



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



IGOR ALESSON DANTAS BRITO

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL:
(re) construindo Identidades Locais na sala de aula.

ANANINDEUA-PA
2023

IGOR ALESSON DANTAS BRITO

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL:
(re) construindo Identidades Locais na sala de aula.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará/*Campus* de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior.

**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)**

- B862e Brito, Igor Alesson Dantas.
Ensino de História e História local : (re) construindo
Identidades locais na sala de aula / Igor Alesson Dantas Brito. —
2023.
101 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior
Coorientador(a): Profª. MSc. Adriana Modesto Coimbra
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2023.
1. Ensino de História. 2. História local. 3. Educação
ribeirinha. 4. Barcarena-Pa. 5. Educação pública. I. Título.

CDD 370.7108115



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO DISCENTE

IGOR ALESSON DANTAS BRITO

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Elias Diniz Sacramento e Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes reuniu-se no dia 27 de junho de 2023, às 15:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando do discente IGOR ALESSON DANTAS BRITO intitulado: Ensino e História Local: (re) construindo identidades locais na sala de aula. Após explanação do mestrando 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 o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando 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, pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. O discente terá que ajustá-la conforme recomendações da banca examinadora para a confecção do texto final, cuja síntese é: alterar alguns itens que foram colocados no trabalho atendendo as sugestões propostas pela banca.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 7/2023 - CCAME (11.19)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/07/2023 21:28)

ELIAS DINIZ SACRAMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CC.AME (11.19)
Matricula: ###030#8

(Assinado digitalmente em 07/07/2023 17:09)

FRANCIVALDO ALVES NUNES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CANAN (11.82)
Matricula: ###692#9

(Assinado digitalmente em 07/07/2023 11:19)

JOSE DO ESPIRITO SANTO DIAS JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CC.AME (11.19)
Matricula: ###859#0

*Dedico esta dissertação a
meus filhos Ivan e Dante. Vocês
são o melhor de mim.*

Agradecimentos

A gratidão é uma emoção positiva, um sentimento de reconhecimento que temos por pessoas ou entidades que se propuseram a nos auxiliar em momentos de necessidade, ou por algum benefício concedido. Portanto, neste bloco gostaria de dedicar meus agradecimentos em palavras singelas que minimamente demonstram a dimensão de minha gratidão.

Primeiramente gostaria de dedicar os agradecimentos iniciais às instituições que possibilitaram, através de seus programas, o desenvolvimento desse trabalho: A CAPES pela proposta de criar cursos de mestrado profissional em rede para acolher os profissionais de rede pública; ao ProfHistória Nacional e ao Núcleo-UFPA-Campus Ananindeua que me aceitaram como aluno do programa oferecendo estrutura e profissionais de qualidade excepcional; A Universidade Federal do Pará que desde 2015 acreditou na proposta do ProfHistória e desde então participa ativamente deste programa que já é um sucesso.

Na sequência, estendo meus agradecimentos a congregação de professores do programa ProfHistória do Núcleo-UFPA-Campus Ananindeua, representados pelo diretor da faculdade de História professor doutor Adilson Brito, que nos momentos mais críticos da pandemia de covid19, junto a equipe do programa souberam lidar com as questões da nossa turma, de forma sensível avaliando as situações caso a caso.

Aqui dedico total gratidão ao meu orientador Dr. José do Espírito Santo Dias Jr, sem o qual não teria finalizado este trabalho, pois para além das orientações, conselhos e incentivos, tenho sua amizade como principal ponto de agradecimento; A professora Dra. Adriana Modesto Coimbra que assumiu minha coorientação e foi uma das mais ferrenhas incentivadoras para a finalização desta dissertação, muito obrigado!

Agradeço aos professores Dr. Francivaldo Alves Nunes e Dr. Agenor Sarraf Pacheco, que participaram da minha banca de qualificação como examinadores, pois suas críticas, apontamentos, conselhos, indicações e ideias foram de fundamental importância para a produção do texto que apresento.

Agradeço ao Centur (centro cultural e turístico Tancredo Neves) por disponibilizar seu catálogo de obras raras para consulta; ao Pólo do Nascimento representado pela Escola Júlia de Paula que possibilitou o primeiro momento da pesquisa, a SEMED de

Barcarena na figura da professora Odinéia Serrão que me deu a oportunidade de ingressar na Educação do município e desenvolver a pesquisa em um novo locus; a Biblioteca municipal de Barcarena que me deu acesso a algumas das fontes utilizadas nesta pesquisa.

Gostaria de agradecer a toda equipe de professores que me recebeu no pólo do Nascimento na cidade de Chaves-Marajó, Rogério Gama, Norma Moraes, Núbia Renata, Ailson Braga, Moises Oliveira; a equipe de professores da escola Laurival Cunha, Ray Barreto, Luís Rosa, Laura Rasselem, Rodrigo Silva, Teles de Moraes.

Por fim, gostaria de agradecer a minha família que sempre está ao meu lado; e em especial, agradeço imensamente a parceria da minha esposa Thamires Barros que tem compartilhado comigo, nos últimos oito anos de relacionamento, sonhos e planos.

Em períodos de crises revolucionárias os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada.

Karl Marx.

RESUMO

A presente dissertação que apresento a comunidade acadêmica e público em geral, se propõe a dialogar com as questões de Identidades Ribeirinhas e História Local, que contemplem as memórias das comunidades amazônicas a partir da sala de aula. A pesquisa ocorreu na escola Laurival Cunha, Ilha das Onças, cidade de Barcarena – PA, cidade localizada próxima a Capital Belém, que possui em sua História uma conexão direta com o processo de colonização portuguesa na Amazônia e por esse motivo propomos problematizar os conceitos de identidades nacionais e como essa questão está sendo trabalhada na sala de aula. A partir dessas questões chegamos aos questionamentos: como é trabalhada a história local nas escolas? Como promover a aprendizagem histórica dos alunos utilizando a história local, levando em consideração que a formação do indivíduo percebe perspectivas distintas ao se desenvolver como é trabalhada a história local nas escolas? Como promover a aprendizagem histórica dos alunos utilizando a história local, levando em consideração que a formação do indivíduo percebe perspectivas distintas ao se desenvolver em sociedade? O que os estudantes e professores compreendem por história local? Esta pesquisa se insere no campo da pesquisa-ação e se apoia em diferentes fontes e consubstanciada pela investigação bibliográfica, a partir de artigos científicos, dissertações, teses, livros, sites especializados e de teóricos que se tornaram referências nos assuntos abordados e em diferentes contextos, como no caso dos aspectos teóricos que a pesquisa dialoga com os Estudos Decoloniais QUIJANO 1989, MALDONADO 2008, MIGNOLO 2002 et al; Consciência Histórica RÜSSEN 2001, CERRI 2007; Didática BERGMANN 1990; e Estudos Regionais que assumem o escopo da pesquisa SCHAN, PACHECO e BELTRÃO 2001, HAGE 2013, MEGGERS 1977, entre outros. Para o desenvolvimento das ações na escola, buscou-se por materiais de apoio que pudessem dar base didática para a aplicação da nossa proposta que alinha experiências regionais com o ensino de história. Para coleta de dados utilizamos formulários e entrevista semiestruturada.

Palavras chaves: Ensino de História; História Local; Educação Ribeirinha; Barcarena-Pa; Educação Pública.

ABSTRACT

The present dissertation that I present to the academic community and the general public, proposes to dialogue with the issues of Riverside Identities and Local History, that contemplate the memories of the Amazonian communities from the classroom. The research took place at the Laurival Cunha school, Ilha das Onças, city of Barcarena - PA, a city located close to the Capital Belém, which has a direct connection in its History with the process of Portuguese colonization in the Amazon and for this reason we propose to problematize the concepts of national identities and how this issue is being worked on in the classroom. From these questions we arrive at the questions: how is local history worked in schools? How to promote students' historical learning using local history, taking into account that the individual's formation perceives different perspectives when developing how local history is worked in schools? How to promote students' historical learning using local history, taking into account that the individual's formation perceives different perspectives when developing in society? What do students and teachers understand by local history? This research is part of the field of action research and is supported by different sources and substantiated by bibliographical research, based on scientific articles, dissertations, theses, books, specialized websites and theorists who have become references in the subjects addressed and in different contexts. , as in the case of the theoretical aspects that the research dialogues with Decolonial Studies QUIJANO 1989, MALDONADO 2008, MIGNOLO 2002 et al; Historical Consciousness RÜSSEN 2201, CERRI 2007; Didactics BERGMANN 1990; and Regional Studies that assume the scope of the research SCHAN, PACHECO and BELTRÃO 2001, HAGE 2013, MEGGERS 1977, among others. For the development of actions at school, we sought support materials that could provide a didactic basis for the application of our proposal that aligns regional experiences with the teaching of history. For data collection we used forms and semi-structured interviews.

