 2018.



FONTE: MOREIRA, 2019

Sobre a questão dos preconceitos étnico-raciais, na pesquisa, foi verificado que 40% dos alunos da turma pesquisada sofreram ou presenciaram situações de preconceito étnico-racial ligado à cor da pele ou local de origem, durante a vida escolar, o que revela a existência de formas de discriminação étnico-raciais ocorrendo no espaço escolar. Quanto às perguntas sobre as reações emocionais, as respostas foram variadas: 50% dos alunos, que responderam aos questionários, afirmaram que vivenciar ou observar situações de preconceito étnico-racial, desperta emoções como medo, tristeza e raiva.

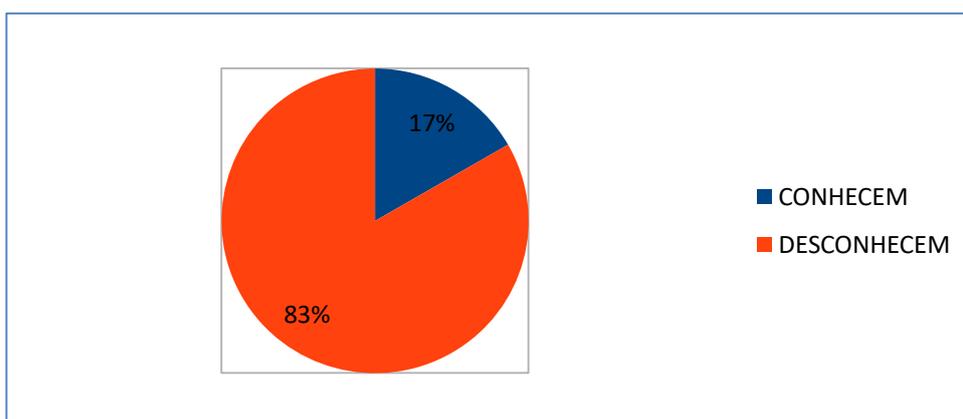
Quanto às formas de preconceitos identificados, a saber, os que foram os mais citados nos 30 questionários, foram: 40% dos alunos citaram preconceito de lugar e preconceito de cor. A realidade demonstrada nos gráficos foi comparada com as falas manifestadas pelos alunos durante as rodas de conversas, as quais se complementaram e concordaram quanto às formas de manifestação de preconceitos no ambiente escolar.

Alguns alunos afirmaram que as falas preconceituosas em relação ao lugar de origem tendem a menosprezar a imagem das pessoas pelas suas atividades desenvolvidas no cotidiano.

O que significa, desprezos ou ausência de conhecimentos sobre as características históricas e culturais desses lugares, suas vivências, saberes diversificados. Algumas das falas citadas pelos alunos foram: “Ele mora no mato ...”. “Ele come só farinha ...”. “Diz lá como é que tu pesca, tu mora no rio”. “Ela mora no meio da lama”.

Ao analisar a conjuntura e a intencionalidade por trás das falas, percebe-se o desprezo e desconhecimento para com o fazer social do outro, bem como ausência, entre os alunos, de informações sobre a realidade histórica e cultural das comunidades, que formam o município de Santa Bárbara do Pará. A realidade apresentada pelo questionário foi colocada em gráfico que segue.

FIGURA 09: Gráfico sobre o conhecimento da história da comunidade.



FONTE: MOREIRA, 2019

A intenção de aplicar este quesito na pesquisa foi verificar se os alunos dominam algum conhecimento sobre as referências culturais e históricas de suas comunidades. Segundo os dados da pesquisa, 83,33% dos alunos, que responderam aos questionários, não dominam o conhecimento sobre as origens históricas de espaço social. Ao se comparar os resultados da pesquisa, sugere-se uma relação entre os mesmos, em que as manifestações de racismos e preconceitos nas salas de aula, estariam relacionadas com a ausência de conhecimentos ou pouca valorização das referências culturais e históricas locais. Como verificado anteriormente, as referências históricas que marcam as comunidades locais recebem influência das matrizes afro-brasileiras e indígenas.

Partindo desses resultados, foi dado início às reflexões sobre as relações étnico-raciais na mesma escola, envolvendo estudantes de turmas de segundos e terceiros anos do ensino médio. E, para iniciar as discussões com os alunos, foi-me sugerida, pela professora de

Língua Portuguesa⁴⁵, a leitura do livro *Na Minha Pele*, de Lázaro Ramos (2018). Ao analisar este livro, percebeu-se como o autor atribui importância ao conhecimento e reconhecimento das memórias, e das referências culturais e históricas de sua comunidade, para sua formação cidadã, mesmo que, segundo ele, sua comunidade seja distante de centros urbanos, e detentora de *um passado embaralhado e não registrado* (p.20). Para o autor, essas memórias contêm determinados elementos que constituem as bases e os fundamentos necessários para o sujeito social se manter firme diante dos desafios impostos pela sociedade e procurar sempre ir além da linha dos limites ideológicos impostos aos atores sociais provenientes dessas comunidades.

Nesse livro, o autor destaca algumas de suas experiências escolares, marcadas por afetações positivas e negativas. Uma questão, que chama a atenção na narrativa do autor, é o preconceito étnico-racial manifesto em forma de apelidos, e também como ele rememora as aulas marcadas pela invisibilidade de saberes que questionem a presença negra na construção do saber escolar. Destaca ainda, a forma como o saber escolar, referente aos conteúdos de história, dificulta a construção de referências identitárias para o povo negro no Brasil, uma realidade ao se observar os currículos e recursos de ensino que apresentam, ainda, poucas mudanças no cenário escolar desse século XXI.

As narrativas do autor chamaram a atenção quando comparadas as experiências narradas pelos alunos no ambiente desta pesquisa. Então, esse livro foi usado como recurso didático no ensino de História com os estudantes dos terceiros anos do ensino médio, para VII Conferência de Cultura Afro-brasileira, na escola Dr. Pádua Costa, que aconteceu em novembro de 2019. A metodologia de ensino seguiu uma sequência didática, iniciada com a apresentação do livro à classe, breve apresentação de sua temática por esta professora-pesquisadora. A partir de então, uma equipe de alunos foi selecionada para a leitura, interpretação, e discussão de duas importantes temáticas abordadas pelo livro: A primeira parte do livro, “A Ilha”, que trata sobre a temática das memórias. A outra parte do livro, foi “Empoderamento e Afeto”, que trata sobre conceitos de empoderamento e afetação. O processo de leitura e a análise dos textos foram devidamente acompanhados e orientados pela professora de história, mas também com apoio de professores de outras disciplinas, principalmente língua portuguesa.

Após a leitura dos capítulos intitulados “A ilha” (p. 17-29) e “Empoderamento e Afeto” (p.110-125), ocorreram encontros de conversas entre esta professora-pesquisadora e os

⁴⁵ A interdisciplinaridade foi muito importante para traçar as discussões temáticas com as turmas de estudantes, pois permitiram ampliar os discursos, além de criar possibilidades de produção em diferentes linguagens.

alunos, para diálogos e pesquisas conceituais sobre memórias e empoderamento no ambiente escolar. Durante as conversas os alunos refletiram sobre situações de preconceitos étnico-raciais que já vivenciaram ou presenciaram na escola. Nos relatos de suas memórias escolares, eles demonstraram que as formas de preconceitos étnico-raciais estão presentes nas relações sociais estabelecidas entre estudantes em momentos diversos, mas, principalmente, em contextos de definição de equipes para realização de tarefas em sala de aula, e mesmo fora desta.

Ainda durante as orientações de trabalho e conversas com os alunos, estes afirmam que muitos de seus colegas preferem realizar as tarefas de forma isolada por se sentirem desconfortáveis em meio a grupos, que o tratam como menos inteligente ou desleixado. Quando foi solicitado que os alunos comentassem exemplos sobre essas situações, foram revelados nomes de alunos que se declaram negros, e também, pardos, que residem em comunidades distantes, sendo que alguns desses alunos citados, de acordo com as observações dos colegas de sala, estão conseguindo compreender o sentido do empoderamento coletivo para superação desses obstáculos.

Ao analisarem o livro proposto, os estudantes foram desafiados a ampliar os conhecimentos com a pesquisa sobre os temas dos capítulos, assim, conseguiram perceber as relações étnico-raciais que marcam a sociedade brasileira em seus contextos históricos, bem como as que marcam seu próprio espaço escolar. Dessa forma, foi possível conduzir as discussões, com base na leitura e na pesquisa, e provocar os alunos ao conhecimento das sociabilidades construídas neste ambiente, no que se referem às relações étnico-raciais, afetações e empoderamento, como atitude de recuperação da autoestima.

Os alunos foram orientados a pesquisar dados oficiais sobre a situação socioeconômica da população afrodescendente no Brasil, essa é uma estratégia de desafiar o estudante a buscar ampliação de seus saberes. Os indicativos da pesquisa abordaram a questão da educação e do trabalho no Brasil, e, segundo os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população afrodescendente no Brasil preenche elevados índices de analfabetismo, ausência no ensino superior e elevadas taxas de desemprego. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE, as pessoas de cor ou raça branca e as pretas ou pardas, juntas, respondiam por cerca de 99% da população brasileira em 2018, sendo que os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5. Ainda de acordo com o IBGE (2019, p.2), *apesar de serem pouco mais da*

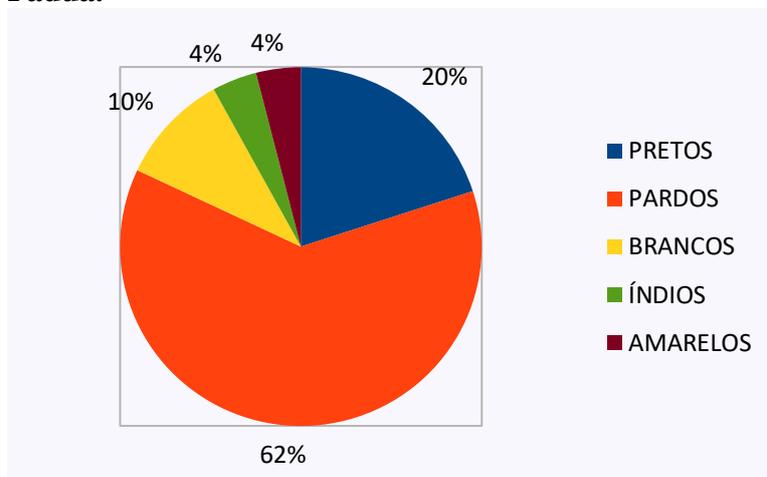
metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018.

Quanto à questão educacional, os alunos observaram, por meio da pesquisa, que apesar do breve crescimento de acesso à educação pela população preta ou parda, as desvantagens continuam evidentes nos resultados, *refletidos pela taxa de conclusão do ensino médio da população preta ou parda (61,8%), que, embora tenha aumentado desde 2016 (58,1%), continua menor que a taxa da população branca (76,8%)* (IBGE, 2019, p. 8). Outro dado que chamou atenção diz respeito a taxa de analfabetismo entre negros e brancos por local de moradia; a taxa de analfabetismo entre brancos é de 3.9%, enquanto de negros está em 9.1%; e nas zonas urbanas, brancos é 3.1% e negros é de 6.8%; na zona rural, 11% dos analfabetos são brancos e 20.7% são negros.

Ao se confrontarem com os dados acima, os alunos foram desafiados a buscar contextualização histórica sobre essa realidade presente. Logo, o passo seguinte, foi uma leitura historiográfica sobre questão racial no Brasil, e o livro indicado para esse trato foi “Negritude: usos e sentidos”, de Kabengele Munanga (1988), uma clássica leitura sobre relações étnico-raciais, que envolve profundas discussões sobre racismo e relações de poder. A leitura possibilitou ampliar o conhecimento dos alunos em relação aos conceitos que envolvem a questão étnico-racial no Brasil e no mundo.

A partir das discussões sobre os dados apresentados pelas pesquisas oficiais e reflexões traçadas sobre os textos em sala de aula, os alunos, sob orientação desta professora-pesquisadora, partiram para pesquisas dentro do próprio contexto escolar a respeito da questão étnico-racial. No intervalo de aula, os alunos do segundo e do terceiro anos, envolvidos nesta pesquisa, realizara uma coleta com 50 alunos de outras turmas, que se encontravam nos corredores da escola e em outros espaços. A pesquisa foi sobre a autodeclaração dos alunos sobre raça/cor, usando os mesmos critérios classificatórios usados pelo IBGE (preto, pardo, amarelo, indígena e branco). Sob orientação da professora-pesquisadora, os alunos organizaram os dados em gráfico e socializaram em sala, os resultados apresentados foram os seguintes:

FIGURA 10: Gráfico sobre autodeclaração dos estudantes nos corredores da Escola Pádua.



FONTE: MOREIRA, 2019

Essa experiência de contato do aluno com a pesquisa dentro do próprio campo escolar foi de muita importância para os resultados, pois, os alunos entrevistados se sentiram mais à vontade para responder as perguntas aos próprios colegas, e, outra coisa importante, foi observar o parecer dos alunos entrevistadores diante das respostas obtidas, como veremos mais adiante neste tópico. A pesquisa realizada foi exposta em seminário entre os integrantes da mesma turma. De acordo com a pesquisa, a maioria da população estudantil, presente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, se autodeclara parda e preta, considerando que ambos correspondem ao grupo étnico negros, pode-se afirmar que a maior parte dos estudantes na escola é composta por negros. E ainda, segundo essa pesquisa, dentro da escola, 100% dos alunos declarados pretos e pardos já sofreu preconceito de cor em forma de brincadeiras, e se sentem emocionalmente afetados por essas ações.

Por ocasião da VII Conferência da Cultura Afro-brasileira, ocorrida em 2019, esses resultados foram novamente apresentados ao público de estudantes e professores, o que permitiu diversas observações sobre o olhar dos estudantes a respeito das situações de preconceito étnico-raciais na realidade brasileira, e possibilitou observar como estes fazem as comparações com realidade social na escola. A partir dos resultados das pesquisas e das leituras indicadas, os alunos expuseram seu olhar sobre a questão racial presente no espaço escolar em formas de depoimentos e textos.

De acordo com Breno Alencar (2015), por meio dos discursos sobre cor, os estudantes, *traçam um perfil das representações sobre proximidades e distanciamentos entre*

o negro e o ideal de branquitude (p.66). A categoria “pardo”, tal como “moreno”, revela uma perspectiva de identidade mais próxima da branquitude, e, por consequência, menos propensa à discriminação. Assim também afirmou uma aluna que participou das entrevistas. Segundo E.F (aluna do segundo ano):

Quando vamos perguntar a cor da pessoa, ela diz que é parda, mas ela é negra, e não se considera assim, talvez porque os negros sofrem mais preconceitos que os pardos e brancos. Então a pessoa prefere dizer que é parda pra não sofrer discriminação na escola, porque na escola acontece muito preconceito com as pessoas negras e com cabelo enrolado. (E.F, estudante do segundo ano do E.M.).

Nesse sentido, o depoimento da aluna justifica a elevada taxa de alunos declarados pardos na pesquisa. Para ela, os alunos se declaram pardos movidos pela intenção de se distanciar das representações sociais que, na história, marcaram negativamente a pessoa negra. Breno Alencar (2015), afirma que as representações evocadas nos processos classificatórios, *são imagens socialmente construídas e que usamos como referências para compreender a realidade (p.57)*, e esses processos classificatórios são compreendidos também como marcadores sociais de diferenças; assim, percebe-se que as representações presentes no imaginário social dos estudantes a respeito das pessoas não brancas, ainda são marcadas por estereótipos e acionam mecanismos discriminatórios.

No ano de 2018, a VI Conferência de Cultura Afro-brasileira, ocorrida na escola, trouxe como tema “O Protagonismo da Mulher na Sociedade”. Os preparativos para a exposição de trabalhos iniciaram meses antes, quando os estudantes realizam suas produções, sob orientação dos professores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o ensino de história. Naquele ano, as reflexões aconteceram a partir do filme *Pantera Negra (2018)*, que inspirou as temáticas voltadas para o protagonismo da população afrodescendente em diversos campos sociais, além de problematizar o estudo sobre a História da África e dos africanos.

A partir dessas reflexões, foram realizadas pesquisas com diferentes subtemas, as quais foram expostas pelos alunos em forma de vídeo, painéis, dramatização e exposição oral. A experiência desta proposta de estudo, destacam a relevância do ensino interdisciplinar e a importância da educação voltada para as relações étnico-raciais, pois nessa situação de ensino, foi possível observar os olhares dos estudantes sobre o preconceito étnico-racial e as formas como ele se apresenta entre os estudantes. Os materiais produzidos pelos alunos, foram analisados e selecionados como amostragens sobre a problemática mencionada.

FIGURA 11: Foto de material visual produzido na VI Conferência de Cultura Afro-brasileira na E.E.E.F.M. Dr. Pádua Costa.



FONTE: MOREIRA, 2018.

As abordagens temáticas e as diversas fontes apresentadas pelos alunos em suas múltiplas linguagens, como mostra a imagem acima, revelaram situações sobre a existência de preconceitos étnico-raciais em diferentes vertentes⁴⁶ marcando as sociabilidades entre estudantes. O material produzido, como mostra a imagem acima, foi um vídeo em que as alunas encenam uma ação discriminatória, onde uma estudante negra é alvo de palavras e ações preconceituosas, em relação a sua pele e cabelos. Nas cenas do vídeo, a aluna negra é excluída constantemente dos grupos de estudo dentro da escola. Após a apresentação do vídeo, as alunas comentaram que estavam encenando fatos que acontecem no contexto escolar, onde muitos estudantes afirmam para elas, que são alvos de preconceitos de cor. Após a exibição do vídeo, alguns alunos deram depoimentos, sobre experiências de exclusão étnico-racial no espaço escolar. Foi importante notar que esses depoimentos dos alunos aconteceram em meio as lágrimas, evidenciando o sofrimento aparente, e revelando vivências estabelecidas e marcadas por ações discriminatórias.

Refletindo sobre a questão de preconceitos de cor e de lugar, identificados entre os alunos, não podem ser descartados fatores a estes ligados, como foi o caso do

46 Ana Lúcia Lopes (2008) enfatiza três formas de manifestações de preconceitos étnico-raciais, que podem ser observadas em três dimensões, a saber: Moral, Intelectual e Estético. Na pesquisa de campo, acrescentaram-se a estas, a dimensão religiosa e de lugar, que foram percebidas em entrevistas com alunos e gestão pedagógica.

desconhecimento e pouca valorização para com as heranças africanas e indígenas, as quais foram observadas por Oliveira (2016). A professora-pesquisadora citada, em estudos realizados na mesma escola, trabalhou a análise do discurso dos estudantes, e constatou que estes conhecem pouco sobre suas origens históricas, e essa seria uma das causas das manifestações de preconceitos em sala de aula. Na sua pesquisa, a professora-pesquisadora propôs aos alunos a construção de texto com o enunciado: “Os conhecimentos que você(s) possuía(m) sobre os povos africanos estavam corretos, diante daquilo que você(s) pesquisou/pesquisaram? Justifique”.

Tal pergunta foi direcionada a turma de 2º ano do Ensino Médio, da escola Dr. Pádua Costa. Uma das respostas que se destacaram foi de um estudante que enfatizou a seguinte observação:

(...) Porque com essa pesquisa fez com que eu pudesse entender melhor como eles viviam e entender o seu costume. Pois até pouco antes da pesquisa sobre esses povos minha ideia sobre eles era totalmente diferente, pra mim eles eram pobres, uma terra seca e sem natureza, macumbeiros, pessoas sem costumes. Eu discriminava muito os negros. Agora sei que eles são como nós e merecem todo o respeito, pois são humanos como nós e agora também sei que a história da minha descendência não é diferente da dos povos africanos e agora eu tenho orgulho de ter sangue negro e indígena correndo nas minhas veias, pois eles foram exemplo de bravura e perseverança.” (Depoimento de Aluno do 2º ano EM – em OLIVEIRA, 2016)

O texto, segundo a análise de Oliveira (2016), revela que o estudante possuía um discurso que representava a *visão estereotipada veiculada seja pela mídia ou por meios didáticos, reforçando a ideia de que a África é pobre e doente sem nenhuma riqueza* (p.39), o que deixa perceptível o desconhecimento admitido pelos enunciadores acerca dos povos africanos. A autora segue afirmando que, *ao conhecerem sobre os povos africanos e suas contribuições históricas modificam seu discurso, tanto sobre a África quanto aos seus povos, desencadeando até um autorreconhecimento como descendente afro-brasileiro* (p.39). Chama-se a atenção como o discurso ainda é apresentado em terceira pessoa, o *eles* e o *nós*, ainda aparecem distanciados.

Diante das evidências de racismos e preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar, iniciou-se a análise do conteúdo simbólico contido em depoimentos e textos de diferentes linguagens obtidos durante esta pesquisa no campo escolar. Foram analisados 70 textos produzidos pelos alunos, e selecionados alguns para exemplificação. Por meio desta análise, fortaleceram-se evidências de preconceitos étnico-raciais envolvendo as sociabilidades estudantis, e percebeu-se que estas afetam a identidade e autoestima dos estudantes. Foram

selecionados alguns depoimentos de alunos na referida escola, como amostragem da dimensão das afetações, ressaltando, novamente, que tais situações são manifestações de um componente histórico construído na longa duração, mas nos interessa conhecer como este vem se manifestando e comprometendo as gerações na duração presente:

Nos dias de hoje, o preconceito ainda está presente em muitos lugares, e na escola não é diferente. Pois é o local onde muitos jovens, crianças e adultos sofrem. Sofrer preconceito não é legal, nem para quem sofre e nem para quem pratica. O preconceito para quem sofre é uma coisa muito dolorida, falo isso, porque quando eu era criança eu sofria muito e até hoje sofro (...) me dói até hoje pelo simples fato da sociedade não me aceitar. Eu ia para a escola com a intenção de fazer amizade, mas as pessoas não gostavam de chegar perto de mim, elas me agrediam fisicamente e verbalmente, e eu chorava muito. (...) para quem pratica o preconceito parece brincadeira, mas para quem sofre, não. Talvez seja por conta desse preconceito que eu sofra depressão. (L.M, Aluna do segundo ano)

No depoimento acima, percebe-se que, no olhar da estudante, a escola deveria ser espaço de relações sociais amigáveis e seguras para os sujeitos que a frequentam, porém, suas experiências demonstraram que nem sempre é assim. Ao observar o conteúdo simbólico do texto, verifica-se que a estudante vivenciou experiências de sociabilidades na escola, marcadas por preconceitos e discriminação. As relações sociais, relatadas por ela nesse espaço, sugerem ocorrência de violências físicas e emocionais, devido ao fato da sociedade (a escola como espaço social) não a aceitar (a aluna se autodeclara negra e reside em bairro considerado periférico). O texto ainda possui conteúdos simbólicos que podem ser analisados a partir das perspectivas de Valter da Mata (2015), que afirma que os preconceitos e as discriminações afetam a identidade e a autoestima dos sujeitos que os sofrem. No caso apresentado, a estudante atribui seu estado depressivo aos preconceitos vivenciados na infância escolar, e considera que as causas destes estão na rejeição que a sociedade tem ao seu estereótipo negro, “as pessoas não gostavam de chegar perto de mim”. Na frase, a aluna percebe-se em situação de rejeição e a forma como ela lida com a situação tem sido o isolamento.

“É muito difícil se olhar no espelho e ensaiar seu melhor sorriso para chegar na escola, todos os dias é assim. Não é fácil ser preto!”. Essa fala foi mencionada por um aluno durante uma palestra ministrada na escola sobre depressão. Um outro caso abaixo demonstra situações que passam despercebidas aos olhos de muitos professores. Em muitos casos, essas situações são vistas como inofensivas, porém, estamos diante de conjunturas sociais e culturais que exigem observação e análise, pois estas se estabelecem nos contextos de ensino

e aprendizado, e é preciso sensibilidades socioculturais para perceber que tais questões interferem diretamente nesses processos escolares, e além deles. Vejamos a situação a seguir:

Alguns tipos de preconceitos é mais sobre a cor de alguma pessoa, alguns inventam apelidos só para ofender, tais como: café, carvão, entre outros. Gente que sofre com esse tipo de preconceito e recebem esse tipo de apelidos sem graça, em muitos dos casos chegam até entrar em depressão, e a pessoa nem quer mais frequentar a escola, com medo de sofrer alguma agressão, tanto física como mental. (E.J. Aluna do segundo ano)

O depoimento acima traduz manifestações de preconceitos étnico-raciais ligados a cor da pele. Esse depoimento complementa o anterior, ao trazer conteúdo referente às relações étnico-raciais marcando as sociabilidades estudantis pela discriminação e violência emocional. A aluna revela suas observações sobre preconceitos étnico-raciais, analisando-os pela maneira como se manifestam, a saber, apelidos e brincadeiras de mau gosto, em que as vítimas, que são alvos, tendem a apresentar estado depressivo, podendo ser levadas ao abandono dos estudos, devido ao medo que sentem dessas situações. É importante observar que, embora alguns dos alunos não tenham diagnóstico médico de depressão, os contatos e conversas entre si fornecem subsídios para que os colegas de escola os percebam em quadros que se aproximam de processos depressivos. Assim, muitos alunos têm procurado a gestão escolar e professores solicitando ajuda para si ou para alguns colegas que consideram enfrentar o problema.

No depoimento a seguir, a escola é evidenciada como o espaço onde se processam ações discriminatórias entre os estudantes, e também revela que existem formas de sociabilidades marcadas por preconceitos étnico-raciais, evidenciadas por atitudes de exclusão e uso de vocabulários discriminatórios e racistas.