Keywords: Teaching of History; Local History; Riverside Education

Lista de imagens

| | |
|---|----|
| Imagem 1: Escola Ribeirinha Júlia de Paula Vila Nascimento..... | 29 |
| Imagem 2: Escola Ribeirinha Júlia de Paula Vila Nascimento..... | 30 |
| Imagem 3: Trapiche Municipal de Chaves visto de cima..... | 31 |
| Imagem 4: Área urbana de Chaves vista de cima..... | 32 |
| Imagem 5: Trabalhos escolares voltados a Educação Infantil..... | 40 |
| Imagem 6: Vista Aérea da Albras Alunorte no município de Barcarena..... | 60 |
| Imagem 7: Escola Municipal Laurival Cunha..... | 77 |
| Imagem 8: barcos de transporte dos alunos da rede municipal..... | 80 |

Lista de mapas

| | |
|--|----|
| Mapa 1: Ilha do Mar.ajó - Pará | 33 |
| Mapa 2: Representação as principais economias das regioes brasileiras..... | 50 |
| Mapa 3: Fronteiras do território brasileiro após o Tratado de Madri..... | 53 |
| Mapa 4: Localização de Barcarena..... | 54 |
| Mapa 5: Croqui do terreno doado para a missão Gibiríé..... | 55 |
| Mapa 6: Principais blocos econômicos do mundo..... | 65 |
| Mapa 7: Mapa de localização da Ilha das Onças, Barcarena-Pa..... | 79 |

Lista de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Principais Drogas do Sertão..... | 46 |
| Tabela 2: Histórico do Município de Barcarena | 58 |
| Tabela 3: Barcarena: cidade da gente..... | 59 |
| Tabela 4: Resultado da 1º avaliação diagnóstica em rede..... | 72 |
| Tabela 5: Notas do IDEB de 2019 dos municípios de Barcarena e Chaves..... | 81 |

Lista de Siglas

| | |
|-----------------|---|
| Albrás | Alumínio brasileiro S.A |
| ALUNORTE | Alumina do Norte do Brasil S.A |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CODEBAR | Companhia de Desenvolvimento de Barcarena |
| GATT | Acordo Geral de Comercio e Tarifas |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |

| | |
|--------------|--|
| IPHAN | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| SOME | Sistema de Organização Modular de Ensino |
| PCN's | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| Capítulo 1: História Local e a Perspectiva Decolonial | 22 |
| 1. 1- Aspectos teóricos: a relevância e usos da História Local na Sala de Aula..... | 24 |
| 1. 2- História Local e as Perspectivas para o Ensino Fundamental. | 29 |
| 1. 3- Esquecimento como dominação e a formação do índio genérico..... | 37 |
| Capítulo 2: O contexto ribeirinho da Amazônia: Realidade Sociodemográfica. | 43 |
| 2. 1- Tempos de Colonização: Ocupação da Amazonia Colonial..... | 45 |
| 2. 2- Barcarena Um Breve Histórico..... | 53 |
| 2. 3- Barcarena no contexto econômico atual..... | 59 |
| Capítulo 3: História Local no Chão da sala de aula: Relato de experiência sobre a busca pelo reconhecimento da identidade ribeirinha na escola Laurival Cunha, Barcarena-Pa. | 63 |
| 3. 1- Identidades Locais: Entre o Global e o Local..... | 64 |
| 3. 2- Ensino de História e Educação Histórica: desafios em tempos de pandemia de Covid19..... | 69 |
| 3. 3- Sequencia Didática: como mobilizar Identidades Locais nas aulas de História..... | 76 |
| Considerações Finais. | 82 |
| Referências Bibliográficas. | 84 |
| Anexos. | 91 |
| Dimensão propositiva. | 99 |

INTRODUÇÃO

O texto que se apresenta, é resultado de um relato de experiência que assume status de pesquisa historiográfica. Se insere nas produções científicas desenvolvidas no “chão da sala de aula” em conjunto com os alunos que, antes entendidos apenas como clientela da escola, agora assumem o protagonismo no desenvolvimento de estratégias de ensino, na coleta de dados e produção de conhecimentos, desarticulando qualquer forma de limitação pré-estabelecida nos documentos oficiais de cunho tradicional.

A execução final desta pesquisa permitirá aos alunos compreender parte da formação histórica do município de Barcarena¹ no estado do Pará, a partir das narrativas construídas em sala de aula por meio de entrevistas com familiares e comunidade escolar, concentrando-se em análises sobre História oral e Memória Coletiva² e como resultado produzir uma sequência didática com foco na História Local de Barcarena (resultado do trabalho coletivo) que sirva como ferramenta de ensino para os professores de História atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dos caminhos que essa pesquisa singrou pelos rios da Amazônia paraense, no curso de quase três anos de sua produção devido a pandemia, estão os percalços, deles destaque a mudança do *locus* da pesquisa. O projeto inicial era construir narrativas históricas com os alunos da Vila do Nascimento, na cidade de Chaves arquipélago do Marajó. O interesse estava atrelado à curiosidade e espanto que tive ao ingressar no sistema educacional da cidade em 2018, suas dinâmicas escolares extremamente conectadas com a natureza e seus fenômenos, as marés fantásticas que causavam beleza e estragos, a conexão dos alunos com as tradições e cultura local e como todas essas se relacionavam ao cotidiano escolar.

Como filho e neto de marajoaras, cresci ouvindo as histórias da construção das vilas de Chaves³, das festas e comemorações, das atividades econômicas no mar e nos campos e as reminiscências sobrenaturais que envolvem o imaginário popular marajoara. Essa, de fato, é uma narrativa ou perspectivas de cotidiano que a maioria dos nortistas

¹ Barcarena é um município brasileiro do estado do Pará, na Região Norte do Brasil. Pertencente à mesorregião Metropolitana de Belém. Com sua população estimada em 129.333 habitantes, localiza-se a uma latitude 01°31'8" sul e a uma longitude 48°37'1" oeste, estando a uma altitude de 9 metros, em uma área territorial de 1.310.338 km². Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/barcarena.html>, data de acesso: 05/04/2023.

²BURKE, Peter. História como memória social. In: variedades da história cultural. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2000, p. 67-89.

³ O município localiza-se na zona fisiográfica de Marajó e Ilhas, mesorregião do Marajó e microrregião do Arari com população estimada em 24.175 habitantes, em uma área territorial de 12.534.995 km². Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/chaves/panorama>. Data de acesso: 05/04/2023.

tem em relação à história dos acontecimentos, que permeiam concepções de História local.

Entretanto, com o surgimento da pandemia de COVID-19 no Brasil a partir de março de 2020, as dinâmicas de trabalho foram alteradas. Com residência e familiares morando em Belém tive que optar por estar próximo da minha rede de apoio caso alguma consequência desta doença, que se alastrou por todo o mundo neste período, viesse a ocorrer. Esse fato foi determinante para que todas as atividades laborais fossem paralisadas na intenção de executar as ações de prevenção ao contágio do vírus.

A pandemia de COVID-19 foi algo inesperado e aterrorizante, o qual provocou inúmeras alterações, e deixou muitas sequelas físicas e sociais, pois ainda que minha narrativa, nesta introdução, contemple os percursos de execução da pesquisa do qual a pandemia foi um obstáculo gigantesco a ser ultrapassado, não conseguiria alcançar a dimensão dos impactos ocasionados pelo vírus nas pessoas.

Contágio e mortes foram contabilizadas diariamente em todos os veículos de informação, e são inegáveis como fatos que provocaram sequelas nas pessoas direta e indiretamente em caso de familiares contaminados ou falecidos pela ação do vírus. Porém as resultantes do confinamento, quarentena, “*lockdown*”, teorias conspiracionistas, a negação do vírus e outras questões que ficaram na mente, não consigo identificar de fato seus efeitos para fazer alguma afirmação sobre o tema.

Como consequência do período pandêmico e das condições de organização da educação pública no município de Chaves, não pude mais fazer parte do quadro de professores da rede pública municipal devido ao fato de meu contrato como docente ser temporário. Com a nova dinâmica de educação que se assumiu, os professores temporários tiveram seus contratos encerrados para que os recursos pudessem ser realocados para o combate a pandemia. As escolas em todo o Brasil adotaram o ensino remoto, ao qual o encontro entre alunos e professores seria realizada a partir de salas virtuais na internet.

Entretanto a comunidade de Chaves ao qual estávamos associados, possui dificuldades com relação ao acesso à internet e como a realidade econômica das famílias dos alunos da escola Julia de Paula é considerada precária e, portanto, o acesso a celular *smartphone*, *tablets* e computadores para acompanhar as aulas remotas, era uma realidade inatingível para aquele momento, a estratégia adotada para foi a impressão de cadernos de atividades para os alunos, aos quais o professor elaborava dentro dos conteúdos estabelecidos no planejamento anual, questões objetivas, para minimamente avaliar os

alunos nesse período, as orientações das atividades eram repassadas em forma de texto e entregue aos pais ou responsáveis, nesse caso, o professor ia até as escolas para buscar o material respondido pelos alunos.

Neste sentido a pesquisa teve que sofrer uma guinada de direcionamento espacial, uma vez que fiquei sem acesso as turmas e ao espaço escolar da escola Júlia de Paula em Chaves havendo, a partir desse momento, a necessidade de construção da pesquisa em outro espaço sócio educacional.

Passado o período mais tenso da pandemia, em 2022 fui reinserido ao sistema de ensino, desta vez na rede educacional do Município de Barcarena, cidade próxima a Belém capital do estado, e um dos municípios com maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado do Pará. A cidade de Barcarena possui um complexo portuário e industrial responsável pelo abastecimento e escoamento da produção de parte da Amazônia Oriental, sendo responsável pela movimentação de exportação de granéis minerais, agrícolas, líquidos, carga viva e contêiners.

O município de Barcarena se insere nesse contexto no mercado fluvial de exportação com a inauguração do porto de Vila do Conde em meados da década de 1980 para escoar a produção do complexo alumínico representados pelas empresas Alumínio brasileiro S.A (Albras) e Alumina do Norte do Brasil S.A (Alunorte). O estabelecimento dessas empresas possibilitou a Barcarena recursos que melhoraram os índices gerais do município, pois possibilitou a atração de investimentos para a cidade, sendo a educação um deles.

A rede municipal de Educação de Barcarena é composta por um complexo de 102 escolas municipais distribuídas em áreas urbanas e ribeirinhas, algumas delas localizadas nas margens dos rios e igarapés bem próximos a sede do Município, bem como a capital Belém, uma vez que os municípios são separados apenas pela Baía do Guajará. Entretanto com peculiaridades potentes e com possibilidades diversas que inclusive acreditava não poder vivencia-las por ser um município localizado na mesorregião metropolitana de Belém, a exemplo da dinâmica da escola Laurival Cunha, localizada no Furo do Nazário na Ilha das Onças, com um funcionamento em relação a natureza muito próximo ao encontrado no Marajó. O que me levou refletir acerca dos problemas que a educação na Amazônia vivencia, e as realidades ribeirinhas que devem ser compreendidas para o desenvolvimento de um ensino emancipador.

Essa nova experiência denunciou uma fragilidade da minha perspectiva focada em problematizar as questões de identidades ribeirinhas, deixando passar a complexidade

substancial que compõe o cenário amazônico, pois a Amazônia é marcada especialmente por sua ampla diversidade sociocultural e ambiental. A composição das sociedades amazônicas paraenses assume exatamente esse desafio à pesquisa, uma vez que suas populações indígenas ou não indígenas, urbanas e rurais foram dispersas historicamente em elevado número de povoados, pequenas e médias cidades que se formaram ao redor da metrópole.

Segundo Salomão Haje⁴, o destaque dado às populações ribeirinhas está de fato relacionado aos seus traços culturais, que vêm de diferentes povos como indígenas, imigrantes portugueses, migrantes nordestinos e da população negra. Essas heranças culturais assumem fundamental importância a esse grupo no sentido de como se desenvolveu um saber na convivência com os rios e florestas determinando um complexo cultural do qual todo seu modo de vida foi sendo tecido na interação com esses diferentes ecossistemas.

Com essas questões em mente, a discussão deste trabalho procurar dar visibilidade às identidades, saberes e práticas sociais que constituem a vida ribeirinha, propõe ampliar o conhecimento de sua diversidade e peculiaridades a partir da sala de aula, dinamizar a afirmação do autorreconhecimento amazônico com elementos da própria comunidade: a memória como busca ativa para o fortalecimento da identidade.

Nora⁵ assinala que “a necessidade de memória é uma necessidade da história”, dessa forma saliento que as ressignificações de “lugar” existem enquanto memória, entretanto essa memória exige que suas narrativas sejam sistematizadas e transformadas em história. Burke⁶ cita que “tudo tem história, [...] tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado”. Portanto neste trabalho busco nos relatos historiográficos, e constatações empíricas, dimensionar o problema que justifica a inserção da História Local como método para aproximar os alunos aos processos da História tendo como base o seu cotidiano.

Como dito anteriormente, em minha primeira experiência em sala de aula como docente do ensino modular do município de Chaves no arquipélago do Marajó⁷, percebi

⁴ HAJE, Salomão Mufarrej. Apresentação para *Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo*, de Waldir Ferreira de Abreu; Damião Bezerra Oliveira; Érbio dos Santos Silva (Orgs), 2º ed., 9-11. Belém: GEPEIF-UFPA. 2013.

⁵ NORA, Pierre. Entre Memória e História: A Problemática dos lugares. Proj. História. São Paulo (10) dez. 1993. P.14

⁶ BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. Peter Burke (org.). São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. P.11

⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/chaves/historico>. Data de acesso: 05/04/2023.

a resistência de alguns alunos em demonstrar qualquer padrão de organização social relacionados à presença cultural indígena na sua comunidade. Essa constatação dificultou o trabalho acerca do que seria história local para eles, pois os discentes entravam em negação sobre seus traços culturais indígenas sempre que houvesse a oportunidade de discutir o tema.

Em função disso, penso em dar destaque à temática indígena em sala de aula, pois entendo que a ausência desse debate, com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, é um dos fatores que os levam a não compreender a importância dos povos originários na história nacional e local.

A partir dessas questões chego a alguns questionamentos: como é trabalhada a história local nas escolas? Como promover a aprendizagem histórica dos alunos utilizando a história local, levando em consideração que a formação do indivíduo percebe perspectivas distintas ao se desenvolver em sociedade? O que os estudantes e professores compreendem por história local?

Destas questões que surgem como problematizadoras da ação do professor em sala de aula, compreendo a complexidade existente e arraigada às sociedades que se desenvolveram sob o contexto colonial, ainda que este processo, em tese, tenha se alterado. Portanto sugiro aplicar aos questionamentos o debate pós-colonial, que sugere que a superação da colonialidade, em seus três aspectos mais evidentes (do poder, do saber e do ser) alinhando aos aspectos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade QUIJANO 1989, MALDONADO 2008, MIGNOLO 2002, apresentam-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil.

Para o desenvolvimento das ações na escola, buscou-se por materiais de apoio que pudessem dar base didática para a aplicação da nossa proposta que alinha experiências regionais com o ensino de história.

Como a pesquisa inicial pretendia aplicar a proposta em Chaves, foi trabalhada em sala de aula a coletânea 'Remando por Campos e Florestas: Memórias & paisagens dos Marajós', organizada pelos professores Denise Schaan, Agenor Pacheco e Jane Beltrão, esta produção se apresenta como um material didático-pedagógico para o ensino transversal de conteúdos de História, Antropologia e Patrimônio Cultural no arquipélago do Marajó. Para tanto, em minhas aulas o uso deste material assumiu como prioridade, explorar o 'orgulho em ser marajoara', conhecer a história do Brasil e do mundo, mas associada aos contos dos conterrâneos compreendendo como os alunos do sistema de

ensino chaveense vivenciam sua identidade e criar estratégias para evitar a ação do indivíduo em desconsiderar as identidades dos demais.

Com a mudança para outro sistema de ensino, buscava manter a proposta inicial, para desenvolver uma pesquisa que se associasse a perspectiva decolonial, que produz transformação e compreensão no aluno fazendo-o mudar o lugar como apenas um receptor das perspectivas de Ensino.

Nas buscas por materiais de apoio, foram aplicadas duas das propostas do ‘Projetos integradores⁸: Da escola pra o Mundo’ para o ensino fundamental. Esses projetos apontam temáticas que podem ser utilizadas por outros componentes curriculares além da História como: Educação Física, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Ciências e Matemática. Esses projetos integradores estão previstos na BNCC e tem como objetivo fundamental, tornar a aprendizagem mais efetiva.

Dos projetos desenvolvidos, escolhi por *Identidades brasileiras e Entre o global e o local*, pois estavam próximos a proposta inicial da pesquisa, uma vez que assumem o debate sobre identidades e História Local. A partir do início dos projetos encontrei uma nova fonte que foi uma produção local intitulada ‘Barcarena: Cidade da gente’ que foi desenvolvida por professores da rede municipal de Barcarena.

A presente pesquisa se desenvolveu nesses encontros e desencontros, que possibilitaram experiências prazerosas e de esforço coletivo, pois a contribuição de meus pares e amigos foi fundamental, seja no apoio logístico de travessias pelos rios, ou na aplicação de formulários com alunos e familiares das escolas Julia de Paula (Chaves-Marajó) e Laurival Cunha (Barcarena). Sendo a última o *locus* final deste trabalho.

Este trabalho está separado em três capítulos que se unem para criar um espaço de reflexão sobre o Ensino de História na Amazônia em suas especificidades, dinâmicas sociais que evoluem as sociedades amazônicas e as consequências existentes do processo de colonização europeia.

No primeiro capítulo “História Local e a perspectiva Decolonial” analisa o contexto amazônico no período pré-colonial apresentando a diversidade de grupos

⁸ É uma proposta complementar que pode ser utilizada em conjunto com qualquer componente curricular sem representar uma carga a mais para o professor, oferece a oportunidade do desenvolvimento de trabalho com projetos interdisciplinares. A obra contribui para relacionar o conhecimento adquirido em sala de aula com situações do cotidiano dos alunos. O trabalho com projetos coloca o aluno como protagonista ao se deparar com os desafios propostos, trata-se de um trabalho elaborado para contribuir para o desenvolvimento das competências da Base Nacional Comum Curricular. Ver mais em: HERNANDES, R. BARRETO, R. G. Da escola para o mundo: Projetos Integradores 8º e 9º ano. 1º edição. São Paulo: Ática, 2018.

indígenas que habitavam o território em uma simbiose condicionada a seleção natural, onde os diversos grupos assumiam transformações no território, modificando áreas naturais em função do grupo, dentro das necessidades e ofertas da natureza. Em seu primeiro tópico “Aspectos Teóricos: A relevância e usos da História Local em sala de aula”, faço uma reflexão do conceito de “Modernidade/Colonialidade e colonialidade do Poder” procurando demonstrar como essas ideias moldaram as sociedades ocupadas a partir do binarismo conquistador/conquistado por meio da institucionalização do Estado e da produção de conhecimento baseada sob a perspectiva colonial. E refletir acerca dos conceitos de “Ensino de História e História Local” como proposta de subversão a esse ideário eurocêntrico, dando mostras de ações de (re)produção de conhecimento local esquecidos e silenciados no currículo preestabelecido em livros didáticos de distribuição nacional. Na sequência do tópico “História Local e as Perspectivas para o Ensino Fundamental”, apresento o município de Barcarena e seu sistema educacional, demonstrando peculiaridades que conferem trato diferenciado na organização das escolas do município e suas dinâmicas sociais como escolas agrícolas, ribeirinhas, em comunidades industriais e portuárias.

Inserir-se aqui o debate acerca das questões que envolvem o desenvolvimento da educação nesses diferentes campos de ação, articulando as críticas a proposta de implementação do Programa Escola Ativa. Para isso se propõe alternativas para retomar narrativas da própria comunidade como o incentivo para a elaboração de um currículo que desperte nos alunos a possibilidade de se constituir uma diversidade epistêmica, que reconhece as múltiplas reações à colonialidade do poder e caminha pelas fronteiras analisando as perspectivas possíveis e contextos em que se encenam os projetos de resistência. O terceiro tópico do primeiro capítulo “Esquecimento como dominação e a formação do índio genérico”, aponta para a reflexão de como os conceitos de Esquecimento e Silenciamento foram tratados na História e como os currículos escolares, de forma sutil, acompanharam o genocídio indígena, as políticas de desestruturação dos povos originários e os tornaram folclore e datas comemorativas. Essas dimensões debatidas nessa parte da pesquisa permitem adentrarmos no campo das propostas sobre a temática indígena e a inserção da lei 11.645/2008 no ambiente escolar.