O racismo começa na escola por conta do indivíduo ser negro. Daí geram vários tipos de apelidos maldosos que prejudicam e muito o psicológico da pessoa, que pelo fato da pessoa ser preta ela é “ladrão”, “macumbeiro”, ou “pobre”. Esses tipos de preconceitos na escola geram muitas coisas ruins, pois a pessoa que sofre isso pode ter depressão, autoestima baixa (...) já aconteceram várias situações na escola onde eu estudo, pois um amigo meu passou por esse constrangimento, foi muito difícil para ele (...) ele ficou muito triste. (P.S.J. Aluna do segundo ano)

P.S.J, aluna do segundo ano, é bem enfática em suas colocações, “o racismo começa na escola por conta do indivíduo ser negro”. Com essa afirmação, ela revela uma realidade

oculta nas entrelinhas das relações estabelecidas entre os estudantes no ambiente das escolas, e pouco visualizadas nas pesquisas educacionais, mas que cooperam para o chamado “fracasso escolar” de muitos alunos, em sua maioria negra e moradores de bairros pobres ou periféricos, como foi enfatizado anteriormente. As observações dos conteúdos simbólicos, revelam as realidades das relações étnico-raciais nas sociabilidades estudantis, apresentando casos de discriminação étnico-raciais de cor e lugar, os quais afetam a autoestima e a identidade dos alunos, sendo apontadas por estes como possíveis causas de depressão e baixa autoestima dos estudantes.

Ainda sobre o depoimento acima, o uso dos termos “ladroão”, “macumbeiro”, “pobre”, reflete a mentalidade disseminada por canais de comunicação diversos a respeito da África e dos afrodescendentes. Ao interrogarmos pessoas sobre a imagem que possuem sobre a África, estas pessoas revelam um lugar pobre e marginalizado, sem nenhuma manifestação de beleza natural ou cultural. E, infelizmente, esse imaginário é evocado na construção de conceitos sobre esse continente e seus povos e descendentes espalhados pelo mundo, durante as migrações voluntárias ou forçadas no contexto escravista (VICENTINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2014). O uso desses termos, porém, estão carregados de preconceitos e discriminação que, apesar de ações proibitivas e punitivas usadas pelas escolas, eles ainda se fazem presentes, como reflexo do racismo que marca a sociedade.

Continuando com a análise de fontes, foi realizada a análise de material audiovisual produzido pelos alunos sobre a temática do racismo e preconceito étnico-racial na escola, por meio destes materiais, observou-se os preconceitos étnico-raciais sob olhar dos estudantes. Foram analisados dois vídeos produzidos pelos alunos nos quais estes encenam o cotidiano escolar. No primeiro vídeo, os alunos dramatizaram uma cena em sala de aula, onde a professora solicita uma atividade em grupo, então os alunos se organizam em grupos de forma livre, e chamam os colegas para junto de si, de acordo com as afinidades. Mas uma menina negra permanece ao fundo da sala, isolada, e não é convocada para nenhum dos grupos. Mesmo assim, a professora permanece indiferente à situação. Continuando a cena, a professora exige que o trabalho seja realizado em grupo, e a aluna se aproxima dos grupos, mas não é aceita em nenhum. Então, a professora exige que ela fique em um determinado grupo, que a recebe com indiferença.

A encenação dos alunos foi em seguida comentada pelos mesmos. E, em seus comentários, os alunos enfatizaram que se trata de uma realidade muito comum em muitas

escolas por onde passaram e, mesmo, na que estão estudando, e, acontece principalmente fora dos olhares dos professores, técnicos e diretores. Eles afirmam que os alunos negros e de comunidades rurais são os que mais sentem a exclusão nos espaços escolares, relataram que estes alunos raramente eram/são chamados para participar de atividades em grupos. E, cenas dessa natureza foram mostradas nos vídeos. Destaco, que durante os comentários, duas alunas falaram entre as lágrimas, demonstrando sofrimento aparente diante das situações, que não confirmaram se foram por elas vivenciados.

No outro vídeo produzido pelos alunos, abstraiu-se conteúdo simbólico das frases escolhidas pelos alunos para serem usadas na encenação. Assim, observando as frases, percebe-se que estas ecoam pelos espaços das escolas, principalmente, em locais fora da sala de aula e na ausência de professores e diretores, pois a escola, embora aplique as medidas preventivas e proibitivas sobre ações preconceituosas, as mudanças significativas de comportamento voltadas para a tolerância e respeito só poderão ser atingidas por meio de ações educativas para a consciência (SILVA, 2010). Algumas das frases observadas foram:

“Negro idiota. Tinha que ser negro mesmo”. Na encenação essa frase foi usada para o aluno que procurava por um livro na biblioteca, e, sem querer esbarra em outro aluno que também procurava um livro. Então o aluno se sente incomodado com a presença do rapaz negro na biblioteca. Essa manifestação racista é chamada por Breno Alencar (2015) de *racismo emotivo*. Segundo este autor, é um tipo de racismo que se expressa em *rancor ou ressentimento em relação à pessoa de outras raças ou grupos étnicos*. Manifestam-se quando uma pessoa não branca frequenta espaços considerados prioridades de determinados grupos étnicos ou elitistas.

“Seu macaco”. Na cena, o rapaz que fora incomodado na biblioteca começa a xingar o colega de escola e usa o termo para isso. Essa frase consiste em uma representação do racismo no Brasil, que é atribuir sentido de inferioridade racial à pessoa negra. As afirmações de Gabineau (1816-1882), um dos considerados pai do racismo moderno, segundo Breno Alencar (2015), marcaram essa mentalidade sobre a pessoa negra. Segundo ele, *a raça branca possui moralidade, vontade e inteligência superiores (...) os negros, por contraste, são menos capazes, marcados por uma natureza animal, pela falta de moralidade e instabilidade emocional (p. 25)*. Essas afirmações faziam parte de uma doutrinação racista que, segundo esse pesquisador, marcou as ciências do século XIX e entranhou-se nas mentalidades, persistindo em muitos olhares neste século ainda.

“Seu cabelo é horrível”. Segundo Breno Alencar (2015), o imaginário europeu se povoou de heróis brancos com olhos azuis, e se convenceram de que eram superiores. Ao colonizar os territórios americanos, procuraram introduzir esse imaginário de que somente ao se aproximar, em aspectos físicos, da aparência europeia, seriam considerados belos e inteligentes. Diante disso, o imaginário de beleza priorizou aspectos europeizados em detrimento de aspectos físicos indígenas e africanos. E essa mentalidade está presente nas relações sociais em contextos escolares, como foi evidenciado pelos alunos através da encenação. O ato de exaltar aspectos europeizados em detrimento das características nativas era uma ação primordial usada pelos colonizadores europeus do século XVI e XIX. A intenção colonizadora era subestimar as culturas não europeias para imporem seus domínios.

Diante da situação escolar apresentada, procurou-se verificar como a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, vem lidando com a questão étnico-racial. Abaixo estão algumas imagens obtidas, no canal de divulgação de eventos da escola, que constam em um blog escolar, e, por meio delas, é possível analisar o posicionamento da escola diante dos debates que tratam sobre a questão dos preconceitos étnico-raciais.

FIGURA 12: FOTO da Mostra de Cultura com Mestre Cazua.



FONTE: MOREIRA, 2014.

Em anos anteriores a esta pesquisa, a escola vem desenvolvendo ações que envolvem a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a saber, o Projeto Cultura Afro-brasileira, que

através deste, discute ao longo do ano letivo, as temáticas que são desenvolvidas nas culminâncias dos meses de setembro e novembro, portanto, um campo aberto para aplicação das ações propostas neste trabalho. A imagem na Figura 12 foi registrada em 2014 em uma das ações promovidas pela Escola, trazendo as referências de cultura local para dentro do espaço escolar. Foi uma experiência de ensino interdisciplinar como contribuição para valorização das tradições e saberes locais no contexto escolar, e uma estratégia de promover ensino voltado para cidadania e educação patrimonial. Por meio da observação dessas imagens, somando os depoimentos de professores, foi possível conhecer sobre as atividades que já são desenvolvidas pela escola, observando que esta costuma aderir ao ensino voltado para a diversidade cultural. A ação registrada foi uma mostra cultural onde se homenageou um mestre de carimbó que reside no município, conhecido como Mestre Cazusa.

A importância da ação está em trazer para o espaço escolar as experiências culturais existentes no entorno da escola, promovendo diálogo entre o saber escolar e os saberes da comunidade estudantil. Também consiste em uma estratégia de aproximação entre o estudante e suas referências patrimoniais, reconhecendo a existência da diversidade cultural e a ampliação do conceito de patrimônio histórico e cultural. Por meio da musicalidade do carimbó e das narrativas cantadas pelos mestres, trabalha-se a identidade e a autoestima dos alunos.

Esta foi uma estratégia de ensino usada para promover conhecimento e apropriação de saberes locais a fim de desenvolver a percepção da importância das tradições culturais locais no fazer histórico cotidiano. Na oportunidade, trabalhou-se o ensino de história em interdisciplinaridade, e os alunos discutiram conceitos históricos a partir de suas experiências sociais, como foi o caso do carimbó que, usando as narrativas musicais, em que o mestre canta os modos de vida de atores sociais como pescadores, agricultores, ceramistas, entre outros. Estudou-se tais experiências sociais a partir das contribuições históricas dos grupos étnicos que formam a sociedade brasileira. A ação foi uma contribuição quanto à produção e disseminação de saberes locais e sua aproximação com os conteúdos da história ensinados.

FIGURA 13: Foto do desfile escolar 2016.



FONTE: escolapaduacosta.blogspot.com

No ano de 2016, o desfile escolar da Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa constou de uma caminhada, na ocasião, a turma do terceiro ano do ensino médio, objetivando atrair atenção da comunidade para a questão da década do afrodescendente, levou para as ruas as discussões de sala de aula, a respeito da temática do reconhecimento e desenvolvimento voltados para os saberes afro-brasileiros. Orientados pelos professores da escola, os estudantes traçaram debates em sala de aula e elaboraram cartazes que destacavam o repúdio ao preconceito contra a população afro-brasileira. Essa imagem permite observar como a temática das relações étnico-racial é abordada em determinados contextos de ensino, e como os alunos são envolvidos nesses processos.

A década do Afrodescendente, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, que traz como tema: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, foi estabelecida em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de sua Resolução n. 68/237, de 23 de dezembro de 2013. Um dos objetivos que se espera atingir com ações engajadas nesse tema será *combater todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e qualquer tipo de intolerância relacionada*. Assim, a escola vem aderindo ao tema em suas atividades com diversas disciplinas do currículo escolar.

FIGURA 14: Foto da Mostra de painéis na Conferência de Cultura Afro-brasileira.



FONTE: MOREIRA, 2017

A imagem acima registra a mostra de cinema, ocorrida em 2017, como ação pedagógica do Projeto Escolar Cultura Afro-brasileira, trouxe discussão sobre o protagonismo dos afrodescendentes no cinema, e a importância deste na luta contra o racismo e preconceito étnico-racial. Entre os filmes apresentados, destacou-se o filme “Estrelas Além do Tempo”, que conta a história de três mulheres afro-americanas que trabalharam na NASA e foram os cérebros por trás de uma das maiores operações da História: o lançamento em órbita do astronauta John Glenn, as questões sobre as barreiras de gênero e raça, gerou intensos debates sobre representações e protagonismo social. Nesses debates, as falas dos estudantes chamaram muito a atenção, pois estes, principalmente as alunas, usaram a oportunidade para expor sua oralidade contra as atitudes preconceituosas sofridas por elas no espaço escolar e fora deste.

Ao analisar as experiências individuais, e algumas coletivas, vivenciadas por alguns desses estudantes, verifica-se que as relações étnico-raciais, que marcam as sociabilidades, acontecem de maneira conflituosa para com estudantes negros e caboclos, sendo que as principais ações discriminatórias evidenciadas nas fontes analisadas correspondem aos preconceitos étnico-raciais em diferentes categorias, mas principalmente de cor e de lugar, e geram formas de afetação nos estudantes durante a vida escolar. Fortalecendo, dessa maneira, a necessidade de se propor instrumentos de enfrentamento pedagógico dessas situações. Pois,

embora os instrumentos legais existam, ainda há a necessidade de efetivação no processo de ensino de história para as relações étnico-raciais segundo a Lei 10.639/03 e 11.645/2008.

As falas apresentadas nos vídeos e outros textos apresentam, de forma indireta, como os discursos racistas estão presentes no espaço escolar, e, para Jair Melo (2015), *não existe discurso que seja isento de intencionalidade, de ideologias, pois sempre há determinada intenção por parte de quem o produz*, e, ressalto que a produção e disseminação de discursos racistas e preconceituosos são resultantes de processos mais amplos. Nos depoimentos e textos analisados nessa pesquisa, observou-se marcas e efeitos de atitudes discriminatórias, mas que durante muito tempo, vistas apenas como brincadeiras, principalmente durante a fase da infância.

Porém, verifica-se preocupação por parte da escola em atender alunos com problemas de natureza étnico-raciais, a saber, alunos que porventura, estejam sofrendo ou praticando algum tipo de preconceito dessa natureza. Foi o que se observou por meio da análise de fontes escritas e orais obtidas entre os estudantes, que os casos identificados de racismos e preconceitos, embora não sendo omissos pela escola, ainda ocorrem com frequência.

Foi observado por meio das amostragens, que as sociabilidades estudantis comportam quantidades significativas de preconceitos étnico-raciais, e resultam em afetações sociais e psicológicas. Os principais tipos de preconceitos étnico-raciais identificado, nas mensagens dos textos, foi o preconceito de lugar e de cor, e suas formas de manifestações são orais, como apelidos depreciativos e xingamentos. Quanto aos efeitos desses preconceitos na vida escolar das vítimas, estas mensagens contidas nos textos fazem referências às questões ligadas à autoestima e à identidade destes estudantes. Essas situações, apesar de receberem trato pedagógico, carecem de apoio psicológico, pois, muitos desses casos, podem atingir níveis de problemáticas que fogem das perspectivas educacionais.

2.3: Educação para as Relações Étnico-raciais e Ensino de História: diálogos e desafios.

Como já foi discutido, estudos e dados estatísticos revelam que as desigualdades sociais estão historicamente acompanhadas pela discriminação étnico-racial. Portanto, o trabalho de educar para promover um melhor relacionamento entre os grupos sociais no ambiente escolar e na sociedade como um todo, se torna tarefa que precisa ser adotada na prática, reconhecendo os efeitos sociais ocasionados pelos preconceitos étnico-raciais sobre a

sociedade em seu tempo histórico. Os trabalhos de Márcia Guerra Pereira (2008), Oracy Nogueira (2006) e Kabengele Munanga (2005), são exemplos de pesquisas que possibilitaram observar como os racismos e os preconceitos étnico-raciais vêm atuando no Brasil atual, ou na duração presente. Essas pesquisas evidenciaram que o racismo e os preconceitos étnico-raciais vêm acompanhando as desigualdades sociais, e se manifestam negligenciando as potencialidades culturais de determinados grupos sociais. Estas manifestações ocorrem de maneira velada, ou seja, escondidas ou negadas na sociedade brasileira.

Márcia Guerra Pereira (2008) afirma que existem muitos empasses para trabalhar Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas, e, de acordo com a pesquisadora, as ações voltadas para o trabalho de Relações Étnico-Raciais implicam em seguir passos rumo à descolonização de olhares sobre a realidade presente. Esse processo exige ações de enfrentamento sobre os efeitos da colonização estabelecidos para dominação ideológica. Para a pesquisadora, um dos primeiros passos para essa descolonização é o estudo e ensino da História da África e do Brasil Africano em diálogo com os preconceitos existentes. Segundo a autora:

Incorporando os conteúdos de História da África e do Brasil africano, dialogando diretamente com o preconceito, vamos nos revelando para nós mesmos, desvelando os véus da dominação ideológica que nos coloca a todos negros, mestiços, brancos, amarelos e oliváceos igualmente colonizados, descrentes de nossas possibilidades e utopias de um futuro mais igualitário e justo. (PEREIRA, 2008, p. 86)

Para a autora citada, a efetiva aplicabilidade da legislação que estabelece as ações, voltadas para educação das relações étnico-raciais, que devem fazer parte do cotidiano escolar não apenas em momentos comemorativos, mas incorporadas ao cotidiano de luta pela igualdade de direitos e acesso ao exercício da cidadania para todos. Márcia Guerra Pereira (2008) analisa que a educação em países colonizados por grupos humanos, que se julgaram superiores, construíram formas de promover esses processos de dominação ideológica de forma efetiva sobre as populações, e a descolonização dessas mentes é um desafio educacional. A autora afirma que os preconceitos étnico-raciais intoxicaram as sociabilidades humanas em diferentes contextos históricos, e estes preconceitos estão presentes em contextos escolares. Dessa forma, para a autora, essa desintoxicação é possível por meio da Educação para as Relações Étnico-raciais, e, precisa começar pela educação do próprio olhar dos professores sobre os contextos escolares e suas múltiplas perspectivas de ensino e aprendizado, oferecidos para alunos de diferentes origens étnico-raciais e sociais.

A partir de meados do século XX, intensificam as lutas sociais em busca de políticas públicas que atendam aos interesses de grupos, historicamente marginalizados pelo racismo e pelo preconceito étnico-racial, principalmente no campo educacional. Nessa perspectiva de contribuir para a educação das relações étnico-raciais, é importante conhecer como os preconceitos raciais penetraram nas relações sociais no Brasil. Muitos pesquisadores se empenharam nessa tarefa, a exemplo de Oracy Nogueira (2006), que, ao estudar as manifestações de preconceito racial no Brasil, destacou que a base deste preconceito está assentada no que ele chama de critério de marca. Segundo este pesquisador:

Na falta de expressões mais adequadas, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem. (...) Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca. (NOGUEIRA, 2006, p. 291-292)

De acordo com Oracy Nogueira (2006), a aparência física dos indivíduos, incluindo os traços físicos, gestos e sotaques, são os elementos acionados para as manifestações de preconceito racial no Brasil. O autor esclarece que o uso da tipificação “preconceito de marca”, é uma reformulação da expressão “preconceito de cor”. Enfatizando, assim, que além da cor da pele, em situações de preconceito racial no Brasil, outros estereótipos são apontados como elementos de discriminação para determinados grupos étnico-raciais. Assim, membros de algumas populações são constantemente alvos de diferentes formas de manifestações de preconceitos raciais nos espaços sociais. Porém, de acordo, com esse pesquisador, no Brasil, nega-se a existência desses preconceitos.

Tomando-se a literatura referente à “situação racial” brasileira, produzida por estudiosos ou simples observadores brasileiros e norte-americanos, nota-se que os primeiros, influenciados pela ideologia de relações raciais característica do Brasil, tendem a negar ou a subestimar o preconceito aqui existente. (NOGUEIRA, 2006, p. 291)

Segundo Oracy Nogueira (2006), conforme citação acima, diferente de outros países, no Brasil, ninguém queria se assumir preconceituoso, pelo menos até o contexto em que sua

pesquisa acontecia (início do século XXI), costumava-se subestimar os fatos que envolviam o racismo, chegando mesmo a negar a sua existência. Nessa mesma linha de raciocínio, Kabengele Munanga (2005) chama a atenção para o preconceito racial no contexto brasileiro, destacando que muitos brasileiros não se declaram abertamente como racistas, devido a uma educação focada no chamado mito da democracia racial, mas suas ações racistas acontecem em forma de rejeição verbal e evitação, segundo o pesquisador. Diante dessas observações, verifica-se que as formas como os preconceitos acontecem no Brasil⁴⁷, dificultam as ações pedagógicas para eliminá-los.

Para esses autores, a questão racial no Brasil, ainda considera raça como termo de classificação humana, mesmo não possuindo mais sua base científica. Porém, esta forma de pensamento se faz presente no imaginário coletivo dos grupos que pretendem estender atos de racismos de forma variada, a fim de se estabelecer e manter-se na condição de grupo dominante, negando as potencialidades dos demais grupos.

Kabengele Munanga (2005) ainda destaca que, nas esferas da sociedade brasileira, o caráter do racismo, bem como do preconceito étnico-racial é uma questão não revelada, e tem a negação ao racismo como principal dificuldade de trato com a questão étnico-racial no contexto das escolas brasileiras. Segundo este pesquisador, existe a dificuldade da parte de muitos professores quanto ao trato em casos de ocorrência de racismos no contexto escolar. As atitudes mais comuns da parte destes é de negar o acontecimento, tratando como algo sem a devida importância, perdendo a oportunidade de aplicar uma metodologia de educação para melhorar a relação entre os sujeitos sociais. Diante de situações de preconceitos étnico-raciais, o autor recomenda diálogos a respeito da diversidade na formação da nação brasileira, buscando conhecer e reconhecer a ação dos sujeitos na construção da História.

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escola; e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 17)

⁴⁷ Considera-se importante destacar que, neste final da segunda década do século XXI, as manifestações racistas no cenário nacional, tornaram-se mais evidentes e visíveis pelos meios de comunicação, principalmente nas redes sociais. Sendo assim, uma questão que precisa de aprofundamento em pesquisas, tanto no campo do ensino de história, como em outras áreas de conhecimento.

Para o autor citado, a cultura da qual nos alimentamos, quotidianamente, é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional, e isso precisa ser trabalhado no contexto escolar. Diante dessas considerações, percebemos a importância da aplicabilidade da legislação nas salas de aula, referindo à Lei 10.639/03 e 11.645/08. Por meio dessas leis, reivindica-se a presença das referências culturais afro-indígenas de maneira positiva nos conteúdos ensinados, como estratégia de enfrentamento das ideologias racistas, que marcam as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Em *Malungos na Escola*, Edmílson Pereira (2010) analisa diversos aspectos no cotidiano escolar, que envolvem os alunos oriundos de comunidades tradicionais, apontando algumas demandas que precisam ser consideradas nos currículos escolares a fim de se promover uma educação democrática e significativa para os sujeitos. Ao analisar as chamadas redes de convivência, atenta para as questões importantes que são estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem de saberes, segundo ele:

O que se apresenta a educadores e educandos é a fascinante aventura de lidar com os dados que em cada grupo social são mais ou menos decisivos para definir os seus mecanismos de interação, os seus valores estéticos, e os seus esquemas de poder, entre outros aspectos. Esse fato pode ser entendido como um sistema de relevância, ou seja, um sistema através do qual um grupo ou um indivíduo indica os focos de interesse que lhes permitem delinear as suas maneiras de pensar e de agir, e de relacionar-se consigo e com o outro. (PEREIRA, 2010.16)

As relações estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem escolar são motivadas por interesses que se distinguem entre si. Na prática, os saberes trabalhados pela escola são apresentados em mesmo patamar de relevância para todos os grupos que se encontram na escola, mas na realidade, cada grupo que ali se faz presente se relaciona com esses saberes de acordo com seus sistemas de relevância. O que significa, que um currículo escolar que não considera a diversidade cultural presente nas escolas contribui para a reprodução das desigualdades sociais e fortalece ações discriminatórias. Nesse sentido, pensar currículos escolares é também pensar sistemas de relevância e diversidade cultural, a fim de tornar o ensino cada vez mais significativo aos sujeitos presentes nas escolas.

Foi delegado à escola e ao ensino de história pensar a trajetória das relações entre diferentes povos, além de constituir-se uma área de ensino que venha a contribuir para o

respeito pelas diferenças. Essas atribuições ao ensino de história foram fortalecidas por meio da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, que exigiram ações de enfrentamento das situações escolares marcadas por ações discriminatórias, principalmente quanto aos conteúdos estudados. As referidas leis atendem à perspectiva de afirmar a contribuição dos povos indígenas e afrodescendentes na formação histórico-cultural do povo brasileiro. Porém, essas leis encontram impasses diversos quanto sua aplicabilidade, dentre estes impasses está à formação de profissionais e à construção dos conteúdos abordados, estes conteúdos, por sua vez, encontram-se recheados de saberes produzidos de forma etnocêntrica, marginalizando as tradições dos povos indígenas e afrodescendentes nas salas de aula e contribuindo para as manifestações de racismo e preconceitos étnico-raciais nas escolas.

Pelo que se observa o espaço escolar é também um espaço de contatos interculturais, porém, marcado por contextos discriminatórios, e, nessas experiências sociais, segundo Edmílson Pereira (2010, p.16), *são forjadas situações de conflito, permeadas por atos de violência, que afetam os grupos e os indivíduos, uma vez que a intolerância os impede de negociar um espaço de solidariedade a partir de suas diferenças*. Passando por currículos até os processos de ensino-aprendizagem, materializados nas situações cotidianas na escola, alunos que vêm de comunidades tradicionais ou regiões mais pobres, vivenciam a violência, em suas diferentes faces, e, uma delas tem sido a invisibilidade de seus saberes tradicionais entre os saberes ensinados, o que, segundo o autor, reforça ações discriminatórias nas salas de aula. Sobre essa situação, o autor reforça afirmando a importância da flexibilidade curricular para abrangência de saberes além dos previamente estabelecidos, a fim de envolver entre os conteúdos ensinados as formas de saberes presentes nos contextos socioculturais dos estudantes, segundo ele:

A configuração dos currículos, portanto, não se restringe à enumeração de conteúdo, mas para além disso, consiste num mergulho comprometido que a escola e seus agentes (tanto os de função administrativa como os de função pedagógicas) fazem na realidade sociocultural de sua região, do País e do mundo. Sob essa perspectiva, os currículos exploram seus limites materiais de conteúdo para se apresentarem como procedimentos de investigação, estando abertos à manutenção de certos conteúdos tanto quanto à experimentação de ensino de diferentes saberes. (PEREIRA, 2010.18)

Eis uma demanda escolar de profunda importância, o comprometimento da escola com a realidade sociocultural da região em que se faz presente. Essa demanda envolve pensar da estrutura física escolar ao próprio currículo de ensino, passando por recursos e

metodologias de ensino-aprendizagem. O trato pedagógico para com a realidade sociocultural é um importante passo para minimizar as ações discriminatórias, visto que poderá cooperar com a disseminação de diferentes saberes, contribuindo para desenvolver o sentimento de respeito e tolerância entre as relações interculturais estabelecidas neste ambiente. Mas para isso, como afirma o autor, é importante o interesse da escola, em suas áreas administrativas e pedagógicas, lançar seus olhares além dos muros escolares e se posicionarem sensíveis às realidades apresentadas.

Tratar com a diversidade cultural nos currículos escolares, têm significado político relevante, pois inserindo por meios legais, os elementos referentes às culturas indígenas e afrodescendentes, por exemplo, possibilita a oportunidade de pensar a realidade brasileira a partir de sua diversidade, além de pensar a possibilidade de revisão crítica dos conteúdos considerados oficiais. Porém, ao mesmo tempo em que as bases legais permitem o conhecimento das diversidades culturais e sua inserção nos currículos, estas também apontam *os conflitos subjacentes ao modelo educacional, que, até o momento, se recusava a aceitar essas referências também como um fator constitutivo da sociedade brasileira* (PEREIRA, 2010, p. 53). E o enfrentamento dessa realidade implica no estabelecimento de políticas afirmativas, no reconhecimento da dívida histórica para com a população afrodescendente e indígena, além de buscar a *revisão dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas (...), diante disso, a escola é chamada a participar desse enredo social, já que muito do que ela é decorre de suas relações com a sociedade e o Estado* (p.62).

Nilma Gomes (2011) desafia a sociedade brasileira a pensar um projeto de educação emancipatório, que perceba a realidade escolar de estudantes oriundos de diferentes contextos socioculturais. Que se pense a escola como um espaço democrático que garanta, de maneira igualitária, o acesso e permanência à educação a todo cidadão. Nesse sentido, a autora convida a refletir sobre a questão da diversidade étnico-racial presente na escola, como uma questão pedagógica de demanda da sociedade em geral, não apenas do Movimento negro. Assim, a estrutura curricular deverá incluir essas demandas educacionais a partir das reivindicações sociais desse movimento, e somando-as às perspectivas educacionais de seus projetos. Segundo a autora, para discutir um projeto emancipatório que aplique efetivamente a Educação para as Relações Étnico-raciais é necessário conhecer as realidades escolares de dentro para fora:

No caso da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-raciais no interior das escolas, produzir conhecimentos sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo. (GOMES, 2011.45)

A citação acima deixa evidente que a questão étnico-racial deve receber trato pedagógico, pois é uma situação que vem fazendo parte da demanda educacional e exigência de movimentos sociais. Porém, este debate ainda é pouco presente nos programas oficiais de ensino. E um dos motivos para enfrentamento dessa realidade têm sido as pesquisas escolares nesta área, as quais trazem evidências sobre a urgente necessidade de sua aplicabilidade de maneira eficiente. As experiências étnico-raciais no interior das escolas ainda são temas bastante escassos nas pesquisas acadêmicas, porém muito necessárias para engajamento nas discussões sobre os programas de ensino escolar em todas as instâncias de ensino e pesquisa.

Instigada, pelas exigências para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Petrolina G. Silva (2011) se dispõe a investigar condições, contextos e as redes de relações que envolvem processos de ensino e aprendizagem no exercício da cidadania. O estudo da autora é de grande importância para contribuir com a aplicabilidade da legislação que garante o ensino com essa perspectiva, pois têm sido muitas as barreiras impostas nas instâncias educacionais para dificultar esse processo. Assim, diante dos contextos marcados pela desigualdade e discriminação em que vive a população negra no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), interpretou as determinações da Lei 10.639/03 e orientou a execução das referidas determinações, dessa forma, a educação das relações étnico-raciais, *configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais* (p.12).

Pelas bases legais, se torna obrigatório a aplicabilidade da Educação para as Relações Étnico-raciais nas instituições de ensino, como determina a CNE/CP nº3/2004 e a CP1/2004, a Educação para as Relações Étnico-raciais se torna *um núcleo dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão* (SILVA, 2011, p.12). Dessa forma, as ações educativas recebem legalidade e legitimidade para intervir em situações de sociabilidades e afetações entre estudantes no espaço escolar, pois segundo a autora:

O processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2011.12)

Segundo a pesquisadora citada, os objetivos da Educação para as Relações Étnico-raciais preocupam-se, especialmente, as relações sociais no espaço escolar, que é um espaço social onde se encontram diferentes sujeitos de origens étnico-raciais e sócias diversificadas. Espera-se que estas relações aconteçam de forma saudável ao universo afetivo dos estudantes, empoderando-se coletivamente em busca de melhores condições sociais. Dentre os objetivos da Educação para as Relações Étnico-raciais, abaixo se cita dois que, segundo Petrolina G. Silva (2011), são de fundamental importância para serem introduzidos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, e trabalhados nas atividades escolares cotidianamente, isto é, não podem ser visitados apenas em momentos e datas comemorativas, mas devem ser introduzidos na rotina escolar. A saber:

Formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (...) Formar homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação. (SILVA, 2011.13)

Os objetivos citados acima, configuram os grandes anseios da educação no Brasil. Sabe-se, porém, que as mudanças esperadas com esses objetivos educativos não são imediatas, pois, como já constatamos as práticas racistas e preconceituosas, trata-se de consequências de fenômenos históricos construídos na longa duração. Entretanto, as manifestações dessa natureza nas vivências escolares são passíveis de trato pedagógico para reduzir ocorrências. Para isso, as ações educativas orientadas pela escola deverão seguir as objetividades legais determinadas. Assim, para Petrolina G. Silva (2011), considerando o espaço escolar como espaço de formação de cidadãos, essa formação deverá acontecer em condições de igualdade aos sujeitos de *diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais* (p.13).

Historicamente, a estrutura da educação brasileira vem acontecendo em contextos de exclusão e marginalização de sujeitos, especialmente se tratando de contextos de ensino e aprendizado. Sobre esses contextos, Petrolina G. Silva (2011, p. 13) considera que *tratar de*

ensino e aprendizagem é tratar de identidade, conhecimentos que se situam em contextos culturais (...) de relações de poder. Segundo ela, na experiência brasileira, a educação tem finalidade de manter ou superar o projeto colonial de nação racializado, que exclui determinados grupos em benefício de outros. Assim se observa alguns exemplos de como esses processos de ensino e aprendizagem aconteceram em contextos de dominação colonial, em que os objetivos educacionais priorizavam transformar povos e suas culturas subjugando-os aos domínios europeus.

Mostrando um pouco sobre os processos educacionais desenvolvidos por colonizadores europeus em algumas de suas áreas coloniais, a pesquisadora, citada acima, destacou casos de Mali e Namíbia. Segundo ela, naquelas escolas, as crianças eram obrigadas a repetir cantos que afirmavam ser descendentes de gauleses, e suas redações escolares deveriam obrigatoriamente *salientar que os negros eram, por natureza, ignorantes* (p.19). Nesses contextos, o ensino e o aprendizado dos alunos estavam totalmente submetidos ao ideal de formar sujeitos com autoestima baixa, além de subestimar as experiências históricas e culturais dos mesmos, excluindo-as do processo de ensino. Quanto ao Brasil, a autora destacou a questão da educação dos povos indígenas no contexto colonial, em que os contextos de ensino e aprendizado dos alunos estavam a objetivar o esquecimento e a rejeição dos hábitos e costumes desses sujeitos, submetendo-os ao jeito “civilizado” de ser. Quanto aos afrodescendentes, em contexto de escravidão e pós-escravidão, *foi negada a possibilidade de aprender a ler; ou se lhes permitia, era com intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprias, e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade* (p. 21).

Como revelaram as pesquisas, os principais grupos afetados pelo racismo e preconceito nos ambientes escolares são a população negra e cabocla. Ser negro, afro-indígena ou morador de comunidades rurais e ribeirinhas, são as principais características dos estudantes afetados por atos discriminatórios em muitas unidades de ensino. Esse fato tem contribuído para o aumento de reprovações e abandono dos estudos, como bem destaca Lúcia Müller (2008). De acordo com pesquisadora, uma vez que esses estudantes veem-se distanciados da possibilidade de conclusão dos estudos, restam-lhes trabalhos de remunerações baixas e de condições não adequadas, reproduzindo e reforçando as desigualdades.

Segundo Maria Lúcia Müller (2008), as instituições sociais, como a escola, tornam-se espaço de reprodução de ideologias raciais discriminatórias, pois quando essas ações são tratadas com normalidade, as pessoas que as sofrem são subjugadas à condição de inferioridade diante do praticante das mesmas. Os casos de atitudes racistas e preconceituosas no ambiente escolar muitas vezes são negligenciados pela própria instituição, seja por carência de recursos ou a capacitação adequada para propor soluções a essas situações, o que agrava e reproduz ainda mais a condição de desfavorecido social aos estudantes afrodescendentes e de comunidades distantes de áreas urbanas. O Sistema Educacional no Brasil, de acordo com a autora, desde o Período Imperial, apresenta-se estruturado de maneira a fortalecer a exclusão racial – entendendo o conceito racial com base em estruturas socioculturais, e em critérios biológicos – pois este sistema foi o grande encarregado de disseminar a chamada História Oficial.

No caso dos sistemas de ensino, o silenciamento, muitas vezes involuntário, sobre a história e as contribuições de africanos e seus descendentes termina sendo uma maneira de manter grande parte da população negra na situação de inferioridade em que vive a gerações. (MÜLLER: 2008. p: 25)

Para autora, forjado sob a cortina das teorias raciais do século XIX e comissionado a disseminar o ideário de Nação para a jovem República do século XX, o Sistema de Ensino deveria ser moldado ao modelo europeu, ou seja, formar uma nação sob domínio das elites brancas nascidas das estruturas escravocratas. Nesse caso, foi fundamental o controle sobre o sistema de ensino, a fim de evitar as vozes dos sujeitos que foram oprimidos pela ordem social escravocrata que estava – e ainda está – enraizada nas estruturas sociais. Nesse sentido, o enfrentamento dessa situação se fará necessário por meio de mecanismos legais e educacionais.

A Constituição Federal traz no artigo 3º, incisos I, III e IV, vem afirmando os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a saber:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Assim, construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, além de erradicar a pobreza, marginalização e reduzir as desigualdades sociais, é um desafio a ser enfrentado de maneira conjunta pela sociedade em suas instituições. A escola, como instituição social, tem o papel de aplicar mecanismos que venham a contribuir com debates que cooperem para o alcance desses objetivos nacionais. Assim, a aplicabilidade da Legislação de combate ao racismo e a eficácia quanto à valorização da História e Cultura Afro-Brasileira é de responsabilidade das três esferas de poder.

Em 2003, o Estado lança a 10.639/03: *Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.* Essa foi uma importante conquista para as organizações sociais, professores e estudantes que a longos anos estiveram inseridos em processos de luta contra a discriminação racial em ambientes sociais, em especial, na escola. Porém a produção e a disseminação de conhecimentos no interior das escolas ainda seguem controladas por mecanismos do Estado, e, em muitos casos, permanece o controle ideológico das chamadas classes dominantes, em especial, sobre os materiais didáticos. A produção de materiais didáticos no campo da História esteve, por muito tempo, inserida em um ambicioso projeto de implantação e fortalecimento de ideologias dominantes e elitistas, marcadas pela forte presença do racismo e eurocentrismo. A saber, a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais esteve monopolizada pelas esferas de poder do Estado, mantendo a sociedade distante das discussões a respeito de sua construção. Esses conteúdos, construídos e selecionados por equipes de profissionais devidamente selecionados, apresentam em seu potencial ideológico, marcas de um colonialismo violento sobre as mentalidades em formação. E se tratando da questão racial, a situação ainda é mais complexa.

Existe a real necessidade de se manter a obrigatoriedade do ensino para as relações étnico-raciais, previstas na Constituição Federal, pois se acredita que a população brasileira precisa de educação voltada para reconhecimento da diversidade étnico-racial, bem como para construção de práticas sociais menos discriminatórias. Como observado por Kabengele Munanga (2005), no Brasil, em especial nas escolas, as manifestações racistas estão presentes em insistentes “brincadeiras” que provocam constrangimento, essas são oriundas de discursos diversos marcados pelo racismo e pelo preconceito étnico-racial, que demandam as mídias e outros ambientes de aquisição de informações. Um fator interessante nessas observações, é

que condição social de muitos autores de atitudes discriminatórias, também são sujeitos sociais oriundos de camadas sociais menos favorecidas, o que revela certo desconhecimento a respeito da própria identidade, isto é, de seu papel individual no coletivo social, o que sugere haver dificuldade em refletir a respeito da própria realidade social de forma coletiva, e carência de capacidade para contribuir com ações de luta coletiva em função de interesses comuns, tanto no contexto escolar como na comunidade em geral.

Diante dessas realidades, a escola que pretende desenvolver a Educação para as Relações Étnico-raciais, precisa estar ciente dos desafios, e necessita contar com um corpo de docentes e equipe gestora dispostos a assumir tais compromissos, e, ainda, contar com suporte necessário para desenvolver a temática de forma eficiente, para melhores resultados possíveis. E, somando a este fato, tem-se as atuais mudanças estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, onde os professores estamos em processos de readequação curricular, e os esforços para garantir o ensino voltado para as relações étnico-raciais são constantes.

De acordo com a Competência 5, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o objetivo deverá ser: *identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos*. (BNCC, 2018, p. 577), observemos o texto que segue:

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (BNCC, 2018, p. 577)

Observando a Competência acima, percebemos que na dinâmica pedagógica de construção dos chamados itinerários formativos⁴⁸, é importante que nas áreas de conhecimento ligadas às Ciências Humanas, ocorram esforços interdisciplinares que garantam oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educacionais voltadas para enfrentamento das situações de preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar. Para esse fim, as ações

⁴⁸ *Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional*. (BRASIL, 2019)

pedagógicas deverão estar articuladas com a realidade educacional e social em que o estudante está inserido, colocando-as em situação de estudo crítico, antirracista e anticolonialista.

Para Maria Auxiliadora Schimidt (2010), ações que venham contribuir para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais exigem um processo pedagógico que possibilite a obtenção de saberes por meio de experiências concretas que conduzam o estudante à reflexão e à participação na construção desses saberes. Nesse sentido, o ensino de história, em perspectiva de diálogo entre o saber escolar e a experiência social do estudante, deverá colocá-lo em situação de protagonista na construção do saber, oportunizando a este a expressão em diversas linguagens. Dessa forma, amplia o conceito de conhecimento histórico para além da chamada História Oficial⁴⁹, apresentando estratégias de enfrentamento dos discursos etnocêntricos que marcaram o ensino de História e buscaram silenciar as vozes de populações excluídas.

Embora, as políticas de reparação e ação afirmativa ganhem espaços no cenário político e educacional nessa virada de século, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da História e cultura da África e afrodescendentes, bem como das populações indígenas, os conteúdos produzidos a partir do olhar e das vivências sociais dos próprios sujeitos que fazem parte desses processos históricos, ainda enfrentam resistência para fins de aceitação nos manuais didáticos e currículos escolares. Uma resistência que muitas vezes parte do sistema escolar, e, até mesmo, das ações de muitos professores, o que exigem ações para efetiva aplicabilidade dessas leis no âmbito escolar.

Essa necessidade de se recorrer a mecanismos legais vem a partir das realidades escolares, e mesmo em outros campos sociais, que, mesmo após cinco séculos de convivência entre os povos nas terras brasileiras, os afro-brasileiros, indígenas, caboclos, e outros grupos étnicos, continuam a serem alvos de preconceitos e discriminação na sociedade brasileira. O debate sobre as relações étnico-raciais na escola não pode ser traçado sem tocar nas legislações que a ele oferece suporte, visto que, em muitas escolas, a este debate é imposto diversas barreiras. Segundo Helena Rocha (2009), os conteúdos referentes à história e à cultura da África e do afrodescendente, trabalhados nas salas de aula desde as séries iniciais, estiveram durante muito tempo, distantes dos atuais debates a respeito das questões étnico-

⁴⁹ Segundo José Machado Pais (1999), *podemos e devemos questionar criticamente as escolhas culturais que, no ensino da História, são responsáveis pelas revisões dos respectivos programas, uma vez que os "saberes escolares" não deixam de ser construções sociais.*

raciais, este fato deve-se a questões culturais e ao discurso único propagado e reproduzido sob a ótica eurocêntrica que inundara a educação no Brasil.

Tornando grande a necessidade de intervenção por parte dos professores, em seu papel de agente que contribui para a formação de sujeitos sociais. Assim, a ação do docente precisa estar voltada para o trato das questões étnico-raciais, o debate amplo pelo respeito às diferenças, estando este debate inserido nos conteúdos de História ministrados e em ações pedagógicas voltadas para valorização da História e Cultura Afro-Brasileira. A questão da produção do material didático e da formação do professor para o trato das relações étnico raciais também precisa estar em evidência. Segundo Helena Rocha (2009), muitos colegas estão reproduzindo racismos ao abordar a temática, uma vez que não foram capacitados para esse diálogo histórico-social.

Na escola, a inclusão no currículo de conteúdo, que trata da história e cultura africana e afro-brasileira, e as suas contribuições no tempo presente, é um dos passos para o combate ao racismo e ao preconceito étnico-racial tão evidente em seus espaços. Assim, alunos e o restante da comunidade escolar precisam ser sensibilizados para o tema, de maneira que possam reconhecer o racismo em suas próprias atitudes e mudá-las, nesse sentido, a escola possui bases legais para implantação do ensino voltado para as relações étnico-raciais, a saber, a Lei 10.639/03, que traz a seguinte orientação.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A Lei 10.639/03, que determinou no seu artigo 26, para que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; essa Lei, que é resultado de processos de luta que envolveu o Movimento Negro no Brasil, ainda não acontece em todos os segmentos de ensino, devido às resistências. E uma das muitas funções da Lei 10.639/03, talvez, seja promover a

descolonização dessas mentalidades para que o sistema de ensino passe a aplicar a educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Segundo Lúcia Regina Pereira⁵⁰ (2013):

Na realidade, há um desconhecimento do processo histórico da instituição da lei. Ela não veio de cima, não foi a presidência da República que propôs; foi uma reivindicação do Movimento Social Negro. As pessoas ainda ficam com “o pé atrás”, porque acham que é preciso ter leis para outros segmentos discriminados da sociedade, mas não é assim que funciona. A instituição da lei prevê uma revolução na educação do país para mostrar que o Brasil foi construído a partir de vários grupos étnicos: o grupo indígena, o grupo negro e o grupo europeu, e que essas histórias todas têm que vir à tona para entendermos como funciona nossa sociedade. (Lúcia Regina Pereira, em entrevista ao Instituto Umanitas Unisinos - 2013)

A fala de Lúcia Regina Pereira (2013) revela bem a realidade em muitos contextos escolares, essa tem sido a postura de muitas escolas diante da apresentação da Lei 10.639/03. Um fator importante na fala dela é a atenção para o conceito de Educação para as relações étnico-raciais, ela enfatiza a questão da atenção à diversidade de grupos étnicos e suas relações sociais nos espaços sociais, e como o ensino deve se preocupar com essa diversidade, em valorizá-la.

Márcia Guerra Pereira (2008.p. 86), enfatiza que o planejamento das ações de incorporação da Lei 10.639/03, conjugando atividades pontuais e modificações de longo prazo, é passos que pode proporcionar tensões nas antigas estruturas curriculares. Ela convida a escola a apostar em ações de enfrentamento ao racismo e ao preconceito étnico-racial, encontrando na legislação o suporte para que estas venham a acontecer, mesmo que sejam impostas diversas formas de impedimentos.

Segundo a autora citada acima, o processo de descolonização do ensino começa pelos olhares dos professores, então, o passo seguinte é transformar as determinações da 10.639/03 em *prática real nas instituições escolares, e mais, fazer com que a inclusão destes conteúdos não reproduza estereótipos de inferioridade* (PEREIRA, 2008, p. 82). Isso significa que a efetiva aplicabilidade da Lei deve fazer parte do cotidiano escolar, não apenas em momentos comemorativos, como 13 de maio e 20 de novembro. As ações construídas nesse objetivo deverão atender ao calendário escolar ao longo do ano, e se tornarem ações comuns no universo do ensino e aprendizado, conduzindo os discentes à construção de mentalidades

50 Integrante do Grupo de Pesquisa Africanidades, Ideologia e Cotidiano - AIC (PPGH/PUCRS), coordenadora técnica de Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras, Secretária do GT Negros: História, Cultura e Sociedade – ANPUH/RS. Entrevista ao Instituto Umanitas Unisinos (IHU On-Line) em 23 de abril de 2013) – disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/519509>. Acesso em: 15/02/16.

que considerem as atitudes racistas e preconceituosas como anormais, a intenção, portanto, é entender que essas práticas não podem ser consideradas normais no ambiente escolar, e na sociedade em geral. Para tentar mudar essa situação foi aprovada também a lei 11.645/08, que complementa a 10.639/03, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

A importância dessas bases legais está em garantir a discussão das temáticas em salas de aula, de forma interdisciplinar, buscando cooperar com a superação do racismo e preconceitos étnico-raciais nas escolas, através da construção de saberes que conduzam o estudante a perceber-se como sujeito histórico, envolvido em complexos sistemas de relações de poder. Trazendo para o ensino, as realidades sociais dos povos historicamente excluídos de políticas sociais e educacionais, que são os povos e comunidades tradicionais. Esses sujeitos estão presentes nas salas de aulas e precisam sentir-se representados de forma positiva, nos conteúdos ensinados, e encorajados a avançar nas conquistas sociais.

CAPÍTULO 3: RIOS DE MEMÓRIAS: ENSINO DE HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E IDENTIDADE.

Ao atravessar as etapas das pesquisas bibliográfica e etnográfica no ambiente escolar, verificou-se que os preconceitos étnico-raciais têm provocados afetações na vida dos estudantes. Evidenciou-se, por meio dos estudos das sociabilidades estudantis, que as áreas afetadas relacionam-se à autoestima e à identidade dos mesmos, colaborando para acirramento de processos de exclusão social. Assim, os efeitos provocados pelos preconceitos étnico-raciais sobre os estudantes precisam ser compreendidos pelas redes de ensino. E, nesse campo de ação educacional, o ensino de história e a educação patrimonial pretendem cooperar com o conhecimento e o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente nos ambientes escolares, colaborando para a construção de mentalidades de respeito para com essa diversidade e contribuindo para construção de atitudes que visem o bem coletivo.

Cooperando com essa perspectiva, o produto de pesquisa se traduz em dois instrumentos de ensino, que permitem o uso da memória como fonte de pesquisa e aprendizado de história em sala de aula. Trata-se de um vídeo e um podcast que apresentam relatos de memórias de moradores do município de Santa Bárbara do Pará. Por meio dele, os alunos poderão conhecer as múltiplas heranças culturais presentes em seu cotidiano escolar. Como o título deste capítulo sugere, trata-se de um rio de memórias, onde cada relato carrega uma infinita bagagem de saberes e informações a serem desbravadas pela pesquisa e ensino de histórica. Pretendeu-se construir um vídeo com riqueza de imagens e relatos, porém, a chuva ⁵¹ que desabou durante o contexto desta pesquisa, não nos permitiu adentrar determinados espaços, apenas apontar alguns ramais de memórias. Porém, com apoio de professores e alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, foi possível elaborar estes instrumentos de ensino.

⁵¹ Refiro-me ao contexto de finalização desta dissertação, na etapa de construção do produto da pesquisa. Nesta etapa, estava finalizando as entrevistas com pessoas idosas das comunidades, fotografando e filmando espaços citados por estes em seus relatos de memórias. Quando no início do ano letivo, do ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do novo coronavírus. As andanças foram suspensas, as visitas aos idosos proibidas, e, para tristeza, idosos estavam sendo contaminados, e muitos vieram a óbito, levando consigo seus saberes. Ficou bastante difícil prosseguir a pesquisa, e a elaboração do produto, principalmente devido questões afetivas com as memórias que estavam partindo. Então, não pretendendo desistir, surgiu a ideia de representar as memórias dessas pessoas de forma diferente. Criamos dois personagens para narrar no vídeo e podcast, alguns caminhos desse rio de memórias.

Movido por estes anseios, este capítulo apresenta as ações educativas que foram construídas no contexto escolar envolvendo o ensino de história e a educação patrimonial para trato com as relações étnico-raciais. Essas ações foram voltadas para o conhecimento e o reconhecimento das heranças culturais de matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas na formação das comunidades de Santa Bárbara do Pará. Ao final deste capítulo, apresenta-se o resultado dessas ações, que foi um vídeo animado, o qual foi produzido pela professora-pesquisadora, com participação dos alunos do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio. Dr. Pádua Costa.

3.1: Educação patrimonial como possibilidade no ensino de história e trato com as relações étnico-raciais.

A perspectiva da metodologia de educação patrimonial para o ensino de história está em cooperar com a formação de uma consciência histórica pautada no respeito e na cooperação. Segundo Rüsen (2001, p.57), a consciência histórica é o *fenômeno do mundo vital*, ou seja, norteadora de atitudes, de decisões importantes para a vida social, bem como, posicionamentos diante de situações concretas que exigem comportamentos críticos. Segundo o autor:

A consciência histórica é o fenômeno do mundo vital, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam suas experiências da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001.57)

Nesse caso, reforça-se a importância do conhecimento histórico na vida social dos sujeitos, e a forma como estes operacionam esses conhecimentos na sua vida prática. Espera-se que essas operações forjem uma consciência histórica menos excludente e de rejeição aos preconceitos étnico-raciais. Reconhecendo, porém, que existem campos das operações mentais que estão além das possibilidades de afetação positiva pelo conhecimento histórico, pois nelas transitam outras experiências e saberes de semelhante importância para os sujeitos, dificultando o alcance deste objetivo.