O segundo capítulo: “O contexto ribeirinho da Amazônia: Realidade Sociodemográfica” apresenta o cenário amazônico em suas complexidades e grupos distintos que se desenvolveram junto as dinâmicas tradicionais e as consequências do processo de colonização que no primeiro tópico “Tempos de Colonização: Ocupação da

Amazonia Colonial” abordamos as questões históricas que envolveram a Amazonia nos séculos XVI ao XVIII, que foram determinantes para se compreender a configuração atual desse gigantesco território, é apresentado os empreendimentos e legislações mais vultosas que possibilitaram sua efetiva ocupação. O segundo capítulo compreenderá as dinâmicas que envolvem o universo cultural e a realidade das comunidades coloniais na Amazônia, para tal empreendimento é importante trazer os dados e reflexões das obras de Vicente Salles (1969, 1971), Serafim Leite (1940, 1949); João Renôr Carvalho (1990); João Lúcio Azevedo (1901, 1931), Dalcídio Jurandir (1992,1994, 1995) e Giovanni Gallo (1981,1996, 2005). Fechando o capítulo “Barcarena: Um breve histórico” temos aqui um resumo dos acontecimentos ocorridos nos limites da cidade de Barcarena, e apresenta as estratégias de dominação dos indígenas e como tornaram-se essenciais para os objetivos de evangelização e expansão do poder da Igreja Católica, quanto para os objetivos da governança portuguesa na ocupação definitiva da colônia. Desse modo, ambos tinham a necessidade de controle e disponibilidade da mão de obra indígena, essa disputa foi um dos principais motivos para a expulsão dos jesuítas do Brasil e o confisco de seus bens em 1785.

O terceiro capítulo “História Local no Chão da sala de aula: Relato de experiência sobre a busca pelo reconhecimento da identidade ribeirinha na escola Laurival Cunha, Barcarena-Pará” que encerra a dissertação traz o debate do Ensino de História aliado ao método da História Local como redefinição do documento histórico a partir de uma apreciação mais realista e provável, partindo da premissa que História Local requer um conhecimento diferente do focalizado no alto nível do desenvolvimento nacional, pelos historiadores, por se relacionar diretamente com a memória local. Em seu tópico “Identidades Locais: entre o global e o local”. Pretendo analisar como a atitude de interpretar o passado pelas narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser consideradas como fundamentais na sala de aula. É proposta desse capítulo a reconstrução da identidade ribeirinha da comunidade em detrimento do que já foi percorrido por cronistas ao longo de suas incursões, levando em consideração que os relatos dos viajantes e crônicas quando articulados aos dados historiográficos, seus detalhes constantes esclareceram ainda mais a trama sociológica das gentes originárias e transformadas daquele lugar. Entre esses cronistas destacam-se: Gastão Luís Cruls (1945, 1955), Betty Meggers (1954, 1955, 1977), Betty Meggers; Clifford Evans (1957) e Charles Wanglely (1957). Por fim o segundo tópico “Sequencia Didática: como

mobilizar Identidades nas aulas de História” adentra na dimensão propositiva do trabalho, também conhecida como “produto” que a nossa pesquisa propõe como forma de criar alternativas para se trabalhar a História Local na sala de aula, para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dando ênfase com as turmas do 8º ano, compreendendo as questões que estão colocadas no planejamento pedagógico anual, ou fazendo adaptações no mesmo para que nas aulas esse método possa ser aplicado.

Capítulo 1

História Local e a perspectiva Decolonial.

Iniciamos este capítulo alertando que a existência de nações indígenas complexas no território amazônico remonta em torno de três mil anos antes do contato com os europeus no século XVI. Muitos grupos durante o período pré-colonizatório se desenvolveram, ou foram extintos deixando vestígios de sua passagem pelo território onde hoje se constitui o Brasil⁹.

Esses rastros estão evidenciados em diferentes pesquisas arqueológicas que ocorreram no Arquipélago do Marajó e que nos dão testemunho das estratégias dos grupos indígenas locais para garantir sua subsistência, a reprodução de elementos culturais que ainda podem ser observados, entre os quais a pesca, a caça de animais silvestres, coleta e manejo de recursos naturais. Shaan, Martins e Portal defendem ainda a influência direta desses grupos nas transformações da paisagem local, criando sistemas hidráulicos para controlar a oferta de água.

Essas transformações eram administradas por diversos “cacicados” da ilha do Marajó, grupo restrito de pessoas que justificavam sua posição dominante por meio de sua relação com antepassados reais ou míticos:¹⁰

Esses cacicados surgiram a partir do século V, quando imensas plataformas de terra, com até 12 metros de altura e 2 a 3 hectares em área, passaram a ser erguidas imponentemente sobre a paisagem tediosamente plana dos campos, consistentemente localizados nas cabeceiras de rios e junto a lagos extremamente piscosos. Ao lado de cada monte (chamados localmente de tesos) encontra-se uma espécie de cratera, de onde foi retirada a terra para construí-lo. Nessas “baixas”, as águas ficam represadas desde o início do período da seca, quando os campos são drenados por um complexo sistema de rios e canais, virtualmente invisíveis durante os cinco meses de inundação.

A fauna retida nessas “baixas” não é desprezível, ainda nos dias de hoje a pesca nesses locais é uma atividade muito lucrativa, que rivaliza e em alguns casos complementa com a atividade agropecuária que domina a região. Essa atividade hoje é conhecida como pesca do peixe do mato.

A chegada dos colonizadores europeus trouxe consequências bem diversas, por duas razões:¹¹ a sua principal finalidade era a exploração comercial e não povoamento das novas terras, no primeiro momento; eles mantinham um contato íntimo com a mãe-

⁹ SHAAN, Denise Pahl. MARTINS, Cristiane Pires. PORTAL, Vera Lúcia Pires. 2010

¹⁰ Idem p. 75

¹¹ MEGGERS. Betty, J. Amazônia: a ilusão de um paraíso. P.183.

pátria, a quem destinavam todas as mercadorias e esse fornecimento era determinado pela necessidade do mercado português. Desse modo, a Amazônia ficou pela primeira vez sob a influência de um agente extracontinental imune às forças modeladoras da seleção natural local.

A ocupação do Arquipélago do Marajó tem aspectos diversos como a própria trajetória da ocupação da Amazônia brasileira. Sendo lar, inicialmente, de inúmeros povos indígenas, passou pelas violências do processo de colonização com a chegada dos europeus a região e, com esses, uma posterior reorganização do espaço seja por escravos fugidos (tanto negros como índios) ou devido aos rearranjos socioeconômicos da segunda metade do século XX.

Dentre as características mais marcantes da vida na Amazônia hoje, é a ausência de uma diferenciação regional. É comum as pessoas comerem o mesmo tipo de comida, inclusive as produzidas pela indústria, veste roupas semelhantes, utiliza a mesma arquitetura em suas moradias, e assume as mesmas aspirações religiosas, ainda que sincréticas tem relação com a religião do colonizador.

Essas são consequências da máquina colonizadora que se desenvolveu na Amazônia. O antigo hábito de mudar as aldeias de lugar, a exemplo, conflitava com a ideia europeia de propriedade privada, e atrapalhava o empreendimento colonial, pois o povoamento permanente oferece força de trabalho imediato.

Alguns desses costumes “primitivos”, foram eliminados, geralmente a força, pelos missionários ou pela aculturação que retira a substância do indivíduo, que produz uma frágil configuração cultural que força a introdução de um padrão cultural estranho ao meio ambiente da floresta tropical.¹²

Vejamos agora como esses saberes interagem com as diferentes dinâmicas transmitidas em sala de aula pelo saber formal estimulados por políticas públicas de ações afirmativas, bem como podemos entender algumas dessas realidades dispostas no viver amazônica em suas realidades ribeirinhas e de formações culturais mais genéricas que vivem em constante interlocução com o as vivências cosmopolitas que insistem em transformar a lógica original de saberes dos povos originários.

¹² Idem p.185.

1.1- Aspectos teóricos: a relevância e usos da História Local na Sala de Aula.

Às vésperas da comemoração do “dia do índio” 19 em abril de 2019, perguntei aos alunos do sexto ano: quais conhecimentos de sua comunidade se assemelhavam à cultura indígena? As respostas passaram por simples dar de ombros acenando que acerca dos costumes e cultura indígenas nada sabiam, negações sobre a semelhança nos costumes acrescentando disparidades entre seus costumes.

Esta ação, instigando os alunos com perguntas sobre suas identidades, questionando-os sobre a proximidade cultural quem apresentam em relação aos grupos subalternizados, se tornou uma prática recorrente do meu trabalho em sala de aula, pois a partir desses questionamentos identifiquei os pontos principais de distanciamento dos alunos acerca da diversidade existente na comunidade que eles vivem.

As respostas carregadas de estereótipos vinculadas a comentários preconceituosos em relação aos povos originários representam apenas a reprodução de um cotidiano estabelecido influenciado por discursos reproduzidos em mídias, redes sociais e em outros espaços de pensamento como igrejas, repartições públicas e no próprio ambiente familiar. Esse tipo de manifestação está atrelado ao que Henrique Dussel¹³ chama de “mito da modernidade” que nasce com o eurocentrismo a partir do século XVI, entendido como imaginário dominante do mundo moderno e colonial onde o “outro” foi e é visto como atrasado em relação à Europa.

Para compreender essa interação é importante que se tenha conhecimento de que a historiografia colonial foi produzida por europeus. O termo *subalterno*, dentro de uma perspectiva gramsciana, é entendido como grupos que em determinados momentos históricos se organizam para fazer resistência às classes dominantes, entretanto essa ação recebe críticas de SPIVAK¹⁴ que faz uma profunda crítica aos intelectuais desconstrutivista e pós-estruturalistas, Foucault e Deleuze, através da reflexão da prática discursiva intelectual pós-colonial.

Para a autora o sujeito subalternizado não assume protagonismo nas ações de resistência as classes dominantes, pois nenhum ato de resistência, ainda que episódicos,

¹³ DUSSEAL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, p. 55-70. Buenos Aires: clasco, 2005.

¹⁴ SPIVAK, Gayatri C. 1985 “The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives”. History and Theory, vol. 24, n. 3: 247-272.

podem partir do subalterno sem que esse esteja vinculado ao discurso hegemônico. Ou seja, permanece silenciado dentro de uma nova configuração social, mais um ‘outro’ dentro de uma classificação essencialista que não incorpora a noção de diferença.

O poder exercido na desigualdade ultrapassa a dinâmica entre conquistadores e conquistados, entre dominantes e dominados também em termos de classe, raça, gênero, etnias assim por diante. Esta desigualdade de relações de poder, com todas as suas diversidades, transformações e classificações essencialistas, derivam de uma relação geral de domínio e subordinação: domínio por coerção e persuasão, subordinação por colaboração e resistência. A reciprocidade de domínio e subordinação.