O trato com as relações étnico-raciais no ambiente escolar, por meio do ensino de história e educação patrimonial, é o objetivo principal desta pesquisa e seu produto. Assim, o compromisso educacional que move este objetivo está associado à valorização da pluralidade das matrizes étnicas no ensino de história. Para Vera Candau (2008, p.53), as políticas

educativas precisam promover o *reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as*. Como revelaram os estudos de Vera Candau (2003; 2008), os saberes e as heranças culturais de matrizes africanas e indígenas constituem-se um patrimônio marginalizado em processos históricos que marcaram a formação da identidade brasileira, e, permanecem marginalizados nos processos educacionais, quanto aos currículos de ensino no Brasil. Segundo ela:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAUI, 2008. p. 50)

A autora questiona o caráter monocultural presente na dinâmica do sistema escolar, e a forma como os diferentes atores sociais são inseridos neste. Ela sugere que o conhecimento sobre as referências culturais, que marcam a formação das comunidades em que este sistema está inserido, deve ser relevante no processo educacional, compondo os currículos de ensino. Segundo ela, é importante que se perceba a escola como espaço de diferenças e desigualdades, para se aplicar metodologias mais inclusivas. Segundo ela:

Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. (CANDAUI, 2008. p. 53)

De acordo com Vera Candau (2008), os processos educacionais precisam envolver atividades que valorizem as múltiplas experiências sociais das comunidades. Segundo a pesquisadora, essas ações cooperam para melhoramento das relações étnico-raciais, uma vez que oportuniza a valorização das múltiplas experiências socioculturais que marcam o cotidiano da comunidade escolar. Partindo desse princípio, por meio do estudo etnográfico traçado sobre o território educacional de Santa Bárbara do Pará, o qual foi apresentado nos

capítulos anteriores, foi possível conhecer muitas de suas demandas e especificidades socioculturais. Esses conhecimentos são de muito valor para se pensar o ensino de história voltado para as relações étnico-raciais. A pretensão é explorar essas possibilidades de ensino de história, por meio da metodologia de educação patrimonial, a fim de atender o compromisso educacional de valorização da pluralidade das matrizes étnicas, que circulam no contexto escolar e em seu entorno.

Como já foi apresentado nos capítulos anteriores, o município de Santa Bárbara do Pará é um município da região metropolitana de Belém do Pará, assim, como muitos outros municípios amazônicos, possui referências patrimoniais que podem ser exploradas no ensino de história e educação patrimonial, para tratar com as relações étnico-raciais. Porém, o município não possui edificações tombadas como patrimônio, dentro dos conceitos estabelecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Então, para trabalhar educação patrimonial em localidades que não possuem patrimônios históricos reconhecidos pelos órgãos oficiais, foi preciso buscar fundamentação teórico-metodológica para esse fim, apontando reflexões à respeito das formas de patrimonialização dos bens culturais, mostrando que todas as comunidades socioculturais possuem referências patrimoniais, sejam elas reconhecidas ou não, por órgãos institucionais, no entanto, sem desconsiderar a importância das políticas de salvaguarda dos patrimônios, desenvolvidas por estes.

Em *A Alegoria do Patrimônio*, Françoise Choay (1992) analisa a construção do conceito de patrimônio a partir da Revolução Francesa⁵², a terceira edição dessa obra foi publicada pela editora UNESP em 1992, ano de profundas discussões sobre patrimônios culturais e suas representações sociais. A autora analisa a trajetória histórica que conduz à construção do conceito de patrimônio, e este como bem cultural e histórico, revelando a intencionalidade de se promover exclusão de determinados grupos sociais, e, a seleção e controle sobre o que se deve ou não deve ser legitimado como patrimônio de um povo.

⁵²No contexto analisado por Françoise Choay (1992), o Estado revolucionário francês está em busca da construção da modernidade e eliminando as referências de memórias do Antigo Regime, dessa forma, procura-se narrar uma nova história para a França e “eliminar o passado”. Há, nesse sentido, a investida de grupos dominantes e suas intencionalidades de invisibilizar a memória e as referências patrimoniais de determinados grupos sociais e proporcionar a exaltação de seus bens patrimoniais e suas memórias, isto é, um novo grupo social estaria se sobrepondo ao outro, no caso, a burguesia se projetando sobre a nobreza no campo patrimonial, sem levar consigo as memórias dos camponeses. Nascia ali naquele contexto, o conceito de patrimônio ligado ao valor financeiro e ao nacionalismo burguês, excluindo não somente a nobreza decadente, mas também o povo empobrecido.

Embora as críticas lançadas sobre aquela obra, ela está a contribuir para as discussões que envolvem importantes questões sociais sobre os conceitos de patrimônio e processos de patrimonialização. Para Françoise Choay (1992, p.99), *patrimônio são bens que traduzem representações de grupos sociais, e nesse processo, eles passam por critérios de seleção*. Portanto, a conceituação e a afirmação de um patrimônio como bem cultural representativo de um povo torna-se campo de disputa de poderes. Segundo a autora, o patrimônio é um espaço onde as memórias guerreiam para se projetarem como dominantes, assim como um espaço de projeção de discursos. Nesse sentido, a busca pelo reconhecimento e valorização de referências patrimoniais dos grupos sociais excluídos é um importante passo para ampliação e exercício da cidadania.

A partir dessas questões, é possível entender as mentalidades que compreendem patrimônios apenas como determinados objetos culturais, em detrimento de outra variedade de patrimônios “invisíveis” ou “invisibilizados”. A busca pelo reconhecimento e valorização dos bens que traduz as representações das memórias dos grupos sociais excluídos nos processos históricos, tem sido desafio à educação patrimonial e ao ensino de história na contemporaneidade.

Para trabalhar a educação patrimonial no ensino de história, diante dessa batalha pelo reconhecimento daquilo que é ou não é um patrimônio cultural, observa-se a ampliação do conceito de “referências culturais” ou “referências patrimoniais”, que de acordo com Cristina Reis Figueira e Lilian Miranda (2012)⁵³, tais conceitos se ampliaram na década de 1970, para as dimensões sociais e políticas da preservação patrimonial e cultural no Brasil. Naquela década, a atuação do antigo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), priorizava as ações preservacionistas no *tombamento de casas e sobrados dos senhores de escravos, mas não contemplava as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços* (p.33). Segundo as autoras:

⁵³ Cristina Reis Figueira e Lilian Miranda (2012), para driblarem as polêmicas sobre o termo “patrimônio”, utilizam o termo “referência patrimonial”, sem no entanto, minimizar a importância do objeto cultural a que se referem. Visto que a aceitação como patrimônio cultural e histórico, de objetos culturais não registrados em órgãos oficiais, ainda é um assunto polêmico entre os profissionais da área do patrimônio, como foi observado pelas autoras.

Ao longo da década de 1970, estabeleceu-se um consenso em torno da questão das “referências culturais” e se fortaleceu cada vez mais a concepção de que o patrimônio cultural brasileiro não deveria se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história oficial, mas deveria incluir também as manifestações culturais representativas dos diversos grupos que compõem a população brasileira. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012. p.34)

As abordagens sobre as “referências culturais”, ou “referências patrimoniais”, de uma determinada comunidade, receberam relevância nas ações de educação patrimonial nas escolas, uma vez que se permite discutir as especificidades culturais que caracterizam as comunidades distantes de centros urbanos, bem como, as histórias de vida de grupos marginalizados. Estes grupos, na ausência de recursos financeiros para deixarem “grandes edificações” no espaço social, tiveram suas tradições culturais e referências patrimoniais desprezadas pelos processos de preservação patrimonial, durante as primeiras décadas do século XX, e, conseqüentemente, suas memórias foram invisibilizadas.

Compreendendo que estamos adentrando em um espaço em que as memórias guerreiam, Halbwachs (2006) colabora nesta discussão com os conceitos de memórias individual, coletiva e social. Segundo o autor, essas memórias complementam-se, uma vez que as memórias individuais podem também fazer parte de um universo coletivo, e, dessa forma, contribuir na formação da memória social de certo grupo. Sendo assim, *as memórias tratam-se das lembranças sobre as experiências individuais e/ou coletivas ocorrentes em contextos coletivos* (p.57), e, possivelmente, rememoradas em seu patrimônio histórico. Entretanto, as memórias sociais e coletivas também passam por processos de apropriação pelos sujeitos, recebendo destes possíveis intervenções. De acordo com o autor, *se o que vemos hoje toma lugar no quadro das referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente* (p. 18).

Dessa forma, o trato com as memórias se torna um desafio à educação patrimonial, pois ao nos percebermos diante de quadros sociais em que a patrimonialização de determinados objetos culturais, deixaram margem à exclusão de muitos segmentos sociais, também nos deparamos com memórias excluídas e em busca de seu lugar, e que muitas delas já não se reconhecem em sua própria identidade. E essas dificuldades de reconhecimento das referências patrimoniais nas memórias sociais se refletem diretamente nos ambientes escolares, conforme foi observado no capítulo dois.

Por meio da pesquisa de campo, verificou-se que muitos alunos têm dificuldades de identificar e reconhecer em sua comunidade referências de patrimônios, pois eles não consideram importantes as referências locais. Esse fato, muito provavelmente, esteja ligado aos tradicionais conceitos de patrimônios que giram apenas em torno de grandes monumentos e eventos sociais, nesse caso, nota-se a importância da ampliação desses conceitos nas salas de aula. De acordo com os estudos de Maria de Lourdes Horta (1999), a aplicabilidade da educação patrimonial tem como um de seus objetivos fortalecer a memória coletiva de determinado grupo social a fim de promover também o fortalecimento das identidades desse grupo social. Assim, é importantes que se voltem os olhares para os “patrimônios não oficiais” e as memórias individuais e coletivas em torno destes, uma vez que estes, embora distanciados dos programas oficiais de patrimonialização, encontram-se representados no universo mental de uma coletividade, com suas representações simbólicas.

Em Pierre Nora (1993), encontra-se a forte relação entre patrimônio e memória, embora este historiador francês discorde de Le Goff (2003)⁵⁴, não considerando a memória como uma fonte segura para a história, afirmando que *a memória é sempre suspeita para a história* (p. 09). No entanto, ele reconhece existir uma profunda reflexão na relação entre história e memória, que ousaria dizer, que ambas se complementam, mas não se completam, porém ampliam caminhos na construção de saberes ao *introduzir dúvidas no coração* (p.09). Enfim, este pesquisador, enfatiza a memória com o conceito abaixo, o que a torna íntima com relação ao patrimônio, e isso desperta ainda mais a importância de ampliação do conceito de patrimônio para além da “pedra e cal”, permitindo adentrar o campo da imaterialidade, dos elementos afetivos e subjetivos evocados pela memória.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p.09)

A memória, portanto, é essa substância que vincula o sujeito ao que Pierre Nora (1993, p.13) chama de *lugares de memória*, e ela é despertada nesse encontro do sujeito com o seu objeto cultural. Portanto, se o objeto cultural é revestido de memória, a sua permanência, por meio da preservação e patrimonialização, representa a continuidade e a preservação da

54 Como historiador ligado à Escola dos Annales, Le Goff (2003) amplia o conceito de documento histórico, permitindo o uso da memória como fonte histórica possível.

memória de um grupo social, possibilitando a reprodução social de atividades a ele ligadas. Nesse sentido, a *dialética da lembrança e do esquecimento* também está dentro do jogo de poder que envolve os grupos sociais, isto é, as formas e os instrumentos legais para reconhecimento dos bens patrimoniais de determinada sociedade estão condicionados ao Estado e seus grupos sociais nele representados ideologicamente. Ocorrendo, portanto, valorização dos objetos culturais representativos de determinados grupos em detrimento de outros. Assim, determinadas camadas sociais foram excluídas da sociedade e tiveram suas referências culturais igualmente invisibilizadas, e, conseqüentemente, suas memórias abandonadas ao esquecimento.

Ainda segundo Pierre Nora (1993), *os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea* (p. 13), segundo ele, a memória é despertada, mas é também imposta. Nos processos de patrimonialização, em certas situações, ocorre à imposição de uma memória histórica e de uma identidade, visto que esses processos são realizados por órgãos específicos e, em muitos casos, acontecem sem a participação das camadas sociais. Dessa forma, tanto o conceito de patrimônio, como de memória⁵⁵ precisam ser considerados à luz dos interesses dos grupos sociais neles representados, haja vista que o patrimônio cultural de um povo ganha representatividade quando a comunidade que o possui se percebe nele presente, isto é, a sua diversidade de representações culturais e de memórias, pois é preciso compreender a comunidade como heterogênea.

Sabe-se que as políticas patrimonialistas definiram as categorias do patrimônio na materialidade, entretanto essa materialidade está contida com grande bagagem de imaterialidade⁵⁶, como os lugares de memórias designados por Pierre Nora (1993, p. 21), estes, concebidos como um espaço onde *a imaginação o investe de uma aura simbólica*. Assim, eternizaram-se no seio das cidades, os lugares de memórias, os patrimônios, consagraram-se monumentos na expectativa de manter-se viva a memória coletiva. Porém, na maioria dos casos, os patrimônios edificadas e que permaneceram nas cidades com essa finalidade, são

⁵⁵ Segundo Nora (1993), a memória é um importante depoimento do fato cultural, a expressão sagrada do imaginário que mobiliza toda uma comunidade em torno de um evento cultural. O fato social impregna as memórias de sentimentos individuais, mas, ao mesmo tempo, coletivo. A memória que guarda as emoções e quer a todo custo eternizar o fato como o concebe em seu imaginário, ou seja, o transforma em sua tradição, em seu patrimônio.

⁵⁶ Podemos definir o patrimônio imaterial, como uma construção representativa do imaginário, porém, o patrimônio imaterial está presente no material, o mundo das ideias e das representações mentais da sociedade é representado no seu patrimônio material, bem como essas ideias e suas práticas cotidianas também estão associadas aos fenômenos naturais, ou ao seu patrimônio natural (ELHAJJI, 2010).

representações das memórias de grupos elitistas e dominantes, e, que de certa forma, representam simbolicamente tempos de dominação.

Enquanto isso, os bens culturais das classes oprimidas foram aos poucos sucumbindo, sem que houvesse interesse em manter vivas as memórias dos grupos que resistiram à dominação. De acordo com Figueira e Miranda (2012), no Brasil, essa invisibilidade representou certo descaso para com as referências culturais dos povos menos favorecidos, bem como suas contribuições para com a cultura brasileira. Eis, portanto, o desafio para a identificação das referências patrimoniais de alguns povos ou grupos sociais, pois estas não se encontram edificadas, mas nas memórias, quase esquecidas, dos seus guardiões vivos. Ir à busca dessas memórias, registrar e catalogar, é identificar e construir caminhos que conduzem ao conhecimento e ao reconhecimento dos valores culturais múltiplos na cultura brasileira, este será nosso desafio em educação patrimonial.

Patrimônio cultural, também, é compreendido como um conjunto de saberes, valores, pensamentos, atitudes, que um povo ou comunidade tradicional obtém através da herança de seus antepassados (GARCÉS, 2007). Essas expressões são de grande valor para a identidade dessas comunidades, sua salvaguarda, portanto, faz parte do processo educativo. Nesse processo educativo, é importante conduzir os alunos à compreensão de que os bens culturais e naturais são riquezas da humanidade, e precisam ser valorizados e preservados (UNESCO, 2016). Segundo Cláudia Garcés (2007), entre estes bens estão os lugares de memória, que são os lugares que possuem sentido cultural para as comunidades, nos quais se realizam práticas cotidianas.

Assim, a proposta de educação patrimonial encontrada nos trabalhos coordenados por Maria de Lourdes Horta (1999), observa-se um diferencial para a aplicação da metodologia em salas de aula. Essa educadora e pesquisadora, demonstrando engajamento com o conceito de patrimônio defendido em Choay (1992), desafia os profissionais da educação para o desenvolvimento de atividades, que promovam a democratização do patrimônio, assim como a ampliação de seus conceitos, para além da “pedra e cal” e para mais além dos “patrimônios oficiais”. No debate sobre patrimônio, a educadora enfatiza o conceito da seguinte maneira:

Todo objeto material resultado do processo cultural, com toda sua diversidade de expressão, de acordo com os grupos que os cria, tem suporte, material ou sensível, sonoro, verbal, ou plástico, material, de ouro, de pedra ou cal. E, na verdade, este é apenas um suporte para o significado, e é este significado cultural que é, na verdade, um patrimônio, é isso que passa de geração para geração. (HORTA, 2012)

A citação acima é um fragmento de uma entrevista cedida pela autora a um determinado órgão cultural, na entrevista, a autora enfatiza que, ao utilizar na atividade de educação patrimonial, o conceito de patrimônio, é preciso ir além dos bens oficiais. Assim, Maria de Lourdes Horta (2012) está abrindo o caminho que esperávamos para entrar em cena as riquezas culturais invisibilizadas nos interiores do Brasil. Alcançando suporte teórico, ao já existente suporte legal, a educação patrimonial adentra os currículos escolares, de modo a ser sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema de interdisciplinaridade e transversalidade. Possibilitando assim, a abordagem de aspectos da cultura brasileira sob base diversificada de acordo com as *características regionais e locais da sociedade e da cultura*, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), introduzida pela Lei 9394/96.

De posse dessas bases teórica e legais, o ensino de história segue com a educação patrimonial, buscando o fortalecimento de referências patrimoniais e memórias invisibilizadas, considerando que estas são de grande importância para a luta coletiva de grupos sociais marginalizados, e mesmo, distanciados do exercício pleno da cidadania. A Educação Patrimonial, diante desse desafio, visa cooperar para a afirmação da identidade e valorização das atividades culturais que constituem o arcabouço cultural de um povo (HORTA, 1999), isto é, daquelas referências culturais que a própria comunidade percebe como seu, e daquilo que a memória engaveta e se recusa a deixar perder.

Na experiência escolar, foi proposto aos alunos trazerem para a escola, suas referências patrimoniais contidas nas histórias que aprendem no cotidiano, a exemplo das histórias que envolvem a dinâmica das pescas, das coletas e comercialização de frutos e mariscos na região, das fabricações artesanais de barcos, utensílios domésticos e de instrumentos de trabalho, a partir da madeira e da cerâmica. Além de saberes que envolvem as múltiplas formas de uso dos rios e florestas. Como profissional da pesquisa e do ensino de história, o desafio foi promover diálogo entre esses saberes e o saber escolar, para tornar o ensino de história prático e significativo na vida dos sujeitos. Cooperando assim, para melhorar as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Pensar as estratégias de ensino de história, que busque a valorização das referências patrimoniais e memórias de comunidades com aspectos tradicionais, é uma forma de empoderamento de grupos sociais historicamente marginalizados. De acordo com Joël Candau (2018, p.132), *como a memória, a história pode recompor o passado a partir de “pedaços escolhidos”, tornar-se um jogo, objeto de embates e servir de estratégias militantes e identitárias*. Essa habilidade historiográfica transformou a história em espaço de supremacia eurocêntrica durante séculos, porém, nas últimas décadas, as vozes, outrora, silenciadas vêm sendo colhidas em *fragmentos* e se fazendo presentes nas narrativas historiográficas, de modo a dar visibilidade às identidades reprimidas pelos preconceitos étnico-raciais, que, durante muito tempo, ganharam forças nas narrativas históricas construídas a partir das memórias dos colonizadores e dos grupos elitistas e dominantes.

De acordo com Ortiz (1994), existe a necessidade de identificação das referências culturais dos grupos sociais para que estes alcancem a legitimidade em suas lutas coletivas, nesse sentido, a afirmação da identidade individual do sujeito e da identidade étnica da coletividade, reúne-os diante de causas comuns. Segundo ele, sujeito se identifica e reconhece na sua etnicidade, isto é em suas questões histórico-culturais que marcam as causas sociais e as lutas do grupo social.

Ainda segundo Ortiz (1994), a identidade étnica bem como a etnicidade do grupo estão relacionadas aos limites entre os grupos e na *solidariedade étnica*. Observa-se, pela pesquisa trabalhada, que entre os estudantes existe a necessidade de compreensão quanto à questão de pertencimento, conhecimento e reconhecimento das realidades culturais de suas comunidades, bem como a historicidade, tradições e culturas que envolvem esses lugares, ou seja, os objetos históricos e culturais que constituem sua etnicidade.

3.2: Educação Patrimonial em ação no Ensino de História.

O contato do estudante com o ensino de história acontece ainda na educação básica. Nesta etapa da educação escolar, verifica-se que o currículo é bem mais flexível, permitindo mais liberdade para trato com referências patrimoniais locais. Observando o ensino de história desenvolvido pelos professores da Rede Municipal de Ensino Básico do município de Santa Bárbara do Pará, verificou-se que nessa etapa da formação escolar, as crianças, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, recebem um ensino de história que valorizam fatos

históricos, políticos e culturais de suas localidades, pois estes estudos são recomendados nos currículos. Porém do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, as exigências quanto aos conteúdos ministrados nas aulas de história ficam mais atrelados aos currículos selecionados para esta etapa da formação escolar, os quais são direcionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e, atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir do sexto ano do ensino fundamental, trazer para as salas de aulas as experiências históricas dos estudantes em suas comunidades torna-se desafio, entre cumprir horários, concluir programas e promover projetos. Porém, é preciso avançar para além das orientações dos PCN'S e da BNCC, procurando suprir as *faltas*⁵⁷ observadas nos programas de ensino, pois como já foi afirmado, essas *faltas* possuem objetivos ideológicos voltados para os etnocentrismos que marcam a educação no Brasil há séculos, conforme Ana Lúcia Lopes (2008) e Vera Candau (2003;2008).

Verificamos por meio das pesquisas e leituras afins como Figueira e Miranda (2012) e Circe Bittencourt (2004;2008), que a educação patrimonial no ensino de história, levanta muitas questões importantes em sua trajetória. Sendo, assim, necessário discutir a ampliação do conceito de patrimônio, e suas representações simbólicas e socioculturais para as diferentes comunidades que compõem a sociedade brasileira, dialogando com conceito de pluralidade cultural. Diante deste desafio, a proposta da Educação patrimonial, segundo Maria de Lourdes Horta (1999), entrelaça os conceitos de história, memória e identidade, e nessa experiência busca o fortalecimento de identidade individual e coletiva do sujeito, isto é, reconhecendo a si mesmo como agente ativo em determinado processo histórico.

Figueira e Miranda (2012, p.81) afirmam que *a educação patrimonial abre um leque de interessantes possibilidades para construção das identidades e memórias coletivas e de noções que envolvem a cidadania, como os direitos humanos e os valores da alteridade, da ética e da solidariedade*. Nesse sentido, a metodologia contribui para a valorização e preservação do patrimônio cultural, fortalecimento da identidade e da memória coletiva entre os estudantes, buscando no conhecimento e na valorização das referências patrimoniais espalhadas pelos ambientes, uma estratégia de trato com as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

57 Pesquisadores, como Ana Lúcia Lopes (2008) e Vera Candau (2003;2008), questionam a falta ou ausência nos programas de ensino, das múltiplas referências culturais que compõem a sociedade brasileira, e, conseqüentemente, estão circulando nos contextos escolares.

A atividade, proposta aos alunos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, procurou conhecer as memórias sobre as origens do município de Santa Bárbara às margens do Rio Tracuateua. A partir destas memórias, empenhou-se em identificar as referências patrimoniais que formam o cotidiano das comunidades, de onde se deslocam os estudantes. Assim, seguindo os passos metodológicos da educação patrimonial, navegaram-se rumo aos objetivos que esta propõe, a saber:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999, p. 4)

Oportunizar a experiência direta do estudante com o bem cultural é a forma como recomenda Maria de Lourdes Horta (1999), para melhor desenvolver a educação patrimonial. Desta forma, optou-se por oferecer oportunidade aos jovens estudantes para registrar memórias de moradores e realizar o levantamento das referências culturais do lugar em que a escola está inserida. O levantamento em história oral e registros fotográficos dos bens culturais da comunidade foram os meios usados para oportunizar aos estudantes uma experiência direta com os bens e as referências culturais do lugar, o que se constituiu um processo de descobertas.

A atividade de levantamento dos bens culturais materiais e imateriais de uma comunidade está em colaborar para a salvaguarda deste patrimônio, bem como registrar as memórias desses lugares (SILVEIRA, 2005, p. 39). Considerando a importância dessa atividade, os preparativos para a construção do vídeo sobre as memórias e referências patrimoniais de Santa Bárbara do Pará iniciaram em sala de aula, com a turma de segundo ano do ensino médio. A ação motivadora para essa atividade foi a apresentação do filme *Narradores de Javé* (2001)⁵⁸.

Após assistir ao filme, foi organizada uma roda de conversa com os alunos para compreender alguns conceitos sobre história, e a importância de se conhecer a história e as

⁵⁸ Filme brasileiro produzido em 2001 e dirigido por Eliane Caffé.

referências patrimoniais de uma comunidade. No filme, a cidade de Javé estava ameaçada de afundar nas águas devido à construção de uma barragem próxima, e os moradores deveriam ser remanejados para outros espaços, a única forma de salvar a cidade de Javé, seria identificar os patrimônios que a cidade possuía, porém no imaginário da população, a cidade não possuía nenhum bem patrimonial importante. No então, os moradores chegam à conclusão que o maior e mais precioso bem que a cidade possuía era a história de seu povo.

A partir dessa conclusão sobre o valor das histórias de vida dos moradores de Javé, o personagem Antônio Biá, um dos poucos moradores de Javé que dominam a escrita, sai de casa em casa para ouvir os narradores, que são moradores antigos, que guardam nas memórias as informações sobre a história da ocupação do Vale de Javé, essas informações seriam usadas para escrever o livro da história do Vale, que seria o instrumento que salvaria a cidade da destruição, do esquecimento. Porém, o livro objetivava buscar as origens de Javé, o tempo da chegada de seus primeiros moradores, mas as diversas versões narradas a respeito da origem do povoado eram bastante divergentes, e, aos olhos do escritor, sem nenhuma carga de emoção que a tornasse patrimônio importante, então este escritor se vê diante do desafio de transformar aqueles relatos em “história grande”. Porém, este se percebe incapaz de traduzir as histórias narradas em fatos importantes, e não conclui a tarefa que lhe fora confiada, o autor não consegue escrever o tal livro, não conseguindo assim impedir a cidade do afogamento.

Toda atividade pedagógica precisa ser iniciada com uma ação motivadora para melhor envolvimento dos alunos, e a experiência de trabalhar o filme foi importante para sensibilizar os estudantes, e despertar o interesse pela tarefa que se propôs logo em seguida. Como as aulas de história duram três tempos de 45 minutos, não foi possível tratar as discussões e orientações para a proposta no mesmo dia em que assistiram ao filme. Mas, na aula seguinte, a classe se reuniu, e, como professora e pesquisadora neste espaço escolar, orientei as conversas a respeito do filme. Indagando primeiramente sobre as personagens, suas características e como estes apresentavam suas versões para narrar à história do lugar.

Por meio das observações sobre o filme *Narradores de Javé*, os alunos perceberam que existem muitas versões sobre a história de um lugar, e, que nem sempre essas versões se complementam, podendo, até mesmo, divergirem umas das outras. Porém, uma das questões levantadas pelos alunos, e que me chama a atenção, foi perceberem como os moradores de Javé viam seu próprio lugar de origem, e como não conseguiam de início enxergar o valor que

aquele lugar possuía. Então, neste momento a discussão atinge o nível desejado por esta professora-pesquisadora. “Às vezes a gente não consegue enxergar o valor e as coisas boas que temos no nosso lugar”, disse uma aluna. “Se a gente não valorizar o que a gente tem, quem vai valorizar”, complementa outra aluna. Nesse momento percebe-se que os alunos acionaram seus saberes e informações para refletirem sobre seus espaços de memórias.

Durante as discussões sobre o filme, levantaram-se entre os alunos diversos debates a respeito de patrimônios e memórias locais, eles puderam expor o que consideram bens culturais em suas comunidades⁵⁹. Após essas conversas, foi lançada a proposta de construção do vídeo sobre as memórias, que pudesse conter as narrativas dos moradores de Santa Bárbara a respeito de sua história, com a intenção de preservar essas narrativas como fontes de saberes sobre a história local. A turma do segundo ano do Ensino Médio aceitou o desafio com muito entusiasmo. Então, sob orientação da professora-pesquisadora, organizaram-se em cinco equipes, e, cada uma ficou com uma responsabilidade específica nessa tarefa, a saber: a Equipe 01 ficou com a tarefa de procurar identificar as referências patrimoniais na memória dos moradores. A equipe 02 teve a tarefa de descrever as referências patrimoniais identificadas pela primeira equipe. A equipe 03, por sua vez, procurou material escrito a respeito das referências patrimoniais identificadas. A equipe 04 pesquisou sobre a origem do município e a equipe 05 ouviu as narrativas sobre as versões que tratam sobre a origem do município de Santa Bárbara do Pará.

No dia determinado, as equipes levaram para casa a tarefa de identificar os narradores que contam fatos sobre a história de Santa Bárbara do Pará. Os alunos foram orientados a conversar com as pessoas idosas, procurando conhecer suas histórias de vida, como chegaram à Santa Bárbara do Pará, e como era a cidade quando chegaram, e o que eles sabem sobre a origem desse município. Na aula seguinte, os alunos trouxeram os primeiros relatos apresentados pelos narradores. É interessante frisar que as informações que estes alunos obtiveram foram através das conversas com seus próprios parentes mais idosos. Essa experiência rememora ações de transmissão de experiências e saberes por meio da oralidade, uma bela característica da cultura cabocla na Amazônia (SARRAF, 2009, 2010), a qual possibilita situações de apropriação de memórias e saberes entre gerações.

Na aula seguinte, em uma roda de conversa, foi solicitado aos alunos que narrassem sobre as informações que ouviram de seus narradores, identificando-os devidamente. Essa

⁵⁹ Neste momento ainda foi observado certa timidez na performance narrativa destes alunos, ao relatarem sobre os lugares que reconhecem como seus bens culturais.

experiência foi muito importante para essa pesquisa, pois se pode observar como os alunos se relacionam com as memórias e suas representações, além do valor que atribuem aos saberes, que estavam entrando em contato naquele momento. No início das falas, os alunos destacavam frases como: “a minha avó contou ...”, “foi a minha tia que disse...”, “o vovô conta que ...”. Um aluno destacou: “precisamos ouvir mais nossos idosos, eles sabem muitas coisas” e o outro aluno complementa: “damos pouca atenção para eles devido ao celular ...”.

Foi observado nesta atividade que alguns alunos sentiram-se frustrados, pois não conseguiram realizar a pesquisa como gostariam, ou seja, recorreram para a internet e não encontraram o que buscavam. Mas foram motivados ao retorno campo de pesquisa, e incentivados ao diálogo com seus familiares sobre a pesquisa. Os relatos apresentados pelos estudantes, a partir das narrativas de seus informantes, trouxeram conhecimentos sobre as histórias de vida de seus familiares mais idosos e origens do município, sua origem a partir da ocupação das terras às margens do Rio Tracuateua, então foi proposto uma visita a esse campo, no local conhecido como “Frente de Santa Bárbara”, que, segundo os narradores, foi onde “tudo começou”.

Continuando o roteiro de aula-pesquisa, preparamos a classe para a primeira saída coletiva ao campo de pesquisa no entorno da escola, e o local explorado foi a “Frente de Santa Bárbara”. Essa aula de campo aconteceu no horário da manhã, em uma sexta-feira, que também era o meu dia de aulas com essa turma. Acompanhei-os no trajeto, caminhamos até o local, pois fica muito próximo da escola, procurando intervir o mínimo possível nos trabalhos de entrevistas e observações, que eles faziam com empenho e dedicação; nessa atividade, os alunos procuraram conhecer e explorar os espaços citados pelos seus narradores. Caminhamos até o local que os narradores afirmam ser o local onde a cidade começou.

FIGURA 15: Foto de Aula de campo na “Frente de Santa Bárbara”.



FONTE: MOREIRA, 2019

Na imagem acima registra-se o momento em que, diante do rio Tracuateua, os alunos conversaram com descendentes dos antigos moradores, sendo o senhor Fernando Baía, filho do dono de uma antiga olaria que existia naquele lugar. Outro morador que conversou com os alunos, foi o senhor João Ramos, um senhor de aproximadamente oitenta anos, que também se apresentou gentil aos alunos e com eles conversou sobre sua vida e sobre sua infância naquele lugar. As conversas que os alunos tiveram com essas pessoas possibilitaram o despertar de suas curiosidades para ampliação de seu universo de conhecimento sobre o local visitado, embora as edificações citadas pelos narradores não existam mais, e, em seu lugar, outras foram erguidas, percebi que os alunos demonstraram interesse pelas histórias narradas pelos moradores.

Os alunos conversam com pessoas que chegavam nos barcos, e também observavam as transformações espaciais ocorridas no local. As mudanças espaciais foram notadas por eles, e, ao observar os alunos naquele momento de pesquisa, pude notar que eles tinham os olhos voltados pelo local, como tentando identificar com precisão as edificações e as atividades citadas nas narrações⁶⁰ daquelas pessoas, as quais eram: o antigo matadouro (local onde se abatia o gado para ser vendido em açougues locais), as casas com os modelos descritos

⁶⁰ A experiência de visitar um lugar de memórias com um celular nas mãos, despertou uma espécie de necessidade de *registrar traços da presença* dos fatos/situações, agora ausentes. Uma tentativa de captar com o recurso fotográfico do celular, as histórias pessoais daquelas gentes, pois, essas histórias pessoais são fundamentais para compreensão de experiências históricas coletivas. (ACHUTTI, 2004, p. 39)

também não foram mais encontradas no local, a antiga olaria (local onde se fabricava tijolo e telhas de barro), encontraram desta apenas alguns fornos destruídos. O trapiche, embora necessário para a população, encontra-se com estruturas que não oferece segurança aos usuários do local. Os alunos ainda puderam observar o movimento de chegada e saída de barqueiros e pescadores⁶¹ no local, revelando que as atividades citadas pelos narradores ainda permanecem naquele espaço.

Ao perceberem que a movimentação de chegada e saída de barcos ainda acontece no trapiche, os alunos se direcionaram aos barqueiros que aportavam no local, e, realizaram conversas com estes, interrogando-os sobre a importância do rio para eles. As respostas foram anotadas pelos alunos e, entre essas respostas, destacaram-se as queixas sobre a poluição do rio, que coopera para a redução das pescarias, assim como o assoreamento do rio, que está tornando cada vez mais difícil o tráfego de barcos. Esses informantes destacaram que o rio já fora bastante navegável e propício para a pesca de camarão, siri e várias espécies de peixes, mas atualmente encontra-se bastante poluído, devido também a presenças de serrarias próximas a ele. Os informantes também se queixaram das balsas que descarregam madeira no rio, e, a entrada destas, afasta os cardumes de peixe além de danificarem materiais de pesca. Os alunos observavam as falas atentamente, anotando-as em seus cadernos.

Nessa aula em campo, além de entrevistarem pessoas que chegavam e saíam em suas canoas, e pessoas que estavam próximas ao rio, os alunos também se aproximaram de algumas casas para fazerem perguntas aos moradores. Foi interessante observar que durante o trabalho, alguns alunos olhavam para o rio e rememoravam sua infância⁶² nos banhos de maré, então os estimei a relatarem suas próprias vivências em contato com o rio. As observações e entrevistas que os alunos realizaram, foram traduzidas em anotações nos cadernos, e alguns registros fotográficos sobre a paisagem local também foram feitos com os celulares. Esses materiais foram selecionados para posteriormente serem expostos pelos alunos na escola.

A aula em campo se tornou um momento de muito aprendizado aos estudantes, embora o local seja bastante conhecido por muitos daqueles alunos, a visita sob olhar

⁶¹ Os alunos puderam observar na aula em campo, o modo de vida do pescador-coletor, que é também agricultor, e não abre mão de seus recursos naturais, pois é movido por uma mentalidade de paixão à natureza, e mostra que sabe a importância do uso sustentável dos mesmos. Ele pesca em tempo de pescar, ele coleta o açaí na safra adequada e planta também o seu feijão, o seu arroz. Uma dinâmica movida pelo anseio da vida nas florestas (FURTADO, 1993)

⁶² Muitos alunos revelaram suas vivências e relação com os rios e igarapés das comunidades, referem-se à estes como locais de lazer e convivência familiar. Alguns desses alunos narraram momentos de pesca entre amigos e brincadeiras no rio.

histórico, fez diferença ao despertar o olhar dos alunos para o modo de vida das pessoas que fazem suas histórias na dinâmica cotidiana do lugar.

Retornamos à escola, conversamos sobre a experiência de ir ao local conhecido por muitos deles, mas naquele momento sendo observado de um ponto de vista histórico, pois foi citado pelos narradores como o início do povoamento, muitos dos alunos afirmaram não conhecer as histórias sobre o local visitado, outros disseram que ouviram os avós falarem sobre essas histórias. Então, diante do interesse e preocupação com o registro dessas histórias, os alunos foram motivados a continuar ouvindo os narradores em busca de mais informações sobre suas histórias de vida, pois agora, estavam movidos pela vontade de conhecê-las e desafiados a construirmos formas de seu registro desses conhecimentos.

As observações feitas pelos alunos no campo de pesquisa e nas entrevistas foram sistematizadas por eles mesmos, sob orientação desta professora-pesquisadora, com apoio de outros professores da mesma escola. Esses resultados da pesquisa foram organizados em textos de diferentes linguagens, da produção escrita até a produção de vídeos e slides, que foram apresentados duas semanas depois. As apresentações foram feitas na própria sala de aula, os alunos socializaram seus resultados de pesquisa e foram estimulados a melhorar os resultados com mais informações e correção de problemas tecnológicos que ocorreram, visto que a escola não possui laboratório de informática ativo, os alunos trabalharam em vídeos amadores, contando com apoio uns dos outros. A socialização da segunda etapa da pesquisa, que aconteceu em sala de aula, nesta pude observar que os alunos ampliaram o número de narradores e tinham mais informações a serem trabalhadas.

As pesquisas realizadas pelos alunos foram registradas e possui uma importância muito forte como fonte de análise para o uso no ensino de história. As equipes trouxeram para sala de aula, textos em painéis, produziram slides e até um vídeo resumindo suas observações de campo. A partir desses recursos apresentados, percebeu-se que os alunos direcionaram a atenção para o local chamado de “Frente de Santa Bárbara”, que é o local onde se encontra hoje o trapiche, a igreja de Santa Bárbara, uma olaria e uma serraria desativadas. Os relatos de memórias obtidos pelos estudantes junto a seus narradores destacam um tempo de grande movimentação sociocultural e econômica naquela região. Um tempo ao qual os alunos se referem com olhares perdidos, como se quisessem encontrar registros sobre estes na própria memória, ou a buscarem imagens imagináveis sobre o que ouviram, e a esse tempo se referem

como “antigamente”, pois na ausência de documentação oficial, não há possibilidade de datação.

Em suas falas, os alunos apresentam o Rio Tracuateua como um bem patrimonial das comunidades, devido à importância que este ainda desempenha como via de transporte entre as comunidades ribeirinhas e não ribeirinhas. Também é destacado seu papel como fonte de obtenção de alimentos, pois a pesca, apesar de menos frequente e menos produtiva, ainda acontece nesse rio. Segundo os informantes, o rio também transita no imaginário dos narradores com significado especial pela chegada daquela que seria a primeira moradora do povoado ou sítio Santa Bárbara, a afrodescendente Luciana Gomes, uma ex-escrava que chegou até as margens do Rio Tracuateua sob forte tempestade, e ali se viu protegida de raios e trovões, então batizou o seu sítio com o nome de Santa Bárbara⁶³.

Apesar de se reconhecer a importância dos rios na vida social e econômica das comunidades, as pessoas que residem próximo a estes percebem os problemas que o afetam e concordam sobre a importância de sua preservação, tanto do ponto de vista socioeconômico, como cultural.

“O rio está poluído e com problemas para a pesca, mas aqui já foi muito movimentado”, rememora Seu João Ramos (antigo morador das proximidades do trapiche), que narrou parte de sua juventude como morador da “Frente de Santa Bárbara” para os alunos. As informações contidas nas narrativas de Seu João Ramos, também foram observadas nas de Seu Fernando, que conversou com os alunos, sobre os fatos que ele ouviu de seu pai. Esses narradores trazem à lembrança diversos acontecimentos ligados ao espaço das proximidades do Rio Tracuateua, como as movimentações comerciais em torno do trapiche, com entrada e saída de barcos com mercadorias vindas de Belém, Icoaraci, Vigia e Abaetetuba. As festividades de Santa Bárbara também foram rememoradas e descritas com detalhes, uma das narradoras contou que estas festividades aconteciam iluminadas com os “balõezinhos⁶⁴”, e aconteciam os leilões de donativos⁶⁵, além das danças no Salão Azul, entre outros.

“Devemos valorizar o rio, porque tudo começou por ai e devemos lembrar dele e cuidar dele”. Nessa fala, a aluna Thaline (segundo ano do Ensino Médio) demonstra

⁶³ No sincretismo religioso, Santa Bárbara é a divindade Iansã, protetora das tempestades (SANTOS, 2019).

⁶⁴ Segundo Dona Maria Alves de Souza Baía (94 anos), os balõezinhos eram um tipo de iluminação construído em madeira, revestido com material colorido, dentro do qual se colocavam velas acesas. Esses objetos eram usados para iluminar o arraial no tempo em que a energia elétrica era ausente.

⁶⁵ Segundo Sr. João Ramos, os donativos eram objetos doados pelos participantes das festividades com objetivo de arrecadar recursos para a igreja. Entre os donativos haviam inclusive animais como porcos e frangos.

preocupação para com o Rio Tracuateua, diante da situação de poluição em que este rio se encontra, a aluna ressalta a necessidade de cuidados que o mesmo necessita e merece, diante do papel histórico que desempenhou na ocupação do município. Essa mesma preocupação pode ser observada nas falas de moradores mais antigos do município, como Senhor Raimundo Souza (antigo morador de Santa Bárbara), que descreve o rio na sua infância da década de 1950, e faz apelos para que este rio não seja entregue ao desaparecimento e não sejam esquecidas as suas contribuições na vida dos munícipes.

Assim, as gerações demonstram a mesma preocupação em proteger o rio como referência de patrimônio histórico e cultural das comunidades de Santa Bárbara do Pará, ressaltando a importância de se preservar as memórias a respeito deste rio na história da população local, ou seja, o rio é visualizado como lugar de memória para as gerações que cresceram próximo dele, e buscam nele preservar suas identidades.

Na apresentação dos trabalhos em sala de aula, o aluno Marcus (segundo ano do Ensino Médio), fez a seguinte observação: “Conhecer a história, valorizar a história é um ciclo, onde nossos avós contaram para nossos pais e nossos pais contaram para a gente”, essa fala do aluno ressalta uma questão ligada à circularidade da memória, que é a importância das situações de apropriação das memórias pelas gerações presentes, por meio dos contatos com os narradores (NORA, 1993). Na experiência, o aluno situa-se como elo neste círculo de transmissão das memórias, e percebe-se na condição de portador de um legado, que precisa ser preservado e transmitido. Nesse sentido, os contatos entre as gerações no ato de ouvir tornam-se momentos de transmissão e apropriação de saberes (PACHECO, 2009, 2010). Porém, esses momentos de transmissão de memórias pela oralidade têm-se tornado menos frequentes, devido ao uso excessivo das mídias e redes sociais, como alegam os próprios alunos, e, em suas falas, estes demonstram estar cientes de que precisam se apropriar desses saberes.

Diante dessa importância, percebe-se que as ações de educação patrimonial colocam o aluno em contato com as narrativas históricas e as referências culturais de suas comunidades e colaboram para o desenvolvimento de afetividades pelos bens culturais, que constituem as identidades, como enfatizam as pesquisas de Cristina Reis Figueira e Lilian Miranda (2012). Entendendo os bens culturais como elementos constitutivos de memórias e que representam a visibilidade da história de diferentes grupos sociais, as autoras citadas sugerem que as atividades de educação patrimonial na escola cooperam para a construção da identidade

peçoal do aluno, sem abrir mão do sentimento de pertencimento ao universo coletivo, pois lhe permite instrumentalizar-se para o enfrentamento das desigualdades sociais de maneira coletiva. Segundo elas:

O trabalho com esses temas, por meio da educação patrimonial, permite ao estudante valorizar as manifestações culturais do seu entorno, e, com isso, construir sua identidade pessoal e coletiva, desenvolvendo o sentimento de pertencimento, essencial para a compreensão do conceito de preservação como para a concepção do patrimônio como algo vivo, presente em sua vida, por trazer elementos culturais de sua história e da história do seu lugar. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012. p.66)

De acordo com a citação acima, o caminho traçado pela educação patrimonial pretende conduzir o estudante a despertar o sentimento de pertencimento, a partir do qual se espera que este desenvolva atitudes de valorização e preservação das manifestações culturais do entorno, e, conseqüentemente, no seu ambiente escolar. Para atingir esse objetivo, é importante o trabalho educativo ser trabalhado além das salas de aula, procurando ampliar os saberes dos estudantes sobre as atividades socioculturais desenvolvidas em seu entorno e, principalmente, dos sujeitos que as produzem.

Diante da experiência de aula pesquisa que foi realizada próximo ao Rio Tracuateua, verificamos que os alunos participantes, perceberam suas relações com o mesmo, demonstrando preocupação em preservar o lugar, que um dia foi importante para seus antepassados e continua contribuindo no modo de vida de muitas pessoas que dele dependem. Essa questão da apropriação patrimonial é discutida por Horta (2012), ao afirmar que *é este significado cultural que é, na verdade, um patrimônio*, ou seja, as representações que o bem possui no imaginário social das pessoas, que desenvolveram seu modo de vida em torno deste, e das que ainda precisam deste para subsistência.

Meu grande desafio, nesta atividade de pesquisa, estava em enxergar a natureza⁶⁶ como bem patrimonial, um cenário de identidade e memórias. O cenário em que se processa a história dos grupos humanos é sempre espaços que carregam múltiplas experiências sociais e representações simbólicas (HALL, 2003). Considerando a diversidade dos grupos que ocuparam aquelas margens do rio, em diferentes momentos históricos, e dele se apropriaram

66 Segundo Circe Bitencourt (2018, p.258), questões ambientais nos estudos históricos, constituem-se objetivos da história ambiental, que se propõe a estudar as relações do homem com a natureza, *considerando o lugar da natureza no viver social*. Embora não seja o foco principal desta pesquisa, destaco que o interesse da história pelo meio ambiente, enquanto campo de pesquisa e ensino, amplia a responsabilidade social desta área de conhecimento, uma vez que coopera para desenvolvimento da consciência de preservação ambiental.

de diferentes formas, e sobre ele construíram suas vivências, podemos entender, portanto, que as memórias construídas entorno deste lugar serão sempre múltiplas e diversificadas.

Nesse sentido, as memórias⁶⁷ identificadas a respeito das formas de apropriação e vivências no do Rio Tracuateua, também são múltiplas e diversificadas, e, em determinados momentos, encontram elos entre si, traçando e indicando caminhos para a contação, e, talvez, a escrita de uma história não linear, mas, de grande importância para as comunidades.

Analisando o rio como um bem de referência patrimonial natural, percebemos este como espaço de produção de saberes históricos e culturais, que marcam o cotidiano de grande parte dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa. Conferindo-se, assim, com a reflexão de Maria Auxiliadora Schmidt (2010) que destaca a importância de considerar a experiência social dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de história, ao abordar o rio, em suas dimensões simbólicas e socioculturais, traçam-se caminhos para uma metodologia dinâmica, construtiva e significativa para o estudante.

Nessa mesma perspectiva, Circe Bittencourt (2004; 2008) aborda a relação entre o método de ensino e os conteúdos escolares, destacando a importância de aproximar os conteúdos de história ao entendimento dos estudantes, ou seja, partindo da realidade social destes. A autora citada também sugere a metodologia de educação patrimonial com foco em história local para atingir esses objetivos. De acordo com ela:

O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. A preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional. (BITTENCOURT, 2008, p. 278)

Em Circe Bittencourt (2008), encontram-se orientações importantes, que enriquecem ainda mais a aplicabilidade da educação patrimonial no ensino de história. Segundo ela, os objetivos das ações de educação patrimonial deverão estar centrados no pluralismo cultural perceptível no cotidiano das comunidades, sendo significativos para estas. Para ela, essa

⁶⁷ Segundo SARLO (2007), a rememoração é um ato subjetivo, para que o ouvinte possa compreendê-la, é preciso interpretar toda a performance da narrativa, que envolve o corpo e a voz.

metodologia oportuniza maior envolvimento dos estudantes quanto à construção de saberes, de modo a ampliar os conhecimentos destes, e quanto à pluralidade das matrizes étnicas presentes no cotidiano dos contextos escolares.

Considerando que as práticas sociais, presentes nas narrativas dos moradores, fazem parte das representações identitárias de diferentes gerações, em suas formas de apropriação dos espaços de rios e florestas do município de Santa Bárbara do Pará. Porém, nota-se que as mesmas também são alvos de preconceitos nos espaços escolares, e muitos alunos chegam a negar que as vivenciam cotidianamente, junto com seus pais ou outros familiares. Espera-se que o uso da metodologia de educação patrimonial no ensino de história contribua para a valorização dessas referências identitárias na vida dos sujeitos que transitam nos espaços escolares, promovendo o ensino que conduza ao conhecimento e reconhecimento das mesmas, como elementos constitutivos das histórias de vida das comunidades (BITTENCOURT, 2008).

Dessa forma, a ação da metodologia de educação patrimonial no ensino de história, foi importante para pensar a natureza na condição de patrimônio e colocá-la como elemento de grande importância nas histórias de vida das populações. Em qualquer sociedade, a natureza se faz necessária, porém a questão de sua patrimonialização está no seu uso social, e, especialmente, na busca por alternativas de seu uso social sustentável (RONCAGLIO, 2009). Assim, durante as pesquisas desenvolvidas nas comunidades de Santa Bárbara do Pará, observou-se a importância dos espaços naturais, principalmente rios e florestas, para desenvolvimento de atividades socioeconômicas e culturais.

A relação das comunidades com o espaço natural marca o desenvolvimento das formas de uso deste em suas vivências socioculturais. E, aos olhos dos alunos, que residem nas comunidades que compõem o município de Santa Bárbara do Pará, a natureza é uma referência cultural e patrimonial. “O grande patrimônio que a minha comunidade possui são as pessoas que moram lá, e também os rios, as florestas, até porque é de lá que eles tiram seus recursos para se alimentar e para vender”, essas frases foram escritas pela aluna Elerin (segundo ano do E.M.), que reside na comunidade de Araci, uma comunidade localizada no interior da floresta, também banhada pelo rio Araci, que se encontra com o Tracuateua. Nesta comunidade, muitas famílias dependem do rio para a prática da pesca e da agricultura de subsistência.

De acordo com Ana Carmem Casco (2013), a educação possui papel importante nesse processo de afirmação da identidade coletiva, a partir do momento em que contribui

para a formação de sujeitos ativos na construção de formas participativas das vivências coletivas em sociedade. Nesse sentido, o fortalecimento dos conceitos de cidadania, participação, responsabilidade e pertencimento, exigem projetos educativos partindo das iniciativas do professor-pesquisador e das instituições de ensino, oferecendo possibilidades e instrumentos necessários para um ensino de história que estimule os alunos a novos olhares sobre sua realidade histórica e social e os encoraje a buscar e promover melhorias ao coletivo social.