Esta condição apresenta de forma prática o que Walter Mignolo¹⁵ chama de “diferença colonial”, onde a relação colonizado e colonizador assume um antagonismo por excelência, ou seja, a presença eurocêntrica me impede de exercer minha identidade, não apenas pela noção de raças subalternas que é gerado pelo processo, mas pela impossibilidade de existência impostas pelas estruturas coloniais que demandam novas relações sociais e percepções sobre esses grupos.

Segundo Bernadino da Costa¹⁶, a ideia moderno/colonial como imaginário dominante “inventou” um sistema de classificações sociais que esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e ciências sociais ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades.

A modernidade pode ser reconhecida a partir do que Quijano¹⁷ chama de “colonialismo do poder” onde se apresenta a ideia de raça e racismo como princípios basilares da acumulação de capital e fundamenta as relações de poder, ou seja, raça é uma categoria mental da modernidade, dentro dessa perspectiva o poder do conquistador existe por uma pseudo-hierarquia racial em relação ao conquistado, algo que se manteve em toda modernidade nas relações de trabalho, no controle do estado e das instituições, bem como na produção do conhecimento.

¹⁵ MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. 2003

¹⁶BERNADINO-Costa, Joaze&Grosfoguel, Ramón (2016) “Decolonialidade e Perspectiva Negra”. *Sociedade e Estado*, vol.31, n, pp. 15-24. <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>.

¹⁷QUIJANO, Anibal (1995) *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e America Latina*. In: Edgardo Lander (org.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_quijano.pdf.

Dentro desse sistema-mundo moderno/colonial, o ‘outro’ foi absolutamente encoberto pela escravização da população africana, indígenas, hindus, mulçumanas, entre outras. Esse padrão de poder envolveu o controle da economia e trabalho, entretanto o controle do Estado e suas instituições possibilitaram o movimento do domínio colonial de controle da raça, gênero, sexualidade, do conhecimento e da natureza.

A partir desse movimento de dominação foi permitida a definição dos conhecimentos validos e considerados verdadeiros, ou seja, os conhecimentos produzidos pela máquina colonial, com isso as múltiplas tradições indígenas e populações originárias dos espaços colonizados, sofreram um longo processo de deslegitimação em relação ao sistema moderno-colonial.

A questão levantada é de constatação simples, as relações de Colonialidade política e econômica não acabaram com os eventos de emancipação que ocorreram na América do século XX, e são percebidas facilmente pelas estruturas do sistema mundo moderno/capitalista. Outra perspectiva é evidenciada por Grosfoguel:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantem-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

O autor exemplifica de forma prática o entendimento acerca do ponto de complexidade do conceito de *Colonialidade do Poder*, uma vez que atualiza para questões contemporâneas um processo que acusávamos ter superado pela modernidade.

Essas e outras questões sensíveis me causaram inquietações acerca do quê ministrar em minhas aulas e o cuidado na seleção de quais materiais levar para sala de aula, pois sendo eu iniciante na docência, acreditava que os alunos teriam um maior conhecimento do assunto abordado por conta da sua proximidade cultural ribeirinha em relação as suas heranças afro-indígenas e pela questão formal da inserção de estudos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena nos locais de ensino fundamental e médio do ensino público e privado, estabelecidos pela lei 11.645/2008.¹⁸

¹⁸BRASIL. Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008. Diário oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Esse estranhamento que tive, reflete, em certa medida, a minha inexperiência com o chão da sala de aula, no entanto entendo que esse sentimento surge pelo fato da formação acadêmica que tive na UFPA Campus de Cametá ter sido marcada pela presença frequente de discentes e docentes negros, quilombolas, afro-indígenas e projetos voltados para inclusão, porém demonstra que o acesso desigual ao conhecimento gera a continuidade da desigualdade entre os saberes.

Em trabalho anterior sobre a lei 11.645/2008¹⁹, encontramos quatro (4) fatores que implicam na má aplicação da lei: 1) desinteresse pela questão indígena; 2) ausência de formação especializada; 3) desinteresse pela atualização de formação; 4) a manutenção do currículo eurocêntrico. Acrescentando outro fator, a dificuldade de acesso a materiais de apoio que compreendam a História e Cultura Local fomentam o desestímulo dos profissionais. Nesse sentido essa pesquisa propõe a defesa de conteúdos de História Local nos currículos de História no Ensino básico ao qual a comunidade ribeirinha se encontra imersa e cria alternativas para enfrentar as dificuldades dos alunos em compreender a relação da História com o cotidiano, com o local, com a região onde vivem, pois muitas vezes eles não relacionam que sua comunidade também encontra-se inserida na história e que eles são sujeitos dessa história, bem como os outros povos, em outros lugares e épocas.

As discussões e estudos que hoje envolvem as dimensões da História Local incorrem em certa medida na ambiguidade, e por vezes contradição, pois ao mesmo tempo, utilizamos termos e conceitos que apontam claramente para outro sentido, a globalização. O próprio termo “local” em seu sentido etimológico no latim *localis* nos apresenta uma possibilidade plural de significados. Outros termos subsidiários como mundialização da economia, uniformização da cultura, massificação das ideias, transversalidade de projetos e ações deve-nos levar a realizar diariamente um esforço que reforce a nossa identidade e nos permita regressar às raízes.

Segundo Alves²⁰ uma das atitudes humanas mais antigas consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar. Nesta perspectiva o interesse pelo passado longínquo pode ser um

¹⁹ LEAL, Luiz Augusto Pinheiro; BRAGA, Thamires Beatriz Braga; BRITO, Igor Alessom Dantas. Quando a educação e a cultura se encontram: quilombolas, ensino de História e o PARFOR como ação afirmativa. In: linguagens e Resistências. Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura, 2018, p. 125-138.

²⁰ ALVES, Luis Alberto Marques. A história local como estratégia para o ensino da História. In: Departamento de Ciências e Técnicas do Patrimônio, Departamento de História. Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques. Porto. Universidade do Porto. 2006. p. 65- 72.

meio de aproximação ao passado recente e a reflexividade consciente e crítica pode aproveitar o distanciamento no tempo histórico para melhor se entender a identidade presente. Como afirma o autor “os jovens portugueses pertencem ao grupo dos que simultaneamente manifestam grande interesse pela História das regionalidades próximas e pela História das áreas longínquas”.

Como complemento desta ideia a professora Circe Bittencourt²¹ ressalta que o ensino de história local tem sido indicado como necessário e prático para o ensino, pois possibilitara compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência: na escola, na casa, na comunidade e no trabalho por situar os problemas significativos da história do presente.

A autora destaca, todavia, os cuidados para evitar que a história local não reproduza em escala menor, uma história feita pelos “grandes” e “importantes” personagens do poder político e das classes dominantes locais, ou entenda-la apenas como a “história do lugar” estando ela ligada as abordagens da História regional ou à micro-história.

Nesse sentido a autora compreende que, é importante que a história local não se limite a reproduzir, em dimensões micro, o estudo da vida e das atividades de prefeitos e demais autoridades de determinado lugar. Para evitar essas armadilhas, “é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas”.

Para Cavalcanti²² os usos da História Local no ensino de História como maneiras de se interpretar e ler o tempo a partir dos indícios, sinais e vestígios que o mobilizam, inserida no campo da pesquisa devem responder a alguns desafios aos quais o autor enumera cinco problemas a serem superados para a apropriação no campo do ensino e no campo das pesquisas historiográficas, dentre eles: 1 - História local como “história pequena”; 2 - História local como “história do entorno”; 3 - História local como conjunto coeso e diminuto de relações, passível de ser estudada em sua “totalidade”; 4 - História local determinada pelo espaço geográfico; e 5 - História local como uma extensão e um desdobramento da história “não local” (nacional?).

Partindo dessa problematização, as respostas cruzam-se para dar a dimensão representativa do conceito. Uma vez que o sinônimo “local” leve a interpretação de

²¹ BITTENCOURT, Circe. M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

²²CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. Revista História Hoje, v. 7, n° 13, p. 272-292 – 2018.

espaço, o que determina a sua legitimidade, as representações e reconhecimento são as dimensões políticas que surgem a partir ações na História nacional.

Assim, compreendo os usos da História Local como estratégia ou método de ensino que possibilite ao aluno associar pedagogicamente a História do cotidiano ao local reconhecendo as representações políticas que envolvem as complexidades da História Nacional. Vejamos agora como esse conceito se aplicou no universo da sala de aula.

1.2– História Local e as Perspectivas para o Ensino Fundamental.

O tema acerca da história local surgiu a partir de minha experiência como professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlia de Paula, situada na Vila do Nascimento, localidade ribeirinha que concentra um dos quatorze polos de educação do município de Chaves²³ na Ilha do Marajó no Pará, local onde pude entrar em contato e conviver com diversas pessoas moradoras da comunidade local, bem como da comunidade escolar.

Imagem 1: Escola Ribeirinha Júlia de Paula Vila Nascimento



Fonte: Acervo pessoal de Nubia Renata Moraes

²³ Disponível em: <https://www.chaves.pa.gov.br/index.php/municipio/escolas> - acesso em 09/11/2021.

Imagem 2: Escola Ribeirinha Júlia de Paula Vila Nascimento



Fonte: Acervo pessoal de Nubia Renata Moraes.

Entre os diálogos com pessoas da comunidade, exímias narradoras da história local, e a atuação como docente da educação básica em sala de aula, onde desenvolvia trabalhos nas turmas do sexto ao nono ano vivenciando suas nuances cotidianas, percebi que havia uma ausência de debates, e por conseguinte, escassez de pesquisas e produções historiográficas que compreendessem as relações socioeconômicas e culturais formadas pelo processo de ocupação do território marajoara, gerando um problema acerca da construção do ensino de História Local no currículo escolar e como consequência a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que, segundo os professores mais antigos, não foi feito principalmente pela falta de “contexto histórico pertinente ao projeto”.

Imagem 3: Trapiche Municipal de Chaves visto de cima.



Fonte: acervo da prefeitura de Chaves.