3.3. Caminhos do rio: as referências patrimoniais, memória e a história ensinada.

O trato com as fontes, analisadas no capítulo dois, revelou formas de preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar em estudo, bem como permitiu conhecer algumas formas de afetação⁶⁸ desses atos na vida escolar dos estudantes que os vivenciam. Sugerindo que as afetações estão relacionadas com a identidade e autoestima dos alunos, tal como evidenciam as pesquisas analisadas no mesmo capítulo. Assim, o trato pedagógico objetivou ações voltadas para o melhoramento das relações étnico-raciais, focando, principalmente a identidade e autoestima dos estudantes.

A partir da experiência do ensino de história com a metodologia de educação patrimonial, descrita anteriormente, partiu-se para a elaboração de uma cartografia de memórias⁶⁹, seguindo orientações conceituais nos estudos de Baia Sarraf, Sarraf Pacheco e Monteiro (2015). Assim, a cartografia seria elaborada como instrumento pedagógico que possibilitasse o exercício cognitivo de pensar as identidades plurais a partir de trajetórias de memórias e imagens, navegando em múltiplos saberes, *sem rotas traçadas a priori, mas como rios abertos a diferentes igarapés* (p.02), e oferecendo assim, possibilidades de ação em educação histórica, tendo Rüssen (1987) como eixo teórico norteador.

O desejo inicial era cartografar o maior número de memórias possível para descrever aspectos socioculturais e históricos do município de Santa Bárbara, para uso didático. Porém, este trabalho exigiria maior número de pessoas entrevistadas, e, com entrevistas gravadas,

68 Ressaltando Berger e Luckmann (2004), as afetações podem ser intelectual e emocional (comportamental), e são desencadeadas nas subjetividades expressas de um indivíduo para o outro nas relações interpessoais.

69 Existe o desafio da história diante de um relato de memória, que é encontrar o passado em seus fragmentos para estabelecer suas conexões com o presente. Porém, não nos intimidamos diante desse desafio, e recorreremos ao que Beatriz Sarlo (2007) apresenta como guinada subjetiva. Assim, a produção do vídeo e do podcast foram as estratégias usadas para representar os fragmentos de leituras do passado a partir dos relatos de memórias, sendo estas pessoais ou apropriadas.

além de coleta de material fotográfico, e equipamentos profissionais, deslocamentos para devidas gravações, além de edição de imagens, ou seja, maior disponibilidade de recursos financeiros e humanos. Porém, diante de algumas dificuldades, a cartografia, não atingiu a estrutura desejada, mas ficou estruturada em formato de um vídeo amador e um podcast, que representa parte desse rio de saberes, mas deixa o convite para que se continue a navegação em busca dos igarapés de conhecimentos.

Metáforas a parte, esclareço que não estamos aqui a apresentar uma versão única para contar a história de Santa Bárbara do Pará e desenhar as matrizes étnicas desse povo, mas deixando o convite para que se amplie a pesquisa, nos contextos de ensino-aprendizagem, e se trabalhe as memórias e as experiências sociais presentes nos espaços escolares e entorno que muitas vezes são silenciadas por preconceitos.

Esses materiais foram elaborados com participação ativa de professores⁷⁰ e alunos⁷¹ da referida escola, e apresentam aspectos históricos e socioculturais do município de Santa Bárbara do Pará, através das impressões do passado presentes nessas memórias dos moradores. Nessas memórias, buscam-se estratégia para trabalhar o ensino de história voltado para o fortalecimento das identidades étnicas e sociais dos estudantes, e procurando contribuir para construção de práticas sociais fundamentadas na autoafirmação, no respeito e na tolerância, a fim de melhorar a convivência social nesse ambiente.

Para desenvolvimento desses materiais sobre as referências patrimoniais e memórias, confia-se na relevância que a memória tem como fonte histórica, na condução da pesquisa, e, conseqüentemente no ensino de história, e este caminho foi ampliado pela historiografia dos Annales. Na condição de filha de Mnemosyne, Clio⁷² precisa assumir sua incapacidade de contemplar a totalidade de sua mãe, pois na prática metodológica, a história consegue registrar fragmentos de memória, não a sua totalidade. Segundo Joël Candau (2018, p.132), *a história toma de empréstimo alguns traços da memória*, porém, esses traços são repletos de substâncias sociais que refletem aspectos da identidade de um grupo social, a partir do momento em que o grupo nele se percebe, nele se contempla e dele se apropria. Mas para que

⁷⁰ Ao apresentar a proposta de objeto de pesquisa e produto desta dissertação a alguns colegas professores, estes não recusaram cooperar na construção dos roteiros para o vídeo e podcast, a ainda contribuíram com suas vozes a habilidades tecnológicas para a construção dos mesmos.

⁷¹ Os alunos do Ensino Médio cooperaram com as entrevistas, e mesmo com algumas filmagens. Porém, com o distanciamento social desde o início de 2020, estes não puderam mais me acompanhar nas pesquisas de campo.

⁷² Na mitologia grega, a memória era Mnemosyne, filha de Urano, o céu, e, Gaia, a Terra, e da união entre Mnemosyne e Zeus, geraram-se nove filhas, entre elas estava Clio, a musa da história. (ROSÁRIO, 2002)

isso aconteça, a história tem, entre suas finalidades, a tarefa do não esquecimento, ou, pelo menos, da preservação de fragmentos do passado, que permitam o exercício contínuo da rememoração.

Reconhecendo, assim, que a história⁷³ não dará conta da totalidade dos fatos históricos e suas representações simbólicas no imaginário das populações, que os vivenciaram em seu tempo histórico-social, mas aquilo que ela der conta de proteger do esquecimento poderá abrir caminhos para novas reflexões e pesquisas. Porém, na perspectiva de ensino de história a partir das referências patrimoniais e memórias de comunidades, é importante a busca pelas experiências históricas e culturais que marcam essas comunidades. Halbwachs (2006) destaca que são as experiências culturais que marcam a vida em sociedade e contribuem para a formação das identidades coletivas. Nesse sentido, observa-se que a Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa está inserida em um município que possui valiosas e importantes experiências culturais presentes nas referências patrimoniais e na memória de seus moradores, as quais também são reveladas nas suas múltiplas vertentes materiais, imateriais, e naturais. Essas referências patrimoniais e memórias são os elementos essenciais na proposta de ensino de história, como possibilidade de trato com as relações étnico-raciais.

Para o ensino de história significativo e na perspectiva acima traçada, é importante considerar que *todo grupo social possui seu patrimônio cultural nas suas vertentes materiais e imateriais* (CANANI, 2005, p.124). Nesse sentido, as estratégias de ensino de história estarão voltadas para busca de conhecimento e da valorização desse patrimônio e a sua representatividade para a comunidade em que está inserido, suas interpretações simbólicas dentro do universo mental dessas populações. Porém, não se espera registrar a totalidade das versões de narrativas, presentes nas memórias dos moradores, sobre a história de Santa Bárbara do Pará, mas apontar caminhos de saberes que identificam os sujeitos e suas experiências de vida.

Já vimos que a memória é constituída de conteúdo histórico, mas precisamos ter em mente que ela pode ser seletiva, individual ou coletiva, como enfatizou Pollak (1992) e Halbwachs (2006). Dessa forma, a identificação das referências patrimoniais e memórias de Santa Bárbara do Pará aconteceram de forma participativa, por meio dos registros obtidos

⁷³ Pierre Nora (1993) enfatiza a incapacidade da história em registrar a totalidade da memória, pois esta nutre-se das lembranças simbólicas e particulares dos seus transmissores, sensível de transmissão e censura. Porém, ele admite, que embora a memória não seja fonte segura de descrição do fato, visto ser passiva de esquecimento, cada sujeito tem em si as próprias experiências sociais, fruto de suas vivências pessoais, que entrelaçadas entre si e em torno do seu fenômeno social.

pelos alunos e pela professora-pesquisadora, através do ato de ouvir, registrar, de forma escrita, gravada ou filmada, as narrativas de lembrança dos moradores. Assim, o vídeo e o podcast também se aproximam de uma cartografia da memória, ao ser construído com a participação de informantes, sem recorte temporal específico, em que a memória é o fio condutor de uma viagem afetiva ao universo histórico das comunidades, que formam o município.

Segundo Maria de Lourdes Horta (1999), quando a ação educativa é pensada no sentido de possibilitar ao estudante relacionar os lugares de memória às referências culturais e patrimoniais de suas comunidades, a seleção do lugar de memória para fins didáticos, entra na dimensão local. Assim, o Rio Tracuateua é o ponto de partida para essa trajetória de estudos sobre referências patrimoniais e memórias. Como já foi mencionado, esse rio comporta uma diversidade de memórias individuais e coletivas, é também palco de muitas atividades, que vão do econômico ao sociocultural, nele transita diferentes sujeitos que dele se apropriam. Esse rio serviu e, ainda, serve como via de acesso e contato entre as comunidades, que formam o município de Santa Bárbara. Neste rio, existem atividades que acontecem ao longo do ano de forma diferenciada, seguindo o curso das safras de peixes, frutos e mariscos, o que interfere na rotina das pessoas moradoras nessas comunidades, fazendo do rio, e suas margens, um cenário de sociabilidade para as comunidades, logo, um lugar de muitas memórias.

Ao afirmar que cenários naturais de rios e florestas constituem-se espaços de sociabilidade (PACHECO, 2010) e lugar de memória para as comunidades (NORA, 1993), contempla-se nestes, os bens patrimoniais naturais de valor significativo para estas comunidades, nesse sentido, aponta-se as memórias e saberes em torno destes como um viável instrumento para promoção da educação patrimonial (HORTA, 1999) no ensino de história, que possibilita trato com as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, seguindo os caminhos metodológicos propostos pela educação patrimonial, procurou-se descrever algumas características dos lugares e objetos referenciados como patrimônios das comunidades de Santa Bárbara. Seguem as descrições feitas a partir das observações:

01. A Observação:

Na concepção de Maria de Lourdes Horta (1999), a etapa de observação o aluno é conduzido à percepção visual e simbólica por meio das entrevistas e relatos de memória conduzidos pela história oral. Dessa forma, em visita didática ao Rio Tracuateua, os alunos entrevistaram moradores, ouviram história de vida e fizeram observações sobre a paisagem

local, além de fotografar a flora e as águas, e as casas próximas. Essa etapa da educação patrimonial no ensino de história tem a finalidade de oportunizar aos estudantes o acesso aos conhecimentos tradicionais de diferentes matrizes, os quais estão presentes no cotidiano das comunidades.

As informações obtidas pelos alunos foram sistematizadas e somadas aos demais resultados de pesquisa realizados por esta professora-pesquisadora, em visitas às comunidades e conversas com outros sujeitos sociais, como artesãos, pescadores e agricultores locais, a fim de ampliar as narrativas contidas no vídeo, além ampliar os conhecimentos sobre as realidades socioculturais, que marcam o cotidiano dos estudantes. Essas informações estão contidas no tópico a seguir, que trata dos registros e exploração.

02. O Registro e Exploração:

O próximo passo, de acordo com as orientações do Guia Básico de Educação Patrimonial⁷⁴, é o registro e a exploração das referências patrimoniais identificadas nas memórias dos moradores. O registro é um instrumento usado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para preservação de determinadas referências patrimoniais, podendo partir dos segmentos sociais interessados em sua preservação. Segundo Horta (1999), o registro dos bens a serem preservados pode acontecer por meio de desenhos, descrição verbal, fotografias, vídeos, maquetes, entre outras formas. Seguindo as recomendações apresentadas no livro⁷⁵ de registros do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), optou-se em realizar o levantamento dos aspectos socioculturais do lugar para traçar discussões com os saberes históricos escolares.

Porém, ressalto que o registro construído pelos alunos, sob orientação desta professora-pesquisadora, não se constitui em material oficializado pela instituição citada, mas é um produto da experiência de ensino de história. Assim, a partir das entrevistas, observações diretas e coleta de material fotográfico e filmagens amadoras, os alunos, sob orientação da

74 De acordo com o Guia Básico de Educação Patrimonial, elaborado sob coordenação de Maria de Lourdes Horta (1999), *a habilidade de interpretar os objetos e fenômenos culturais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo. Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a “ler” ou “decodificar”.* (p.7)

75 Segundo as orientações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), contidas no Livro de Registro dos Lugares, os lugares que podem ser reconhecidos como referências patrimoniais, são aqueles que possuem sentido cultural diferenciado para a população local que dele se apropria. São lugares onde são realizadas práticas e atividades de naturezas variadas, tanto cotidianas quanto excepcionais, tanto vernáculas quanto oficiais. Podem ser conceituados como lugares focais da vida social de uma localidade, cujos atributos são reconhecidos e tematizados em representações simbólicas e narrativas, participando da construção dos sentidos de pertencimento, memória e identidade dos grupos sociais. (IPHAN,2014)

professora, realizaram a identificação das principais referências patrimoniais e memórias dos moradores. Conhecer a pluralidade⁷⁶ das matrizes étnicas presentes no cotidiano desses sujeitos é o empenho da proposta de ensino de história apresentada como produto desta pesquisa. Neste esforço, procuro explorar os cenários que foram identificados no município de Santa Bárbara do Pará, a partir dos relatos de memórias dos moradores e pesquisas dos alunos, observando as recomendações de Circe Bittencourt (2018), para construção de estratégias de ensino de história. Seguem as principais imagens selecionadas:

FIGURA 16: Foto de casa na margem ribeirinha (Tapiri).



FONTE: MOREIRA, 2018.

A imagem mostra um exemplo de estrutura habitacional, construída nas margens do rio. Essa forma de construção chama-se tapiri, e sua finalidade, é habitação dos pescadores em momentos de pescarias, nos períodos noturnos ou diurnos⁷⁷. Percebemos, assim, que as edificações erguidas nas margens do rio, apresentam formas de uso ligados às atividades socioculturais desenvolvidas nestes ambientes, como a pesca em diferentes modalidades, a coleta de frutos e mariscos, além da apropriação de materiais da floresta para uso diverso. O depoimento de moradores locais revelaram diversos benefícios e dificuldades ligados às

76 Segundo Circe Bittencourt (2018, p.277-280), a educação patrimonial *para as atuais e futuras gerações, precisam estar centradas no pluralismo cultural*. Outra recomendação, é evitar a ideia de lugares de memória como espaços que representem *apenas as memórias das elites*. A terceira recomendação, é conduzir o aluno para explorar os lugares de memória, *como fontes históricas não escritas*, compostos de cultura material e memórias orais.

77 Essas informações foram obtidas em conversa com o barqueiro, que conduzia a embarcação no momento de uma visita de campo, realizada por esta professora-pesquisadora.

formas de moradias nestes locais. E, ao observarmos a paisagem, com olhar de professora-pesquisadora⁷⁸, percebemos a variedade de saberes evocados pelos sujeitos que transitam nesses espaços. Esses saberes, bem como a situação social dessas populações, poderão ser mobilizados nos processos de ensino-aprendizagem de história⁷⁹, para tornar a aprendizagem mais significativa.

FIGURA 17: Foto de pescadores no Rio Tracuateua.



FONTE: MOREIRA, 2018.

O cotidiano de trabalho nos rios foram as primeiras referências socioculturais identificadas nas narrativas de memórias. No contexto das pescas de rio, conforme imagem acima, observam-se que são múltiplos os saberes evocados e transmitidos de geração em geração no cotidiano das comunidades. Essas aprendizagens são significativas para os estudantes em seu espaço social, como por exemplo: o conduzir das canoas, o tecer e lançar das redes, a captura, o trato, o consumo e o comércio de peixes e mariscos. Estes são exemplos de saberes e memórias que fazem dos rios, uma referência patrimonial para as

⁷⁸ Como professora-pesquisadora, considero importante a reflexão sobre o processo de inclusão social dos sujeitos, que convivem com as diferenças e desigualdades presentes nos contextos de ensino. A partir da experiência de visita às comunidades de Santa Bárbara do Pará, foi possível conhecer as vivências desenvolvidas pelos estudantes que frequentam a Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa, conhecendo suas realidades socioculturais, marcadas pelos desafios de conciliar seu cotidiano com as tarefas escolares. Essa experiência em campo contribuiu para pensar a aplicação da metodologia de ensino de história e educação patrimonial, permitindo a ampliação dos conceitos de patrimônio, e referências patrimoniais entre os estudantes, cooperando para a valorização destas referências em contextos escolares (CANDAU, 2003).

⁷⁹ Circe Bitencourt (2018, p.261), apresenta várias sugestões de abordagens para o ensino de história, de modo a promover *rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares*. Ela sugere temáticas ambientais, patrimoniais e movimentos sociais, como exemplo, a questão do uso das águas pelas sociedades, os conflitos sociais decorrentes da posse dos recursos florestais.

comunidades, tanto ribeirinhas, como rurais e urbanas de Santa Bárbara do Pará. De acordo com as conversas com os alunos e moradores das comunidades, existe uma variedade de pescas, que ainda acontecem nos rios, porém, como eles destacaram, a poluição destes vem contribuindo para redução da oferta de pescados.

O cenário dos rios se torna uma fonte conhecimento histórico, pela sua contribuição na evocação da memória para a construção de narrativas sobre histórias de vida e experiências socioculturais. Essas narrativas revelam as práticas sociais e seus valores culturais, desenvolvidos em contextos históricos, e que podem se tornar alvo de debates em sala de aula, pensando meios de registros dessas para sua preservação. Segundo Vicente Salles (1971) e Giovani Gallo (1980), as memórias sobre os rios e florestas da Amazônia Brasileira, ocupam papel importante nas referências identitárias de sua população, ao denunciarem as heranças culturais das diversas matrizes formadoras da sua população, em contextos de apropriação de seus recursos para a manutenção da vida.

FIGURA 18: Foto do Rio Tracuateua.



FONTE: Acervo pessoal, 2014.

O município de Santa Bárbara do Pará, além do Rio Tracuateua, conta com o Furo das Marinhas, Araci e Genipaúba, como componentes da paisagem natural. Estes representam referências de patrimônio naturais presentes nas comunidades, de alta importância para a reprodução social dos moradores, tanto da cidade, quanto das áreas de florestas e ribeirinhos.

A imagem acima é do rio Tracuateua, presente nas narrativas de memórias dos moradores de Santa Bárbara do Pará, este rio⁸⁰ evoca memórias sobre atividades sociais ligadas ao cotidiano dos moradores, a saber, dos pescadores, sejam eles homens, mulheres e crianças, além dos coletores de frutos, onde sobressaem os apanhadores de açaí das ilhas. E, evoca, também, as práticas sociais dos coletores de mariscos, como o turú e o caramujo, e sem esquecer os camaroeiros, que passam noites nos rios. Neste cenário, encontra-se um acervo natural e modificado para se trabalhar ensino de história com temáticas socioambientais, voltadas para preservação, valorização socioambiental e cultural dos recursos naturais, como cenários de ação de sujeitos históricos.

FIGURA 19: Foto de canoas de pesca.



Foto: MOREIRA, 2020.

A imagem acima foi coletada em visita a uma vila de pescadores, onde residem alguns estudantes que frequentam a escola trabalhada. O componente da paisagem cultural mostrada na imagem revela as históricas tradições⁸¹ quanto ao uso dos rios como espaço dinâmico e

⁸⁰ Para o ensino de história e educação patrimonial, o rio passa a ser compreendido como um lugar de memórias, conforme o conceito de Pierre Nora⁸⁰ (1993). Segundo Roncaglio (2009), os seres humanos se apropriam dos espaços naturais para construção de suas vivências socioeconômicas e culturais desde os primórdios da humanidade em que se tem informações registradas. E essas apropriações acontecem ao longo dos processos de ocupação, norteadas por concepções diversas do sentido de natureza, que vai de paraíso inesgotável de recursos naturais, a patrimônio natural (RONCAGLIO: 2009. p.112).

⁸¹ Conforme afirma José Veríssimo (1970, p. 10): *Este meio aquático e piscoso fez delles comedores de peixe e pescadores. Sedentário lavrador á beira rio, e só como ribeirinho os vereis estabelecidos, ou, meio nômade, extractor dos productosnaturaes, ou, ainda, criador ou vaqueiro.*

produtivo para as comunidades. As canoas são apresentadas como parte da cultura material, e desempenham papel importante nas comunidades, como meio de transporte e de trabalho.

No ensino de história, a cultura material coletada nestes espaços sociais é elementos portadores de conhecimentos, e poderá ser trabalhada em conjunto com os conteúdos ensinados, explorando temáticas como história e natureza, abordando as produções humanas nos espaços em diferentes temporalidades. Uma sugestão é o estudo de cultura material⁸² que trata sobre modo de vida das populações indígenas na Amazônia, antes da colonização. Sugere-se pesquisas sobre as técnicas de produção artesanal em atividades socioeconômicas locais, como pesca e agricultura. Os alunos poderão debater o resultado de suas pesquisas em sala, problematizando os conteúdos históricos com a temática proposta.

FIGURA 20: Foto de Matapis.



Foto: MOREIRA, 2020.

Os matapis foram fotografados na comunidade pesqueira de Maurícia, eles são exemplos dos diversos instrumentos usados na pesca. Eles são feitos de talas de miriti, uma palmeira que já foi abundante na região, mas que atualmente está escassa. Segundo informante local, alguns pescadores de camarão já estão confeccionando matapi reciclando garrafas plásticas, a fim de preservar as árvores de miriti que ainda existem. Alguns alunos,

82 As visitas aos museus que apresentam exposições sobre a temática são ótimas oportunidades para aulas-pesquisas. Esses momentos contribuem para diálogos entre o saber escolar e o saber cotidiano. Museu Emílio Goeldi e Museu do Encontro, são dois exemplos de museus que abordam a temática em suas exposições.

que moram nas comunidades mais próximas dos rios, precisam ajudar no sustento familiar, como relatou um aluno do terceiro ano, que mora próximo do rio, e trabalha na pesca do camarão e, nos finais de semana, ajuda no sustento da família. Pois, como já mencionado, muitos dos alunos da escola *locus* da pesquisa, trabalham vendendo o camarão nas praias de Mosqueiro e na beira da Rodovia Augusto Meira Filho.

No ensino de história, as referências culturais ligadas à pesca, podem despertar o estudo de temáticas transversais, como modernidade e sustentabilidade, modos de vida das populações tradicionais e geração de renda. Essas temáticas transitam na história ensinada por meio dos conteúdos diversos, como exemplo, os que tratam sobre a Revolução Industrial e os impactos do mundo moderno, destacando os impactos sobre as chamadas populações tradicionais. Uma forma de trabalhar a questão em sala de aula são as fotografias, filmagens, a serem usadas como estratégias de pesquisa, problematização e disseminação de conhecimentos.

FIGURA 21: Foto do antigo Casarão de Candeuá:



Foto: MOREIRA, 2004.

O casarão de Candeuá, como as pessoas de Santa Bárbara se referem à edificação mostrada na fotografia acima, foi uma construção do início do século XX. De acordo com o relato dos moradores, pertenceu a família de libaneses, que migraram para a região e fundaram um pequeno vilarejo próximo ao rio Candeuá e Tracueteua naquele período. Ao

redor do casarão, a família libanesa edificou uma capela católica, uma fábrica de caixas e uma fazenda de gado, nas quais trabalhavam muitas pessoas. Nas terras próximas ao casarão, foram construídas casas para morada dos funcionários da fazenda, assim, surgiu entorno do casarão, um pequeno vilarejo conhecido como Candeuca. O casarão foi demolido no início da primeira década do século XXI, mas os saberes entorno das memórias sobre essa edificação contribuem para o aprendizado de história colonial na Amazônia, em temáticas como relações de trabalho, tradições culturais e religiosas.

Estudos de José Veríssimo (1970), Décio Guzman e Bezerra Neto (2002) e Marília Ferreira Emmi (2013), revelam que os europeus e demais povos que se instalaram na região, em diferentes contextos históricos, além de fazerem uso da mão de obra local, mesclaram-se aos costumes nativos, tanto no campo das produções socioculturais, como religiosa. Para ensino de história significativo, recomenda-se o estudo das memórias locais e textos historiográficos, valorizando as experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos nesses processos históricos, principalmente as populações afrodescendente, cabocla e indígena.

FIGURA 22: Foto da Igreja de Santa Bárbara.



Foto: MOREIRA, 2020.

Edificação de valor histórico, segundo os moradores, a Capela de Santa Bárbara, foi edificada no local onde se ergueu o primeiro sítio que dera origem ao município. A capela representa um espaço de memória e guarda a história de ocupação às margens do rio

Tracuateua. De acordo com o senhor João Ramos, que reside próximo da capela de Santa Bárbara, desde a infância, as festividades de Santa Bárbara aconteciam todos os anos ao som de música e novenas que atraíam a comunidade católica de vários locais. Nos dias das festividades, os fiéis chegavam a barcos e aportavam no Tracuateua, para participarem das atividades religiosas, festas, leilões e brincadeiras tradicionais, como quebra-pote e pau-de-sebo.

A capela de Santa Bárbara possui sentido histórico, religioso e cultural para o município de Santa Bárbara do Pará. Esta referência de patrimônio cultural possibilita o ensino de história nas temáticas de sincretismo⁸³ religioso, cultura e religiosidade popular na Amazônia. Para esta atividade sugere-se a elaboração de um inventário⁸⁴ a partir das memórias dos moradores, em que sejam registradas as expressões religiosas e culturais, que acontecem em torno desta capela, elaborando-se uma exposição a ser socializada com a comunidade escolar.