O município de Chaves está localizado na ilha do Marajó, microrregião do Arari²⁴, com sua população estimada em 23.948 pessoas e com uma densidade demográfica relativa a 1,61 habitantes por km². Seu sistema de ensino é composto por 124 escolas administradas em 14 polos estratégicos que possibilitam o acesso a educação básica de alunos de diferentes localidades. Esses polos são responsáveis pelo planejamento, coordenação e execução das atividades concernentes a educação básica e ao ensino modular de Ensino Médio administrado pelo Estado.

Dos quatorze polos educacionais do município, as ações iniciais de pesquisa se voltaram para o polo educacional da localidade de Vila do Nascimento. No entanto, quando a pesquisa começava a tomar fôlego a pandemia da COVID-19 veio frear as expectativas existentes em relação à pesquisa. A partir do dia 18 de março de 2020 as aulas foram suspensas por pelo menos cinco meses quando foram reativadas de forma remota e bastante limitada. Infelizmente por conta da pandemia a pesquisa nesse espaço social não pôde ser finalizada.

²⁴<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/chaves/panorama>. Acesso em: 09/10/2021.

Imagem 4: Área urbana de Chaves vista de cima.



Fonte: Acervo da prefeitura de Chaves.

O polo do Nascimento no Município de Chaves é composto por nove (9) comunidades, sendo uma (1) escola em cada comunidade. Entretanto o ensino modular é realizado apenas na sede do polo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlia de Paula. É importante referendar que o Ensino Modular é apenas voltado ao Ensino Médio e é gestado pelo Governo do Estado, sendo o Poder Municipal apenas parceiro que cede o espaço escolar para a realização dos módulos dos diferentes componentes curriculares que são ministrados por professores de fora da comunidade, que passam a temporada do módulo na comunidade até a chegada de outro professor(a).

Criado em 1980 no Estado do Pará o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), com o intuito de levar a educação básica às comunidades rurais ribeirinhas que se encontram mais distantes dos centros urbanos. Esse modelo de ensino vigora ainda hoje nas comunidades ribeirinhas de Chaves e consiste basicamente em o professor executar suas atividades no prazo de dois meses em cada comunidade de forma intensiva. Ao ensino modular confere a oportunidade educacional em nível fundamental II (6º- 9º anos) e médio do ensino regular do ensino municipal em Chaves.

Mapa 1: Ilha do Marajó - Pará



Fonte: Página InfoEscola navegando e aprendendo²⁵.

A rotina da escola é ditada pelas marés, em um mês os horários das aulas se modificam para acompanhar o ciclo lunar, pois a distância entre as comunidades pode ser vencida apenas por transporte marítimo, como o transporte dos alunos é feito por embarcações pequenas comuns da região chamados de catraios, não raro vemos os alunos trazerem a “roupa da escola” em alguma sacola ou na mochila junto ao material escolar, para evitar que durante o trajeto de sua comunidade para a escola não ocorra o incidente de alguma onda de água molhar para dentro do catraio e deixar os alunos com as roupas molhadas durante o turno escolar.

Trago essa narrativa para apresentar uma das mais variadas rotinas que o ensino brasileiro como transmissão de conhecimento tende a superar ou incorporar nas figuras dos alunos, professores e comunidade escolar como sujeitos coloniais que estão nas fronteiras da modernidade sendo ou não seres passivos como explica COSTA²⁶:

Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas

²⁵ Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/ilha-de-marajo/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

²⁶Op. Cit, p. 18

fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial. (2016, P.18)

Essa vivência determina o desenvolvimento de experiências próprias das comunidades ribeirinhas e se fundamentam exatamente na relação do indivíduo com o lugar, com o que se produz em sua rotina.

A sede do Nascimento, a escola Julia de Paula assume a responsabilidade do ensino fundamental a partir do 6º ano no modelo de ensino modular, enquanto os outros nove núcleos que compõem o polo, administram suas aulas em classes multisseriadas onde alunos de níveis de escolarização diferentes ocupam a mesma sala sob a responsabilidade de apenas um professor para aplicar conteúdos diferentes de ensino em um único espaço. Para tanto a responsabilidade dos núcleos se insere da educação infantil ao 5º ano ensino fundamental I. Segundo Arroyo²⁷:

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

O autor faz alguns questionamentos que fazem sentido e estão relacionados aos debates atuais acerca dos desafios que a escola tende a superar para a produção de uma educação humanizante, educadora e libertadora.

Para Hage²⁸, muitas escolas do campo, por causa de certos fatores como: precariedade da estrutura física da escola, a falta de professores, reduzido número de alunos e distorção idade-série, e tantos outros recursos que não tem, utilizam a estratégia de agrupar alunos de diferentes séries em uma única sala, onde o único professor ministra conteúdos específicos de cada série, talvez redundando num aprendizado coletivo e contínuo, ou na absoluta superficialidade, sem aprofundamento neste conteúdo.

Alguns dos fatores que se relacionam com as dificuldades educacionais das classes multisseriadas estão na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, a falta de material adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura.

²⁷ ARROYO, MIGUEL G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo** (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. P. 16.

²⁸ HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém, 2006.

Retomando questões colocadas anteriormente, o problema da falta de materiais de apoio que tenham um diálogo horizontal entre academia, escola e comunidade. As escolas recebem anualmente livros didáticos distribuídos pelo ministério da educação, entretanto esses livros apesar de todas as mudanças positivas que alcançaram, não conseguem fomentar ou dar significado a história local ainda que trate timidamente temáticas amazônicas, comunidades tradicionais. Amazônia com suas histórias, riquezas arqueológicas, patrimonial e cultural tem ficado esquecido nos livros distribuídos na rede pública de alguns municípios da região.

Diante dessa dificuldade foi proposto a transposição didática de assuntos debatidos na academia acerca dos processos de ocupação da região amazônica e seus desdobramentos, alinhando as produções em linguagem acessível evitando o preconceito e linguagem simplória na socialização do conhecimento junto aos alunos.

Essa reação surgiu por consequência das respostas dos alunos a pergunta inicial do texto que lhes foi direcionada: quais conhecimentos de sua comunidade se assemelham à cultura indígena?

A mudança dos conteúdos trabalhados em sala de aula visou inserir novas ferramentas de argumentação, reinventar suas perspectivas sobre ideias preestabelecidas no sistema mundo moderno/colonialista. Dessa forma semeamos nos alunos a possibilidade de elaboração do conhecimento contra hegemônico que Grosfoguel²⁹ propõe:

Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade. (2009, p.408).

Durante a busca por produções que pudessem servir de material de apoio para trabalhar em sala de aula do ensino fundamental, encontramos a coletânea “Remando por Campos e Florestas” desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Antropologia, da Universidade Federal do Pará e financiado pelo CNPQ e IPHAN, organizados pelos professores Agenor Sarraf, Denise Schaan e Jane Beltrão. A coletânea é formada por dois

²⁹ GROSFOGUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). epistemologias do Sul. Coimbra: edições Almedina, 2009. P.408.

livros com um conjunto de textos para serem explorados no âmbito do ensino fundamental e médio.

O primeiro, intitulado “Memórias & Paisagens dos Marajós” é composto por vinte e dois textos produzidos por professores e pesquisadores dos municípios marajoaras, voltado para o ensino fundamental de 5º a 8º series. Segundo Jane Beltrão:³⁰

A prioridade dos autores do “nosso livro” é saber a história dos conterrâneos, para além e conhecer a história das pessoas e lugares do Brasil e até do estrangeiro. Segundo os docentes do Marajó, os livros didáticos devem ser elaborados conforme a história e as necessidades de cada lugar, pois assim os estudantes podem exercitar-se em comparações e começar a formular propostas fundamentadas em experiências vividas. Portanto, ser marajoara coincide com estar em sintonia com parâmetros curriculares que contemplem a si, aos estudantes e aos interlocutores de outras plagas, pois assim vivem identidade impar sem desconsiderar as identidades dos demais, dando um saboroso realce à diversidade. (2011, p.11)

A decolonização do currículo surge nos encontros entre diálogo e experiências, nos documentos que aparecem em fotografias e na memória, produzindo conhecimento a partir do saber local por urgente necessidade da educação escolar.

O segundo livro voltado para o ensino médio com o título “Patrimônios Marajoaras em Narrativas e Vivências” finaliza perfeitamente a proposta da coletânea com mais dezenove textos que primam por uma escrita marajoara inclusiva como afirma Agenor Sarraf³¹:

Por entre escritas, narrativas, imagens e propostas de atividades pedagógicas, as produções textuais dessa coletânea, como uma espécie de memórias polifônicas regionais, permitem acompanhar diferentes passagens e (con) vivências de povos e culturas do Marajó dos Campos e do Marajó das Florestas e reconstruir anteriores paisagens para entender como os habitantes desses Marajós narram, reinventam e criam significações para situarem-se e explicarem seu mundo. Nas formas escolhidas para contar, narradores e tradutores refizeram caminhos de vida e expressaram o fazer-se de suas identidades e cosmovisões. (2012, p. 9)

A coletânea socializa conhecimentos produzidos a partir de saberes arqueológicos, históricos, patrimoniais e culturais e almeja ser mais uma ferramenta de trabalho docente que busca instrumentalizar o Ensino de História revelando percepções de pessoas e suas relações com a natureza em dimensões física, espiritual e sociocultural.

³⁰SHAAN, Denise Pahl; PACHECO, Agenor Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe. Remando por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós. Rio Branco. GKNORONHA. 2011

³¹SHAAN, Denise Pahl; PACHECO, Agenor Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe. Remando por Campos e Florestas: Patrimônios Marajoaras em Narrativas e Vivências. Belem. GKNORONHA. 2012

A feitura de trabalhos como esses, com o registro, análise e interpretação de sujeitos relegados da História oferece a possibilidade de se constituir uma diversidade epistêmica, que reconhece as múltiplas reações à colonialidade do poder e caminha pelas fronteiras analisando as perspectivas possíveis e contextos em que se encenam os projetos de resistência.

1-3. Esquecimento como dominação e a formação do índio genérico.

“Somos índios, resistimos há 500 anos. Fico preocupado é se os brancos irão resistir³²”. Assim inicia o filósofo, poeta, escritor e líder indígena Ailton Krenak a reflexão sobre a possibilidade de eleição do candidato Jair Bolsonaro a presidência da república em entrevista para a agência de notícias “Portal Expresso”³³, proferindo a frase acima demonstrando preocupação com as afirmações do candidato de que em seu governo nem um centímetro de terra seria demarcado para os indígenas.