03. A Apropriação: A elaboração do vídeo e podcast: “Rios de Memórias”

Nesta etapa da educação patrimonial, segundo Cristina Figueira e LÍlian Miranda (2012, p.83), espera-se que *os educandos e/ou a população envolvam-se efetiva e afetivamente com os bens culturais, participando de forma criativa de “releituras” desse patrimônio*. A “releitura”, que as autoras se referem, é a forma como a referência patrimonial será expressa, que pode ser através de textos, pinturas, dramatizações, etc. No caso, esta pesquisa está apresentando como produto, um vídeo e um podcast sobre as memórias em torno do Rio Tracuateua, apontado pelos moradores locais como uma das referências de lugar de memória (NORA, 1993) e patrimônio natural (RONCAGLIO, 2009) para o município de Santa Bárbara do Pará.

O material produzido apresenta-se como um instrumento de ensino de História que possibilita conhecer caminhos de memórias, os quais se entrelaçam na construção de saberes a

⁸³ Considera-se que ao trabalhar a temática do catolicismo popular, seja importante destacar a questão do sincretismo. Em determinados momentos de entrevistas com moradores, observou-se uma característica interessante na religiosidade popular de Santa Bárbara, a saber, a presença da pajelança convivendo com os altares de santos católicos nos ambientes familiares. Esse fato representa uma característica importante na religiosidade de populações amazônicas (GALVÃO, 1955; MAUÉS, 2005).

⁸⁴ Segundo Cláudia Garcés (2007), os inventários são formas de descrição das expressões culturais de um povo ou comunidade tradicional, constituindo-se uma forma de salvaguarda de um bem cultural. Segundo a pesquisadora, a salvaguarda desses conhecimentos é importante, pois estes *são parte da identidade desses povos e comunidades, isto é, de seus valores, significados e razão de ser como povo, além de garantir sua sobrevivência* (p. 13).

respeito das referências culturais, que marcam as histórias das comunidades de Santa Bárbara do Pará. Explorando sentidos e significados diversos referentes às matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas, presentes na memória e em suas referências patrimoniais locais, oportunizando apropriação de saberes para combater determinados preconceitos no ambiente escolar. Na dinâmica de construção destes objetos de ensino, foi envolvida tanto a comunidade escolar, como algumas pessoas das comunidades entorno.

A comunidade escolar, professores e alunos, contribuíram com suas memórias e saberes, além de oferecerem suas habilidades na parte visual e sonora do vídeo e do podcast. Quanto às pessoas das comunidades, estas cooperaram com as entrevistas⁸⁵ fornecendo informações que estão presentes nos materiais produzidos, e, não poderia deixar de destacar que as ilustrações contidas no vídeo, foram criações artísticas de pintor Cezar Sousa, que se reconhece como “filho de Santa Bárbara”, ele também pintou cenas ribeirinhas em um quadro, o qual foi usado para ilustrar as histórias contidas no vídeo. Dessa forma, os produtos apresentados, foram pensados ao longo desta pesquisa por esta professora-pesquisadora, mas chegaram à sua materialização por meio de esforços coletivos de pessoas que foram sensibilizadas pela metodologia do ensino.

FIGURA 23: Ilustração do diálogo de memórias entre Velho Tico e Tia Bibi.



Arte: Cezar Sousa

⁸⁵ No contexto da pandemia da covid-19, algumas pessoas enviaram informações pelas redes sociais e se mostraram receptivas com o processo de pesquisa.

A perspectiva na elaboração destes materiais, foi traduzir o universo das emoções evocadas pela memória, diante do ato de lembrar, e externadas na narração, sendo uma narração movida pela performance simbólica (SARLO, 2007) a ser interpretada e traduzida pelos seus ouvintes. Na expectativa de traduzir as memórias expostas pelos narradores em material histórico⁸⁶, nasceu “Rios de memórias” que apresenta representações de memórias de moradores sobre as origens de Santa Bárbara do Pará, às margens do Rio Tracuateua, enfatizando saberes construídos a partir das heranças de matrizes étnicas, as quais contribuíram para a formação do povo brasileiro nos ambientes amazônicos. Os saberes são narrados por duas pessoas idosas representadas no vídeo em personagens de desenhos. Elas narram fatos de suas memórias e, ao fundo do vídeo, são apresentados cenários de locais citados pelas personagens. Essas personagens são denominadas como Tia Bibi e Velho Tico, elas representam pessoas⁸⁷ que foram entrevistadas pelos alunos e pela professora-pesquisadora ao longo das pesquisas.

As pessoas que inspiraram os personagens desse vídeo foram citadas pelos narradores entrevistados. Assim, as personagens foram criadas, exclusivamente para o vídeo, Seu Tico, é inspiração a partir dos relatos sobre certo pescador solitário, que morava próximo ao Rio Tracuateua e ao matadouro. Seu Tico⁸⁸ era a figura de um contador de lendas, era um guardião das lendas daquele rio, as quais ainda estão presentes nas memórias dos moradores. Velho Tico representa, também, os homens das pescas, homens que desenvolveram diversos tipos de trabalhos nas localidades às margens do rio, como os diversos tipos de pescarias, trabalhos nas olarias e serrarias, fabricação artesanal de produtos como sabão, mel, cachaça.

Tia Bibi é personagem inspirada em uma parteira que muito contribuiu com seus saberes tradicionais sobre usos de remédios naturais, além de desempenhar a função de forma

⁸⁶ É importante frisar, que é grande o desafio dessa atividade será traduzir a linguagem oral do narrador em conhecimento histórico, para isso, apela-se, nas salas de aula, para outras formas de linguagens, como os vídeos e outras formas. Segundo Beatriz Sarlo (2007, p. 10) a história, em seu rigor científico, busca uma reconstrução objetiva do passado, porém, o passado evocado pela memória, não se permite prender no sentido objetivo da palavra. Sendo assim, *vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada; pelo contrário, obriga a uma perseguição, pois nunca está completa.* Para ela, o passado é evocado pela memória, é transmitido objetiva ou subjetivamente pela oralidade.

⁸⁷ Alguns idosos entrevistados não permitiram uso de suas imagens para filmagens. Duas senhoras que foram informantes muito importantes nessa pesquisa faleceram. Devido ao contexto em que estive finalizando as entrevistas, ocorreu a pandemia da covid-19, e fiquei impossibilitada de dar continuidade, devido ao isolamento social. Então surgiu a ideia de representar os narradores em personagens ilustrados.

⁸⁸ Segundo pessoas entrevistadas, ele vivera na sua pequena casa na década de 1980, e recolhia o sebo do matadouro que existia próximo ao rio Tracuateua, para fazer sabão. Ele narrava as lendas locais para as crianças, uma das lendas afirmava que nas noites de luar, o boto subia daquele rio para dançar com as donzelas em salão de festas, que existia perto da capela de Santa Bárbara.

maestria. Ela representa as mulheres que desempenharam múltiplos papéis que foram de grande importância nas comunidades de Santa Bárbara do Pará, nesta personagem, estão representadas as mulheres que residiam às margens do Rio Tracuateua, vivendo da pesca, da agricultura familiar e da venda de produtos artesanais, que sabiam se apropriar dos rios e das florestas para deles extraírem o suprimento para a vida.

Esses homens e mulheres construíam e teciam seus equipamentos de trabalho, como as canoas e outros equipamentos de pesca, e, nessas múltiplas experiências evidenciam as matrizes que constituíram suas etnicidades, isto é, as heranças africanas e indígenas mescladas a costumes de certos povos europeus e suas influências no modo de vida cotidiano. Enfim, esses são alguns dos muitos exemplos de memória, saberes e representações culturais, encontrados nas pesquisas de campo pelas comunidades.

No diálogo⁸⁹ entre esses personagens, eles rememoram suas vivências sociais coletivas e individuais, fornecendo informações sobre suas histórias de vida no início dos povoados de Santa Bárbara do Pará. Nessas falas, deixam evidentes as contribuições das matrizes étnicas, que colaboraram na construção de suas experiências sociais. Em seguida, o vídeo traz as falas de duas mulheres da comunidade, em gerações diferentes. Uma delas é Dona Nazaré, uma senhora de 96 anos, que narra suas memórias sociais como moradora de Santa Bárbara do Pará. A outra mulher é Luciele Matos, uma adolescente de 17 anos, estudante do segundo ano do Ensino Médio da E.E.F.M. Dr. Pádua Costa, que se apropria das memórias de seus entrevistados para narrar as origens de Santa Bárbara do Pará às margens do Rio Tracuateua.

Esses materiais produzidos não apresentam uma versão única para contar a história de Santa Bárbara do Pará, mas deixa o convite para que se trabalhe nas aulas de história, ou outra área de conhecimento, as memórias e as matrizes culturais que constituem as comunidades de onde se deslocam os alunos. O vídeo desafia professores e alunos a trazer para o contexto de ensino-aprendizagem as memórias das “Tias Bibi” e dos “Velhos Tico”, pois estes carregam em si as múltiplas referências culturais e étnicas, que transitam nos contextos escolares, vestidas com um só uniforme, mas diversos em suas experiências sociais. Como proposta de uso do vídeo de memórias no ensino de história, estou sugerindo:

89 O diálogo construído para o vídeo encontra-se nos apêndices desta dissertação. O texto é de autoria desta professora-pesquisadora.

01. Uma oficina: “Ouvindo vozes: conhecer para reconhecer”.

Objetivo: Colaborar com práticas pedagógicas para redução dos preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar, promovendo a afetividade pela memória.

Estratégia: Propõe que, nesta aula-oficina, após apresentar o vídeo e/ou podcast “Rios de memória” para os alunos, promova-se um momento de bate-papo entre os alunos e mestres de culturas locais. O vídeo se encontra disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=WBRUZcHH3vM>

Esse momento é importante para o processo de “transmissão e apropriação de memórias” entre as gerações. Para essa atividade, podem-se convidar pessoas da comunidade que ainda desenvolvem as atividades sociais citadas no vídeo (ex: pescadores, coletores de açai, parteiras, entre outros). Pode-se escolher um dia para levar os alunos para conhecer o espaço de trabalho desses mestres de cultura, para que estes registrem o lugar e conheçam a importância dessas práticas sociais.

Socialização: É sempre importante socializar com a escola os saberes adquiridos nessas experiências de estudo, por meio de dramatizações, exibição de painéis, filmagens, mostra fotográfica, etc.

As imagens no vídeo revelam os cenários das referências socioculturais de comunidades, e podem ser trabalhadas no ensino de história, problematizando as relações do homem com a natureza, as suas formas de apropriação, entre outros saberes, como as relações de trabalho entre os sujeitos, as tecnologias desenvolvidas e aplicadas no cotidiano. Uma estratégia de ação bastante significativa é solicitar ao estudante entrevistas com os pescadores, trazendo para a sala de aula os objetos materiais usados na pesca, e imagens fotográficas, bem como as narrativas dos pescadores. Esses materiais, após as devidas reflexões em sala, podem ser expostos em murais e socializado com na escola.

Essas propostas são um convite à reflexão, construção de atitudes e disseminação de valores sociais menos excludentes e mais colaborativos, que possibilitem conduzir à consciência histórica (RÜSSEN, 2011), de maneira a cooperar com a redução das manifestações de preconceitos étnico-raciais em sala de aula. Pois, os estudantes que circulam nos espaços escolares, embora uniformizados, trazem em si sua identidade social, seus saberes e suas representações culturais, assim, reforçando o objetivo anteriormente apresentado, espera-se contribuir com o respeito e a valorização dessas representações, a fim de que estes estudantes encontrem na sala de aula, espaço para ampliação e exercício de sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os estudos sobre as sociabilidades estudantis e as relações étnico-raciais em contextos escolares têm direcionado olhares para as experiências do ser negro, pobre, morador de comunidades periféricas, rurais e ribeirinhas, vivenciando situações de discriminação dentro de espaços de formação. Muito colaboraram para essas discussões, os pesquisadores como Kabengele Munanga (1998; 1999; 2005) e Wilma Coelho (2016; 2019), entre outros, ao despertarem olhares de preocupação para a questão das sociabilidades estudantis, marcadas por preconceitos étnico-raciais. Esses autores me desafiaram a pensar essa problemática a partir do contexto escolar, adentrando para contextos mais amplos, o da exclusão social. Ao conhecer as pesquisas de Maria Lúcia Müller (2008), em que demonstra que o preconceito étnico-racial é um dos componentes que vem cooperando para o processo de exclusão de determinados grupos étnicos e sociais, mantendo-os distantes das políticas sociais e do exercício da cidadania, pude perceber a profundidade da temática em que estava adentrando.

Nesta pesquisa, considerando o espaço escolar, como campo de estudo das sociabilidades e das relações étnico-raciais entre estudante, procurei discutir o ensino de história e educação patrimonial como contribuição para erradicação do racismo e preconceito étnico-racial. Ao propor estudar os processos de sociabilidades entre estudantes no ambiente da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Pádua Costa, em Santa Bárbara do Pará, a pesquisa prosseguiu em torno da pergunta: quais os preconceitos que envolvem as relações étnico-raciais e seus efeitos na vida escolar dos estudantes? Por meio da pesquisa de campo na referida escola, verificou-se ocorrências de sociabilidades estudantis marcadas por manifestações de preconceitos étnico-raciais, e que estas acontecem em forma de “brincadeiras”. Essas manifestações se referem à origem étnica e social dos sujeitos, ou seja, são atitudes que objetivam subestimar o outro pelos seus traços étnicos e origem socioeconômica.

A indagação seguinte era saber quais os efeitos dessas manifestações de preconceitos étnico-raciais sobre os estudantes. Esta pesquisa não pretendia adentrar os caminhos da psicologia social, mas precisou visitar esta seara, para compreender a dimensão de afetação do racismo e preconceito étnico-raciais sobre os sujeitos. Então, a partir de leituras sobre essa questão em Lia Schucman e Hildeberto Martins (2017) e Valter da Mata (2015), pude perceber que as dimensões de afetação dos preconceitos étnico-raciais, presentes na sociedade, e, conseqüentemente, nos ambientes escolares, chegam ao âmbito das identidades e

autoestima dos sujeitos. Assim, fui analisar depoimentos dos estudantes, e materiais produzidos por estes em diferentes linguagens, em contextos de estudo, como os textos, vídeos e painéis. Assim, foi observado que a questão étnico-racial, presente nas sociabilidades estudantis, está marcada por atitudes preconceituosas, e estas conseguem atingir a dimensão da identidade e autoestima do estudante que as sofrem.

Ao chegar a esses resultados, os esforços foram direcionados para construção da estratégia de ensino de história voltada para o trato com as relações étnico-raciais. A proposta contou com apoio da metodologia de educação patrimonial, apresentada por Maria de Lourdes Horta (1999), por meio da qual se busca conhecer e reconhecer as referências patrimoniais e memórias de matrizes afro-brasileiras, indígenas, caboclas, rurais e ribeirinhas que circulam no cotidiano escolar e no seu entorno, valorizando-as pelo seu potencial identitário. Assim, partiu-se com os alunos para pesquisa de campo e coletas de memórias de moradores sobre as referências patrimoniais presentes no município de Santa Bárbara do Pará, onde se localiza a escola em estudo. Por meio dessa estratégia de ensino, os alunos puderam conhecer aspectos socioculturais de suas comunidades, as memórias e referências patrimoniais que as constituem. Por meio de tal prática pedagógica, pretendeu-se cooperar com a educação das relações étnico-raciais como forma de superação de preconceitos étnico-raciais no ambiente escolar, contribuindo para fortalecimento das identidades e autoestima dos estudantes.

Como produto desta experiência didática, foi desenvolvido um vídeo e um podcast sobre as referências patrimoniais e memórias, que circulam no cotidiano escolar e seu entorno. Tanto o vídeo como o podcast, foram construídos com a colaboração dos alunos e, contou também, com contribuição de professores da mesma escola, além de pessoas das comunidades entorno. Esta experiência promoveu, de forma lúdica, a aproximação do estudante com as referências patrimoniais e históricas presentes nas memórias dos moradores, isto é, possibilitou trilhar os caminhos norteados pela memória para conhecer aspectos da história local conectados aos saberes históricos escolares, valorizando as experiências socioculturais cotidianas dos estudantes, inserindo-as entre os saberes escolares.

Essa situação escolar implica em uma dinâmica pedagógica de produção e apropriação de conhecimentos significativos para a formação e fortalecimento da memória e identidade coletiva e plural dos estudantes, um processo que convida professores e alunos ao estudo além dos conteúdos pré-definidos nos programas de ensino, e ir à busca de saberes além das salas de aula. Pois, o trabalho profissional dos professores, na dinâmica cotidiana

das escolas, é uma forma de cooperar com o exercício da cidadania de maneira ampla. E, nesta tarefa, o ensino de história visa contribuir com a formação de cidadãos capazes de exercitar a cidadania e de colaborar para sua manutenção e ampliação.

A maior perspectiva deste estudo foi cooperar com a educação para as relações étnico-raciais, como uma possibilidade aos educadores para abrir caminhos de enfrentamento quanto ao preconceito étnico-racial nos ambientes escolares e na sociedade como um todo. O racismo e as formas de preconceitos étnico-raciais são considerados crimes previstos na legislação brasileira, a Lei 7.716/89 tornou o racismo crime inafiançável, porém a Lei 9.459/97 aborda o conceito de injúria racial, tornando os processos criminais menos agravantes. Diante dessa dificuldade de efetivo combate aos preconceitos étnico-raciais no campo judicial, esta luta encontrou espaço no campo educacional por meio da Lei 10.639/03 e da 11.645/08, adentrando as Diretrizes Curriculares Nacionais (GUIMARÃES, 2012).

Diante das recomendações previstas na Lei 10.639/03 e na 11.645/08, despertou-se a importância em compreender a escola como um espaço onde transitam sujeitos de diferentes representações sociais e culturais. Sabe-se que esses espaços são construídos historicamente como campos de constante competitividade entre os sujeitos, e que neles imperam formas ideológicas que cooperam com a exclusão de determinados grupos sociais do exercício de sua cidadania, dentre essas formas ideológicas, citamos o racismo e o preconceito étnico-racial (GUIMARÃES, 2012). Assim, o ensino de história e educação patrimonial colaboram com a educação das relações étnico-raciais nas escolas, formando uma parceria de enfrentamento de correntes ideológicas elaboradas para servir de justificativas à dominação eurocêntrica e etnocêntrica na mentalidade da sociedade brasileira, isto é, uma contribuição para mover as águas profundas das relações de poder em que está estruturada, a partir de ações significativas que venham reduzir as manifestações visíveis de preconceitos étnico-raciais na escola.

Portanto, ao destacar a relevância desta pesquisa em ensino de história e educação patrimonial no enfrentamento das formas de preconceitos que envolvem as relações étnico-raciais no ambiente escolar, conduziu-se esta pesquisa por caminhos bastante emaranhados por muitas reflexões. O diálogo entre os três pilares que sustentaram essa narrativa, a saber, o ensino de história, a educação patrimonial e as relações étnico-raciais, se fizeram necessários, pois, conhecer, reconhecer e valorizar as experiências históricas e socioculturais dos grupos sociais, historicamente excluídos e invisibilizados nos programas educacionais, tem sido um objetivo bastante desafiador para o ensino de história.

O contexto, em que finalizo esta dissertação, exige ações pedagógicas, que cooperem para a educação das relações étnico-racial, no que diz respeito às questões discriminatórias, tanto no ambiente escolar, como na sociedade como um todo. Enquanto as mãos digitam essas considerações finais, as mídias insistem em me fazer perceber quão grande é a batalha contra as forças opressoras que desejam manter a ordem de submissão dos povos de descendência africana e indígena, mas também se percebe o quão importante é o papel da educação no melhoramento dessas relações. Finalizar essa dissertação em meio ao isolamento social provocado pela pandemia da covid 19, foi bastante difícil, principalmente com o fato de saber que muitas pessoas idosas estão sendo vitimadas e levando consigo muitas memórias e saberes, e que gentes pobres são obrigados, por padrões e por circunstâncias, a se exporem aos riscos de contágio. Também é difícil observar, que em meio a essa situação de crise, em diversos setores da sociedade, o racismo e o preconceito étnico-racial ainda se mantém firme marcando as relações sociais.

Diante dos acontecimentos que vêm marcando este século XXI, envolvendo questões étnico-raciais, não teve como manter uma reflexão sobre as relações étnico-raciais e as sociabilidades estudantis, apenas em nível de sala de aula. As leituras em Florestan Fernandes (1972) e Bourdieu (1989; 1996), direcionaram olhares para os preconceitos étnico-raciais presentes nestes ambientes escolares, como manifestação de ideologias excludentes, que marcam as estruturas de poder nas sociedades. Portanto, foi preciso a percepção do racismo e preconceitos étnico-raciais, em uma proposta braudeliana (RIBEIRO, 2014) na qual percebem-se que estes são fenômenos sociais e históricos construídos na longa duração. Essa conclusão causa certo desconforto, pois, na condição de professora-pesquisadora, ao perceber a dimensão da situação em que estamos trabalhando no contexto escolar, verificamos que há muito a se fazer, e o que se faz ainda é tão pouco.

Porém, a forma de análise histórica em Reinhart Koselleck (2006) aponta caminhos de esperança, e nos ajuda a pensar expectativas pedagógicas para o ensino de história, focadas em promover transformações sociais significativas. Pois, considerando a análise histórica dele, podemos considerar o futuro, como horizonte de possibilidades a serem construídas e alcançadas, e nos sentimos motivados a construir estratégias de ensino de história, voltadas para melhorar as relações étnico-raciais nos espaços escolares e na sociedade como um todo, oferecendo contribuições para construção de vivências sociais mais democráticas e menos excludentes.

Assim, confiou-se na construção do vídeo e do podcast, apresentando narrativas sobre o cenário das histórias de vida dos sujeitos que construíram o município de Santa Bárbara do Pará, como uma breve contribuição nesta gigantesca tarefa de educação das relações étnico-raciais. Quando muitas vozes, e memórias, já silenciaram-se, cenários históricos estão ali, despertando a rememoração e exercendo papel importante na reprodução social dos grupos sociais a eles ligados, direta ou indiretamente. E essas memórias e experiências podem ser apropriada pelo ensino de história para colaborar com a formação da consciência histórica de valorização das diversidades étnico-raciais presentes nas salas de aula. E, que essa consciência coopere para dias melhores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antônio. **Fernand Braudel e as Ciências Humanas**. - Livro eletrônico. Tradução: Jurandir Malerba. – Londrina :Eduel, 2013. Disponível em http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/braudel.pdf. Acesso em: 25/03/2019.

ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira. **História e Cultura Afrobrasileira e Africana: Representações Sociais do racismo**. Curso de Especialização em Educacional para as Relações Étnico-raciais –Belém: IFPA, 2015. 70p.

BAIA SARRAF, Ilca P.; SARRAF PACHECO, Agenor; MONTEIRO, Albêne L. **Cartografia de memórias polifônicas: sentidos da migração de professoras para Melgaço (PA)**. História Oral, v. 18, n. 1, p. 169-197, jan./jun. 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Orgs.). **Psicologia Social do racismo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARATA, Magalhães. **Mensagem apresentada a Assembleia Constituinte do Estado do Pará, em Sessão Solene de sua instalação**, a 04 de abril de 1935. Belém: Ofícios gráficos do Instituto D. Macedo Costa, 1935.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Tempo, espaço e mudança social: conceitos históricos fundamentais**. In: Ensino de História: fundamentos e métodos – São Paulo: Cortês, 2004.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos** – 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_3_.asp (Acesso em: 10/10/2019).

_____. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica**. 2004.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645. Acesso em: 23/03/2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20/02/2019.

_____. **LEI No 10.639, de 09 de janeiro de 2003** – disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em 25/09/2019.

_____. Ministério da Educação - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas** – disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 11/04/2020.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos.** 2019. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 20/02/2020.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII.** São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3v.

_____. **EI Mediterraneo y el mundo mediterraneo en Ia época de Felipe II.** México: Fondo de Cultura Económica, 1953. 2v

CAIMI, Flávia Eloisa. **A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares,** Revista Latino-Americana de História, São Leopoldo v. 2, n. 6, p. 193-209, ago./2013, p. 206

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho** – 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade** – tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo. Contexto, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.), (2003). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> . Acesso em 07/05/2020

CASCO, Ana Carmem Amorim Jara. **Sociedade e Educação Patrimonial.** 2013. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/sociedade_e_educacao_patrimonial\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/sociedade_e_educacao_patrimonial(1).pdf). Acesso em 18/03/2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** - 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: UNESP, 1992.

COELHO, M. Célia; SIMONIAN, Lúcia; FENZI, Nobert. **Estado e Políticas Públicas na Amazônia: Gestão de Recursos Naturais**. Belém: CEJUP, UFPa / NAEA, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Preconceito e Discriminação para Além da Sala de Aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar**. In.: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; SILVA, Carlos Ademir Farias da. (Org.). Formação de Professores, livro didático e Escola Básica. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Ademir Farias da. **Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio**. Educação Unisinos – v.23, n. 2, abril-junho 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2019.232.02/60746955>. Acesso em 21/03/2020.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. **A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: a longa duração (1949-1958)**. 2009. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93349>>.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs). Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1988. (Coleção Leitura do Brasil).

DAUSTER, Tania. **Uma infância de curta duração: trabalho e escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 82, agosto, 1992.

DELGADO. Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DURKHEIM, É. **Método para determinar a função da divisão do trabalho**. In: _____. Da divisão do trabalho social. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1977. v.1. p.63-86.

EMMI, Marília Ferreira. **Um século de imigrações internacionais na Amazônia brasileira (1850-1950)**. Belém: Editora do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, 2013, 251 pp.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lilian de Cássia. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2011.

FIUZA, Alex. **Pesca sob o Capital: A tecnologia a serviço da dominação**. Belém: UFPa / GEU, 1985.