Segundo krenak, o seu povo guarda na memória ações de violências provenientes de Estado, então essas ameaças seriam apenas continuidades de um processo violento que seu povo se mantém resistindo, e exemplifica essas ações com a carta assinada em 13 de maio de 1808 por D. João VI onde se lia a declaração de “guerra de extermínio à nação dos Botocudos³⁴ do Vale do Rio Doce”, que dizimou uma população que no final do século XIX era estimada em cinco mil habitantes naquela região e em consequência do genocídio promovido, apenas 140 habitantes foram estimados no século XX.

Na carta régia foi declarada a guerra ofensiva, justificada por acusações como a de que os Botocudos seriam um povo agressivo, com práticas sanguinárias de antropofagia e dessa maneira impossibilitaria a missão dos colonos naquela região. Desse modo, o território do vale do Jequitinhonha até o norte da bacia do rio Doce e parte da bacia do Mucuri foram divididas em sete divisões militares para controlar o território e garantir a segurança da navegação fluvial.

³²Somos índios, resistimos há 500 anos. Fico preocupado é se os brancos irão resistir. Expresso. 2018. Disponível em: <https://expresso.pt/internacional/2018-10-19-Somos-indios-resistimos-ha-500-anos.-Fico-preocupado-e-se-os-brancos-vaao-resistir>> acesso em: 25 nov. 2021.

³³Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak (Itabirinha, 29 de setembro de 1953), é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena crenaque. Ailton é também professor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e é considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional.

³⁴O termo “Botocudo”, assim como o “índio”, insere-se nas classificações pejorativas as quais os colonos denominavam os habitantes do vale do Itapemirim, Espírito Santo e Bahia.

Cabe ressaltar que o comandante de cada uma das divisões tinha plenos poderes militar, civil, judicial e policial, para o cumprimento da missão, e que foram usados de forma deliberada e violenta como comentado no trecho do ofício do comandante-geral em 1826 ao se referir as atrocidades cometidas pelo comandante Januário Braga³⁵:

A causa... sim destes índios haverem tardado a se reconciliarem conosco é remota, eles têm na memória as crueldades praticadas para com eles por um alferes que foi o primeiro comandante daquela divisão chamado Januário Vieira Braga. Um vil fanático carregado de insígnias respeitáveis da religião fazia antes de atacar rezar duas longas ladainhas pelos seus algozes; depois de trazer prisioneiros os desgraçados índios, devotamente e a sangue frio lhes cortavam as cabeças com um grande facão que trazia à cintura.

A violência militar aparenta ser a maior gravidade da operacionalização das demandas inscritas na carta régia, e evidencia a crueldade a qual os habitantes nativos da região foram submetidos. Entretanto ao analisar a cadeia de comando ao qual os comandantes das divisões do vale do rio Doce estavam subordinados, fica notado o absurdo dessa guerra, pois na Corte os assuntos acerca das ações empreendidas pelas divisões militares, estavam sob responsabilidade da secretaria de Estado da Guerra e Negócios Estrangeiros e sob a jurisdição do Exército, ou seja, a política de guerra aos Botocudos tratou a população indígena como estrangeiros em seu próprio espaço vital, compreendendo o território como uma reconquista.

E fica claro na fixação de editais, espalhados em locais públicos que comunicavam concessões de privilégios, isenção de dízimos e facilidades de obtenção de sesmarias na região, informavam que os índios não seriam mais problemas, pois o príncipe regente já extinguiu a raça dos “gentios Botocudos”³⁶.

Retomando o fato narrado pelo entrevistado, sua fala reafirma uma das sucessivas políticas de desestruturação das tradições, e formas de organização dos povos originários de suas terras, e silenciado ao longo dos tempos seu modo de operação da efetivação do sistema colonizador, como cita Espindola³⁷:

No século XX houve um apagamento da memória associada aos índios, mestiços, negros, pardos e posseiros que, juntos aos soldados das divisões militares, jagunços, missionários, garimpeiros e aventureiros, colonizaram o sertão do rio Doce. Esse apagamento da memória foi um exercício da oligarquia proprietária para fixar uma narrativa alterando o tempo para fazer

³⁵Ofício de Marlière referente ao período de guerra ofensiva e às atrocidades cometidas pelo comandante da Quinta DMRD, alferes Januário Braga, de 30 de junho de 1826. APM, SP PP 1/15, cx. 90, doc. 02.

³⁶ESPINDOLA, Haruf Salmen. Exterminio e Servidão. Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, Volume 47, p. 48-64, jun. 2011.

³⁷Op. Cit.

da história a sua narrativa particular, que começaria com sua chegada, na primeira metade do século XX. Ficaram no esquecimento os tempos dos bravios e dos Botocudos que dominavam as florestas do Sertão do rio Doce.

A violência, e as ações integracionistas as quais as populações indígenas foram submetidas ao longo dos séculos desde a chegada dos europeus no Brasil em 1500, como a catequização, a imposição de uma língua-geral, e implantação de hábitos em acordo com a fé cristã, e a política assimilacionista iniciados nas reformas propostas pelo Marquês de Pombal, mantém ainda nos dias atuais a diferença em como os indígenas são vistos e como as políticas de Estado são mobilizadas para eles.

Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos. No entanto, compreendo que muito pouco foi feito para conhecermos a história indígena e entendo isso como uma demanda de grupos hegemônicos que ao longo da história moldaram suas dinâmicas de convivência sempre os entendendo como inferiores. A produção de conhecimentos nesta área tem suportes documentais e debates monumentais, entretanto essas produções ainda não alcançam o ambiente escolar, o livro didático não condiz com a importância do tema. O resultado disso é a deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira.

Kayapó e Brito³⁸, demonstram como a História hegemônica produzida pelos grupos dominantes criou uma visão de mundo que escamoteia a pluralidade étnica e a diversidade cultural dos indígenas tornando-os inimigos do progresso ou atrasados em relação ao mundo “civilizado”:

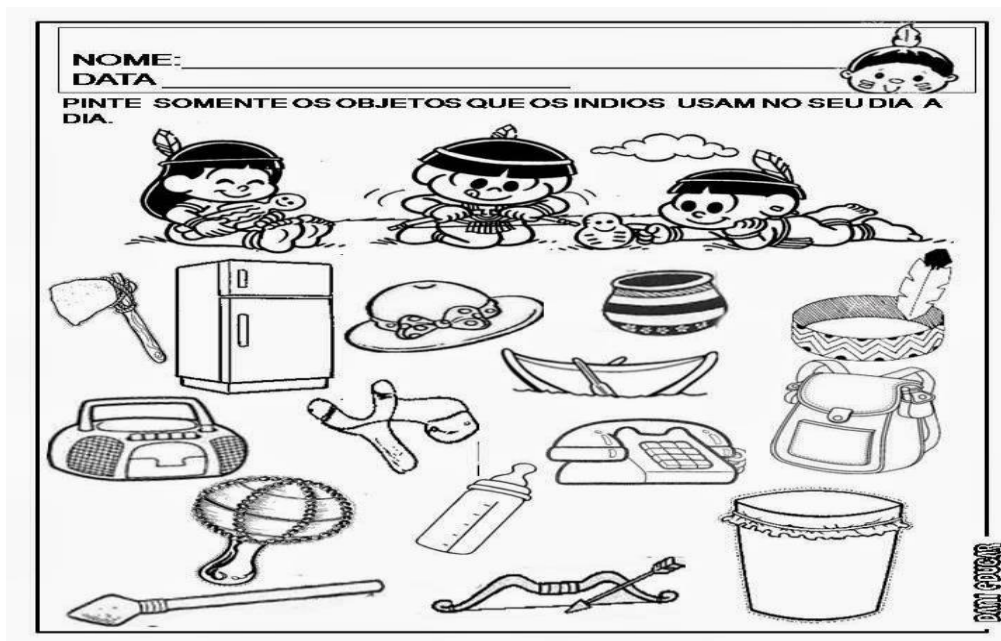
As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira.

Montado esse cenário surge a imagem do índio genérico, que vive nas matas, que caça com arco e flecha, que vive nu e com aparência inocente. Imagens como essas são

³⁸KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? Revista Mneme, v.15, n.35, jul.-dez., 2014.

usadas diariamente em trabalhos de escolas de educação infantil ou comumente as encontramos em iconografias de livros didáticos.

Imagem 5 – trabalhos escolares voltados a Educação Infantil



Fonte: Imagem retirada do site Dani educar.³⁹

A imagem que se apresenta acima, retrata uma ideia equivocada acerca da compreensão ou representações das identidades indígenas, traçando um único aspecto como o diferencial entre indígenas e colonizadores, o uso de tecnologia. Essa imagem torna-se um problema, pois inserida nas primeiras etapas da educação do indivíduo cria potenciais “distorções cognitivas” na intenção de manter generalizações como a evidenciada na imagem, onde instrumentos de tecnologias da contemporaneidade são comparadas a instrumentos usados pelos indígenas no momento de encontro das civilizações como reflete Freire⁴⁰ acerca:

O equívoco do congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico”

³⁹Disponível em: <https://danieducar.com.br/atividades-dia-do-indio-educacao-infantil/> acesso em: 25 de nov. 2021.

⁴⁰FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas. FREIRE, J.R. Bessa. A herança cultural indígena: quem são os herdeiros?. In CONDURU, R. e SIQUEIRA, V. B – Políticas públicas de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Rio. Sirius/FAPERJ. 2003.

é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós.

Essa visão equivocada sobre os indígenas, privilegiada por generalizações no estudo de sua história e que silencia suas estratégias de resistências e manutenção de suas tradições evidencia os abismos que a educação brasileira tende a superar. O Ensino de História e cultura indígena nas escolas deve estar atrelado ao viés plural que compreenda que a sociedade é formada pela diversidade de identidades, línguas e diferentes formas de organização sociocultural.