_____. **Pescadores da Indústria: O Complexo de Icoaraci**. in: Povos das Águas: Realidades e Perspectivas na Amazônia. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido** – 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. **Pescadores do Rio Amazonas: Um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica**. Belém: MPEG, 1993.

FURTADO, Lourdes; LEITÃO, Wilma; FIUZA, Alex. **Povos das Águas: Realidades e Perspectivas na Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.

GALLO, Giovani. **Marajó: A ditadura das águas**. Belém: Secretaria de Cultura Desporto e Turismo, 1980.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens: Um Estudo da Vida Religiosa de Itá**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

GARCÉS, Cláudia Leonor López. **Proteção aos conhecimentos dos povos indígenas e das sociedades tradicionais da Amazônia**. Belém: MPEG, 2007.

GOMES, Nilma Lima. **Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina M. Neves; FERNANDES, Alessandra Borges (org). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. B. Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Neves; FERNANDES, Alessandra Borges (Org.) **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2012.

GUZMAN, Décio & BEZERRA NETO, José Maia (orgs). **Terra Matura: historiografia e história social da Amazônia**. Belém: Paka-tatu, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HIRAOKA, Mário. **Mudanças nos Padrões Econômicos de uma População Ribeirinha do Estuário do Amazonas**. in: Povos das Águas: Realidades e Perspectivas na Amazônia. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993

HORTA, Maria de Lourdes P. **Objetos patrimoniais - O que é Patrimônio Imaterial**. ITAU Cultural, 2004. Vídeo publicado em: 24/05/2012-11:47 – Disponível em <https://www.itaucultural.org.br/maria-de-lourdes-3>. Acesso em 21/07/2019.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999, 65 pp.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. 2019. n.41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf . Acesso em 23/11/2019.

_____. **História e Fotos. Santa Bárbara do Pará Pará – PA**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santa-barbara-do-para/historico>. Acesso em 23/11/2019.

_____. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Revista Retratos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso 20/03/2020.

_____. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. Agência IBGE Notícias – Síntese de Indicadores Sociais, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em 20/03/2020.

_____. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Agência IBGE Notícias – Síntese de Indicadores Sociais, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em 20/03/2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Reconhecimento de Bens Culturais**. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/606>. Acesso em: 14/01/2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson; REIS, Juliana Batista. **Juventude e Diversidade Étnico-Racial**. In: CORREA, Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Juliana Batista (orgs.). Juventude e Diversidade Étnico-Racial. Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio. Editora UFMG, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **“Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”**. In: Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC Rio, 2006. Pp. 19 – 56.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, Deborah de Magalhães. **A Construção Histórica do Termo Caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico.** Novos Cadernos NAEA vol. 2, n° 2 - dezembro 1999.

LINHARES, Célia. **De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituídos em escolas públicas como processos de formação docente.** In: Linhares, Célia, Maria Cristina Leal (Org.). Formação de Professores: Uma Crítica à Razão e às Políticas Hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

LISBOA, Rose Suellen (Org), **Guia de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos.** UFPA/Biblioteca Central. Belém: 2019. Disponível em: <http://bc.ufpa.br/wp-content/uploads/2019/08/Guia-de-Trabalhos-Academicos-2019.pdf>. Acesso em: 20/10/2020.

LOPES, Ana Lúcia. **Considerações sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e suas implicações curriculares.** In: BRASIL. Implementação das Diretrizes Curriculares Para Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

LOREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: Estado, Homem e Natureza.** Belém: CEJUP, 1992.

_____. **Os Parceiros do Mar: Natureza e Conflito Social na Pesca da Amazônia.** Belém: MPEG / CNPq, 1985.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

MATA, Valter da. **O racismo é, sim, promotor de sofrimento psíquico.** Entrevista cedida ao Conselho Nacional de Psicologia. Publicado em 28/09/2015. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/o-racismo-e-sim-promotor-de-sofrimento-psiquico/>. Acesso em: 25/09/2019)

_____. **Psicologia e racismo: o desafio de romper a omissão.** Entrevista concedida à Revista Fórum. Publicado em 07/10/2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/digital/167/psicologia-e-racismo-o-desafio-de-romper-omissao/> Acesso em 25/09/2019).

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião.** Estudos Avançados. vol.19 no.53 São Paulo Jan./Apr. 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000100016. Acesso em 15/12/2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescente no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar à periferia urbana.** 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MEIRA FILHO, Augusto. “**Mosqueiro Ilhas e Vilas**”- ED. GRAFISA, 1978- pp. 222, 225, 226, 227, 228,, 231, 232 e 233.

MELO, Jair Alcindo Lobo de. **História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Relações Étnico-Raciais e relações interdiscursivas.** Curso de Especialização em Educacional para as Relações Étnico-raciais. Belém: IFPA, 2015. 70p.

MIRANDA NETO, Manoel José de. **Marajó: o desafio da Amazônia.** Rio de Janeiro: Record, 1976.

MOREIRA, Catarina da Sila. **A pesca e a coleta do açaí nas comunidades ribeirinhas do município de Santa Bárbara do Pará.** Trabalho de conclusão do curso de bacharelado e licenciatura em História – CFCH/UFPA. Belém, 2004.

MOURÃO, Leila. **Do Açaí ao Palmito: uma história ecológica das permanências, tensões e rupturas no Estuário Amazônico.** Belém: UFPa / NAEA, 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03.** In: BRASIL. Implementação das Diretrizes Curriculares Para Educação para a Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, Kabengele, (2005). Introdução. In: _____. (org). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO.

_____. **Negritude: Usos e Sentidos,** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra.** Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, pp. 287-308.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n.1.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

OLIVEIRA, Ana Cleide Gonçalves de. **Educação para as Relações Étnico-raciais: Análise do discurso étnico-racial dos estudantes do Ensino Médio – Um estudo de caso na Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa.** Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação para Relações étnico-raciais, História e Cultura Africana e Afro-brasileira. IFPA, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2000.

ONU. **Década Internacional de Afrodescendentes**. WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf. Departamento de Informação Pública da ONU - Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Traduzido para o português por Júlia Lins Franciotti, voluntária online das Nações Unidas. Revisado por ONU Brasil.

ORTIZ, Renato. **Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional**. In: *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 36 – 44.

PACHECO, Agenor Sarraf. **Portos de Memórias: Cotidiano, Trabalho e História no Marajó das Florestas**. Revista Movendo Ideias ISSN: 1517-199x Vol. 15, Nº 1 - janeiro a junho de 2010. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/552/225>. Acesso em 15/05/2020.

PAIS, José Machado. **A consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta: 1999.

PACHECO, Agenor Sarraf. **Em elcorazón de la Amazonia: Identidade, Saberes e Religiosidade no regime das águas**. 2009. 354 f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

_____. **Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 88-108, abr./jun. 2010 - ISSN: 2175-5841.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, Lúcia Regina. **"Uma revolução". A lei n. 10.639/3 e o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas**. Entrevista cedida ao Instituto Humanitas Unisinos (**IHU On-Line**) em 23 de abril de 2013) – disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/519509>. Acesso em 15/02/16.

PEREIRA, Márcia Guerra. **Uma experiência de descolonização do olhar**. In: BRASIL. Implementação das Diretrizes Curriculares Para Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação profissional e tecnológica. Org: Antônia Elizabeth da Silva Nunes e Elias Vieira de Oliveira; Brasília: MEC, SETEC, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2018.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Entre o "Zaca" e o "Madre": ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém**. 2011. 151 f. Dissertação

(Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Belém, 2011.

RIBEIRO, Guilherme. **Fernand Braudel e as metamorfoses do tempo e do espaço: o conceito de geohistória em La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II (1949 e 1966)**. Revista Franco-brasileira de Geografia. Nº 21/2014. disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/9654?lang=pt> . Acesso em: em 23/09/2019.

ROCHA, Helena do S. C. da. (org.). **Questões étnico-raciais: aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica**. Belém, IFPA, 2009.

RODRIGUES, Anderson Patrick; COLEHO, Wilma de Nazaré Baia. **Sociabilidades adolescentes na escola básica: estado da arte 2004-2013**. Revista Educação | Santa Maria | v. 42 | n. 3 | p. 521-534 | set./dez. 2017 (disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/26670/pdf> - Acesso em: 15/11/2019.

RONCAGLIO, Cynthia. **A ideia da natureza como patrimônio: um percurso histórico**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 19, p. 111-128, jan./jun. 2009. Editora UFPR.

ROSÁRIO, Cláudia Cerqueira do. **O lugar Mítico da Memória**. Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 01, número 01, 2002 - ISSN 1676-2924. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4011/3579>. Acesso em 22/05/2020.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. História da Historiografia (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

_____. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução: Estevão de Rezende Martins – Brasília, Editora: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, 1(2): 7-16, jul./dez. 2006.

_____. **Historicidade e consciência histórica**. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e REZENDE, Estevão. Jörn Rüssen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005.

SANTOS, Vagner José Rocha. **O acará de Iansã na festa de Santa Bárbara: breves considerações sobre as comidas de uma festa religiosa popular em Salvador.** Revista Ingesta | São Paulo - v1 . n2 - dez . 2019 . Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 10/11/2020).

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: Cultura da Memória e Guinada Subjetiva.** São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SARRAF, Ilca Pena Baía; PACHECO, Agenor Sarraf; MONTEIRO, Albêne Lis. **Cartografia de memórias polifônicas: sentidos da migração de professoras para Melgaço (PA).** História Oral, v. 18, n. 1, p. 169-197, jan./jun. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. **A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político.** Psicologia: Ciência e Profissão 2017 v. 37 (núm. esp.), 172-185. Disponível: <https://rg/10.1590/198/doi.o2-3703130002017>

SCHUTZ, A. **Bases da fenomenologia.** In: WAGNER, H. (Org). (1979) Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1920.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria das Graças Santana; MOREIRA, Catarina da Silva. **Entre o Sagrado e o Profano: festas, festividades religiosas e festivais comunitários.** In: SILVA, Lúcia das Graças Santana; SILVA, Maria das Graças Santana. Caderno de Pesquisa e Educação Ambiental. MPEG/JICA, 2006.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Petrolina B. Gonçalves. **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil.** In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina M. Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (org). Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil. B. Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVEIRA, F.L.A.S. **Por uma Antropologia do Objeto Documental: entre a “alma nas coisas” e a coisificação do objeto.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n.23, p.37-50, jan/jun 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez. 2000.

UNESCO. Gestão do Patrimônio Mundial natural. – Brasília : UNESCO Brasil, IPHAN, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/clc_gestao_patrimonio_mundial_natural_port.pdf . Acesso em: 18/03/2018.

VELHO, Gilberto. 2004. *“Observando o Familiar”*. In: Individualismo e cultura. Rio de Janeiro: Zahar.

VERÍSSIMO, José. **A pesca na Amazônia**. Belém: UFPA, 1970.

VICENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; Analúcia Danilevicz PEREIRA. **História da África e dos Africanos** – 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectiva de futuro**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (org). Juventude e o Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

APÊNDICE I - Questionário aplicado aos estudantes concluintes de 2018.

<p>01. Qual seu local de residência? _____</p> <p>02. Qual meio de chegar à escola?</p> <p>a) bicicleta</p> <p>b) ônibus escolar</p> <p>c) Transporte coletivo</p> <p>d) a pé</p> <p>e) lancha escolar</p> <p>3. O quanto você sabe da história da comunidade onde você mora?</p> <p>a) muito, sempre me interessei.</p> <p>b) pouco, mas procuro saber mais.</p> <p>c) nada, mas tenho curiosidade em conhecer.</p> <p>d) nada e não me interessei pelo assunto.</p> <p>04. Já sofreu ou presenciou situação de preconceito na escola por causa do lugar onde mora?</p> <p>a) sim b) não</p> <p>05. Qual o sentimento diante do preconceito sofrido ou presenciado devido ao lugar onde mora?</p>	
<p>a) raiva</p> <p>b) medo</p>	<p>c) tristeza</p> <p>d) outro: _____</p>
<p>06. Na escola, você já sofreu ou presenciou situação de preconceito étnico-racial?</p> <p>a) sim b) não</p> <p>Qual situação de preconceito étnico-racial você já sofreu ou presenciou na escola:</p> <p>() cor da pele () estrutura do cabelo () modo de falar () outro: _____</p> <p>07. Qual o sentimento diante do preconceito sofrido ou presenciado? a) raiva</p> <p>b) medo</p> <p>c) tristeza</p> <p>d) outro: _____</p> <p>08. O preconceito pode prejudicar sua vida como estudante?</p> <p>a) sim (como?)</p> <p>b) não (por que?)</p>	

APÊNDICE II – Rios de Memórias - Texto produzido pela professora-pesquisadora para o vídeo Rios de Memórias.

Rios de Memórias

Catarina da Silva Moreira



Arte: Cezar Sousa

Narrador: Narrar a história de um lugar a partir das memórias de seus moradores é uma tarefa incompleta, pois são inúmeras as falas que só enriquecem de saberes o que busca conhecer suas origens históricas. Traduzir essas memórias em uma história não é tão simples como se imagina. Então, vamos apenas indicando caminhos que tornam possível conhecer as histórias de vida das pessoas que construíram o lugar hoje conhecido como Santa Bárbara do Pará.

Tia Bibi: Oi, eu sou Tia Bibi, muitas coisas eu tenho pra contar, mas vamos devagar, a memória é um pouco esquecida, mas a gente consegue ir lembrando das coisas devagar. Contam as pessoas daqui que por volta dos anos de 1912, uma grave epidemia avançava pelo mundo, muitas pessoas estavam contraindo a doença, que era muito grave. Então, as pessoas que moravam por essas terras resolveram fazer suas preces para São Sebastião, e, se a epidemia não chegasse por aqui, eles construiriam uma igreja para o santo. Apesar de muitas pessoas terem morrido, outras sendo curadas, a igreja foi erguida e, iniciou-se as festividades do santo padroeiro. Porém, hoje a referido igreja abriga a imagem de Santa Bárbara e outra igreja foi erguida ao padroeiro. E foi assim, que nas margens do rio Tracuateua, nas terras do sítio Santa Bárbara, no chamado Trapiche da Frente, onde celebravam-se as festividades,

primeiramente de São Sebastião, e depois de Santa Bárbara, que foi surgindo a vila de Santa Bárbara, hoje, município.

Velho Tico: Olá, eu me chamo velho Tico, também quero contar como surgiu esse município de Santa Bárbara do Pará, isto é, como as pessoas que moram por aqui contam suas histórias, e olhe lá, são muitas as versões, há quem diga que foram os cabanos que povoaram esses sítios, outros dizem que essas terras foram povoadas por pessoas que fugiram da escravidão ... Mas vamos lá! Uma das histórias contadas pelas pessoas que moram por essas bandas daqui, diz que a muito tempo atrás, uma jovem senhora escravizada conseguiu fugir de seu senhor e, com uma criança no colo, percorreu esse rio, dentro de uma pequena canoa. Ela, fugindo da escravidão, avançava pelo rio, quando, de repente, foi pega de surpresa por fortes ventos e tempestades ... o rio se agitava, os raios quebravam na margem do rio, o medo apavorava a jovem mãe; foi quando avistaram um local seguro, e aportou a canoa, se escondeu debaixo de uma árvore, e pediu para a Santa Bárbara que fizesse cessar aquela tempestade.

Tia Bibi: A chuva passou, e ela decidiu se abrigar naquele local, fundando um sítio, que ficou conhecido como Santa Bárbara. O local foi crescendo, outros sítios foram sendo construídos, e a vida foi acontecendo às margens do rio; nascia nas margens daquele rio um povoado, era o povoado de Santa Bárbara. Sabe-se também, que perto dali existiam terras coloniais que escravizavam pessoas, era o caso de Benevides e Murinim, dois povoados coloniais onde haviam muitos escravizados trabalhando. Mas sabe-se que em Benevides, a escravidão foi abolida antes do restante do Império. Em 1884, os escravizados foram libertos e se espalharam ao redor daquele lugar, formando várias pequenas vilas de libertos; homens e mulheres que foram construindo roças de farinha, criando animais e plantando para sobreviver. Aquele povo fez crescer os povoados de Santa Bárbara.

Narrador: Era final do século XIX, quando a abolição da escravidão chegou no Brasil, as terras de Benevides já se orgulhavam de terem se tornado “berço da liberdade”; e isso, devido ao Movimento Abolicionista e às rebeliões de escravos constantes naquela colônia. O certo é que o povoado surgido na beira do rio, foi crescendo; aquele rio que inspirou cantorias, poesias, lendas, mistérios... esse era o Rio Tracuateua, com seus segredos, e muitas formas de viver. Nas margens daquele rio se viu homens construindo suas tarrafas, seus anzóis, seus puçás, matapis e caniços de pescas ... ah... havia muita pesca por ali; no

paneiro se carregava o peixe, turú, siri, caranguejo, caramujo, muita fartura se via chegar e sair por ali ...

Velho Tico: Gente vindo de longe, traziam mercadorias de Abaeté, de Icoaraci, de Belém, de outros lugares para vender ou trocar por ali ... era quase um ver-o-pesinho; se viam paneiros com peixe seco e frutas de toda qualidade, mangas, bacuri, cupuaçu, ingá, uxi, tudo tinha pra se vender ou trocar com o que chegava de fora, que era o charque, a farinha ... mas por aqui também se fazia a farinha, os roçados estavam no fundo dos quintais, lá se tinha batata-doce, ariá, cará, macaxeira e a mandioca, pra fazer a farinha do pirão.

Narrador: Lá, na beira daquele rio, estão as raízes de um povo de muitas histórias para contar. Ali nasceram homens e mulheres, pescadores de todas as variações, agricultores, apanhadores de açaí, remadores, caranguejeiros; gente que sabia tecer cestarias, mãos que moldaram a argila, fizeram telhas e tijolos para construção de casas, mas também serraram a madeira, lavraram a terra ... rezaram, cantaram, tocaram ... espalharam a vida... Os anos passaram, os séculos também, Santa Bárbara hoje é um município com mais de 20 comunidades e uma variedade sociocultural que marca cada uma de suas comunidades ... sendo as mais antigas, aquelas que surgiram nas margens do Rio Tracuateua e no interior das florestas, como Caiçua, Genipauba e Araci, que aliás, é como as autoridades lá de Belém chamavam essas terras, engenho de Araci. Essas comunidades nasceram do engenho canavieiro, uma atividade desenvolvida na região Amazônica para a produção de açúcar, mel de pote e cachaça. Essa produção era escoada pelos trapiches, em barcos a remo, até os cais de Belém e Icoaraci. Assim, as pessoas trabalhavam nos seus roçados e nas lavouras canavieiras dos patrões, mas também existiram outros tipos de serviços, como as serrarias e as fazendas de gado.

Tia Bibi: Que Santa Bárbara cresceria, todos sabiam, mas as gerações que forem chegando, precisam saber dos fatos que marcam a história desse lugar. Saberão que esse lugar nasceu sob heranças afrodescendente, indígenas e de gente asiática e europeia. Essas gentes edificaram casarões, se tornaram donas de grandes extensões de terras, implantaram suas religiosidades e culturas. Mas as heranças afrodescendente e indígenas nunca desapareceram ... permaneceram nos modos de fazer muitas coisas, como os instrumentos de pescas e caça, no modo de fazer algumas comidas, como a maniçoba, o tacacá, o camarão com chibé, o tucupi, a farinha de mandioca, e muito mais.

Narrador: As narrativas dos moradores de Santa Bárbara são muito importantes traçar a cartografia de memórias deste município que surgiu usando o Rio Tracuateua como berço. Assim, um emaranhado de atividades sociais e de experiências de vida, que acontecem ao mesmo tempo sobre esses espaços de rios e floresta, e hoje, também no asfalto. Mas essas histórias estão conectadas formando uma teia de experiências socioculturais de mesmo valor e importância na história do lugar... na História.

APÊNDICE III- Roteiro do Vídeo: Rios de Memórias.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

CATARINA DA SILVA MOREIRA
DISCENTE
PROF. DRA. SIMÉIA DE NAZARÉ LOPES
ORIENTADORA

O vídeo RIOS DE MEMÓRIAS é produto da dissertação “Ensino de História e Educação Patrimonial no Trato com as relações Étnico-raciais no Ambiente Escolar”, apresentado à Universidade Federal do Pará, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTORIA, como exigência para a obtenção do título de Mestre. O vídeo se encontra disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=WBRUZcHH3vM>.

ROTEIRO:

01. DIÁLOGO DE MEMÓRIAS: (COM PERSONAGENS ILUSTRADOS).
02. A VIDA DOS ANTIGOS MORADORES: MARIA DE NAZARÉ NAPOMUCENO (96 ANOS).
03. O RIO TRACUATEUA E A HISTÓRIA DE SANTA BÁRBARA DO PARÁ: LUCIELE MATOS. (ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO).

MENSAGEM DA AUTORA: Este vídeo não apresenta uma versão única para contar a história de Santa Bárbara do Pará, mas deixa o convite para que se trabalhe nas aulas de história, ou outra área de conhecimento, as memórias e as matrizes culturais que constituem as comunidades de onde se deslocam os alunos. O vídeo desafia professores e alunos trazerem para o contexto de ensino-aprendizagem as memórias das “Tias Bibi” e dos “Velhos Tico”, pois estes carregam em si as múltiplas referências culturais e étnicas, que transitam nos contextos escolares.

Catarina Moreira

FICHA TÉCNICA:

Produção: Catarina da Silva Moreira

Vozes:

Narrador: Ana Cleide Gonçalves de Oliveira

Tia Bibi: Leila Sueli Farias de Sousa

Velho Tico: Osvaldo da Cunha Santos

Mixagem: Osvaldo's Home Studio

Direção artística: Catarina da Silva Moreira e Ana Cleide Gonçalves de Oliveira

Direção de gravação: Osvaldo da Cunha Santos

Gravado na Escola Dr. Pádua Costa em outubro de 2020.

Música incidental: Intermezzo, Op. 118 em Lá Menor de Johannes Brahms (1833-1897)

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL:

Alunos do Segundo Ano da Escola E.E.F.M. Dr. Pádua Costa (Ano 2018)

Contação de Memórias: Luciele Matos e Nazaré Barata.

ANEXO I: Termo de autorização de uso de imagens:



**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO TRATO COM AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Deusdélia Soares Monteiro, portador da Cédula de Identidade nº 3016405, residente à Rua Rua mundo da Venaluz nº 115, na cidade de Santa Bárbara, AUTORIZO o uso de imagem da menor Luciele Monteiro Matos, sob minha responsabilidade, em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no vídeo intitulado "Rios de Memórias", o qual constitui produto da dissertação de Mestrado "O Ensino de História e Educação Patrimonial no Trato com as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar", da Prof. Catarina da Silva Moreira (RG: 3192307).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Santa Bárbara do Pará, 29 de outubro de 2020.

Deusdélia Soares Monteiro

Assinatura

ANEXO II: Termo de autorização de uso de imagens:



PROF HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL
 EM ENSINO DE HISTÓRIA

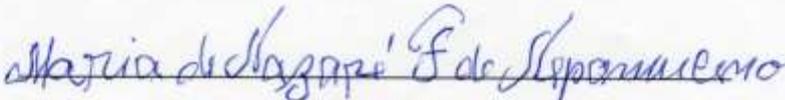
**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO TRATO COM AS
 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Maria de Nazare F. de Nepomuceno, portador da Cédula de Identidade nº 1756299, residente à Rua Raimundo Cardoso, nº 293, na cidade de Santa Bárbara do Pará, AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no vídeo intitulado "Rios de Memórias", o qual constitui produto da dissertação de Mestrado "O Ensino de História e Educação Patrimonial no Trato com as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar", da Prof. Catarina da Silva Moreira (RG: 3192307).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Santa Bárbara do Pará, 19 de outubro de 2020.


 Assinatura

ANEXO III: Carta da Professora Maria Dolores Carvalho.

Um Pouco Da História

Profª Maria Dolores Rebelo Carvalho

Cheguei em santa bárbara no lugarejo chamado "Candeua" Em 1 de outubro de 1951 Para exercer o cargo de professora na primária, onde fiquei ate dezembro de 1962.

Em março de 1963 com a união das escola Rezinhas e a escola Isadora de santa bárbara, Passou a ser escolas reunidas de St bárbara Dr. Pádua Costa, Onde assumir o cargo de diretora, procurando fazer tudo para que a educação fosse desenvolvida com ajuda do governador e membros da secretaria de educação. Dirigir a escola por 5 anos e 3 meses, em março de 1968 afastei-me por motivo de aposentadoria, passando a direção a profª Jacira, Como aposentada, não fiquei parada procurei ajudar a comunidade com trabalho voluntário como festividade de são Sebastião e santa bárbara, Ajudei o centro comunitário participando da diretoria por 3 mandatos, Voltando sobre o Dr. Pádua costa, A escola passou a ser chamada "Escolas Reunidas Dr. Pádua costa" em homenagem ao Dr. Pádua, por seu interesse na nossa comunidade. A escola começou a funcionar em um prédio alugado era de madeira com 105 alunos e só funcionava ate a 4º série tinha 7 funcionários no ano de 1966 foi construído e inaugurado o novo prédio com 2 salas de aula 1 copa cozinha, 2 banheiros e 1 secretário e já começou a funcionar com 204 alunos Tudo isso aconteceu pela grande amizade do Sr Oscar salame (Inspetor Escolar) Trabalhei no programa (V. A. C), Unidade de atendimento á comunidade, beneficiando gestantes e idosos com distribuição de alimentos. Dai fui diretora da festividade de são Sebastião onde com ajuda da comunidade construiu a antiga Igreja em 1977. Em nesta cidade de santa bárbara conheci um rapaz chamado Luiz carvalho que foi com quem me casei e construir minha família! Essa é um pouco de minha história e trabalhos que tive nessa cidade! Ass: Professora Maria Dolores Rebelo Carvalho.