Nesse sentido a lei 11.645/2008 que inclui nos currículos escolares a obrigatoriedade da inserção das temáticas “História e Cultura afro-brasileiras e Indígenas”, tem a intenção de promover o debate e revisar todos os temas já levantados e construídos dentro da sociedade e na escola acerca da temática indígena com o objetivo de eliminar os equívocos e preconceitos produzidos historicamente. Tal iniciativa traz visibilidade para os povos indígenas e demonstram como suas culturas são contemporâneas, vivas e como relacionam o passado e presente e ressignificam seu modo de vida como propõe Kayapó e Brito⁴¹:

Avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o estudo da história e cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente. A escola deve exercer um outro olhar que pode ser entendido e guiado por outros princípios: através de outra ética e de uma outra lógica.

A cultura se dá por um processo de acumulação de experiências, aprender com as diferenças do “outro” enriquece a existência humana, o reconhecimento exige uma postura por parte das autoridades e de medidas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam as diferenças socioculturais que incluam os povos indígenas nos diferentes contextos sócio-históricos.

Diferenças essas que incluam também políticas educacionais inclusivas no currículo escolar com participação de especialistas e dos próprios indivíduos envolvidos, abrindo espaço para debates temáticos deixando de tratar assim as diferenças socioculturais como estranhas ou exóticas reconhecendo os povos indígenas tanto em seus direitos como em suas expressões próprias que podem contribuir para a sociedade.

⁴¹KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? Revista Mneme, v.15, n.35, jul.-dez., 2014. P. 16.

Desse modo a lei 11.645/08 abrange o contexto de temáticas, que trata não apenas do conhecimento da história e cultura dos povos indígenas e a sua contribuição na formação sociedade brasileira, evidencia questões de suma importância que envolve a educação das relações étnico-raciais em nossa comunidade, como a valorização e o respeito a diferença e a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro e local, com fim único de desestimular toda e qualquer conduta ou atitude de caráter preconceituosa e racista que esteja atrelada as relações do pensamento colonial.

Nesse contexto a escola é a única capaz de proporcionar a sociedade meios para remover os obstáculos que contribuem para a existência de ações, atitudes racistas e intolerantes, que levam determinados indivíduos à formação de ideias preconcebidas alimentadas pela falta de conhecimento real sobre esses povos nativos que no passado e ainda no presente continuam sendo vitimados, pela discriminação, marginalização e exclusão.

Vejamos agora como se justifica assumir uma educação decolonial, apresentando no próximo capítulo como se desenvolveu o processo de ocupação da Amazonia e suas consequências na formação das sociedades envolvidas neste processo. Abordaremos no próximo capítulo as questões do avanço colonial na Amazonia como esse processo viabilizou a dominação portuguesa de fato, e quais os papéis que foram determinados para as comunidades já existentes no território. Apresentaremos também neste capítulo, a formação das cidades de Barcarena-Pará e como esta cidade se relacionou dentro do processo histórico, trazendo elementos culturais que ainda podem ser observados na cidade, em seu patrimônio. Essas propostas se alinham ao processo de construção de uma História Local apresentada pela documentação, fazendo interpretações e análises do processo histórico que determinou a existência atual dos cidadãos de Barcarena.

Capítulo 2

O contexto ribeirinho da Amazônia: Realidade Sociodemográfica.

A Amazônia é uma gigante em todos os seus aspectos, como região, se estende por nove países do norte da América do Sul e grande parte dessa região (60%) está localizada no Brasil abrangendo os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins e Pará.

Sua grandiosidade também pode ser observada de perto pelo seu meio ambiente, como a maior floresta tropical do mundo e que nela encontramos uma biodiversidade majestosa, constituída pela maior coleção de plantas e animais vivos no planeta. Ela também é marcada por sua ampla diversidade produtiva e sociocultural determinadas por populações que vivem em espaços urbano e rural.

O cenário amazônico que envolve essas populações se apresenta pela complexidade que a própria diversidade estabelece, pelo elevado número de povoados, pequenas e medias cidades, e de poucas metrópoles que oferecem mínimas condições de atendimento das populações que não dispõe dos serviços essenciais e de direito básico, como: saúde, habitação, saneamento, educação e lazer.

Diante dessa complexidade substancial, as populações ribeirinhas se destacam em meio às demais populações da região, pois assumem uma característica peculiar desse “grupo” que são os traços e heranças culturais obtidos ao longo do tempo dos diferentes povos indígenas, dos imigrantes portugueses, migrantes nordestinos e das populações negras.

Segundo Salomão Hage⁴²:

essas populações que habitam a região no meio rural encontram-se indígenas, remanescentes de quilombos, ribeirinhos e extrativistas, assentados, pescadores, agricultores familiares, colonos, migrantes, oriundos especialmente das regiões nordeste e centro-sul do país, entre outras. Essas populações convivem por meio de uma teia complexa de relações e mobilizações que são diversas e singulares aos territórios do campo com outras que são comuns à totalidade social.

Dessa configuração amazônica rural destacamos as populações ribeirinhas como centrais em nossa discussão por suas características apresentadas em suas práticas e traços

⁴² ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo. 2º Ed. Belém-Pa. Universidade Federal do Pará. 2013. P.11

culturais provenientes dos diferentes povos indígenas, das populações negras que desempenham grande influência na formação da identidade ribeirinha.

Para HAGE 2013⁴³, os povos ribeirinhos no curso do tempo, ao habitar em áreas de várzeas desenvolveram todo um saber na convivência com os rios e com as florestas. O complexo cultural que surge dessas experiências de interação com diferentes ecossistemas no qual solo, florestas e rios se apresentam de forma interdependentes, forma o modo de vida dos ribeirinhos e demonstra que a produção de conhecimento para o desenvolvimento não está limitada às tecnologias das ciências modernas.

Segundo Boaventura de Sousa Santos⁴⁴, essa consciência do que é a ciência, é um processo que tem origem no século XVII e se consuma no século XIX com o apogeu do capitalismo. O autor chama esse fenômeno social e político de novo exclusivismo epistemológico que se explica em parte, pelo avanço do capitalismo pela Europa e suas colônias e suas potencialidades de transformações sociais nunca antes vista que o novo sistema traz consigo.

De fato, esse é o ponto chave para se compreender as dinâmicas existentes nessa correlação das ciências, pois o conhecimento que está fora desse sistema, honrosas vezes é tido como conhecimento popular, pajelanças, curandeirismos, ao que se atribui um tom de desconfiança, pois está limitado a subjetividade:⁴⁵

A vitória teve de ser tão completa quanto as rupturas que se pretendia com a sociedade anterior. E para ser completa teve de envolver a transformação de critérios de validades do conhecimento em critérios de cientificidade do conhecimento. A partir de então a ciência moderna conquistou o privilégio de definir, não só o que é ciência, mas, muito mais do que isso, o que é conhecimento válido.

Nessa lógica, tudo que escapa do status de conhecimento científico, não recebe reconhecimento, não assume valor. Como afirma Natamias Lima⁴⁶, esse processo deu sequência à destruição criadora, traduzida no que o autor intitula de epistemicídio, ou seja, a morte dos conhecimentos alternativos, local.

Desse modo, este capítulo apresenta a partir da cidade de Barcarena, características marcantes das urbes amazônicas, bem como apresentar aspectos

⁴³ ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo. 2º Ed. Belém-Pa. Universidade Federal do Pará. 2013. P.19

⁴⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 5ªed. São Paulo. Ed. Cortez.1987. p:61

⁴⁵ Idem. P.73

⁴⁶ ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo. 2º Ed. Belém-Pa. Universidade Federal do Pará. 2013. P.94.

significativos do universo cultural ribeirinho dessa região, e os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas dessas populações.

2.1 Tempos de Colonização: Ocupação da Amazonia Colonial.

A ocupação da Amazonia brasileira tem início com a chegada dos europeus no século XVI, a região era habitada por uma alta densidade demográfica de sociedades hierarquizadas ao que foram denominadas pelos colonizadores de povos indígenas.

A primeira expedição europeia a completar todo o percurso do rio Amazonas e a alcançar o oceano Atlântico foi comandada pelo explorador espanhol Francisco de Orellana, em 1542. Essa viagem se iniciou no Peru, em 1541, quando Orellana ainda fazia parte do grupo que acompanhou Gonzalo Pizarro, também espanhol e explorador a serviço da indústria colonizadora patrocinada pela coroa espanhola.

Segundo Renata Paiva⁴⁷:

Comandados por Pizarro, cerca de 220 espanhóis e 4 mil indígenas escravizados partiram em direção à floresta desconhecida. Seu objetivo era encontrar um caminho para o Atlântico e também chegar ao Eldorado, um lugar na floresta que, segundo os incas, guardava uma cidade toda coberta de ouro.

É bom lembrar que em 1500 os portugueses já haviam ocupado a área da região amazônica que desembocava no Atlântico, entretanto os portugueses nesse período estavam muito mais interessados pela exploração do pau-brasil, uma árvore cuja madeira se extrai um corante que era muito valorizado na época.

No entanto a coroa portuguesa logo percebeu que as terras deveriam ser colonizadas para impedir que outros países as ocupassem, e de fato esses avanços expedicionários de outros países já estavam acontecendo. Por esse motivo a partir de 1530, instituiu-se o sistema de capitanias hereditárias e a cultura da cana-de-açúcar foi introduzida no Brasil. Por conta dessa iniciativa, o povoamento das regiões, principalmente amazônica, acompanhou os interesses da expansão do mercantilismo europeu através dos núcleos de extração vegetal atrelados à economia primária e exportadora.

⁴⁷ PAIVA, Renata. Pará: História regional. 3ªed. São Paulo. Ed. Atica. 2013. P.18.

Outras medidas foram tomadas para efetivar o domínio português. Em 1616 foi fundado o Forte do Presépio de Santa Maria de Belém, assinalando a partir dessa data a presença portuguesa e essa ação é fundamental para o desenvolvimento do núcleo urbano que viria a ser a futura cidade de Belém do Pará. Como cita DIAS⁴⁸:

É evidente que foram razões políticas que nortearam a fundação desta cidade. Neste sentido, os portugueses não se limitaram a espalhar feitorias e missões, também lutaram para expulsar os invasores (ingleses, irlandeses, franceses e holandeses), a fim de garantir a posse do território. Os portugueses, que já tinham vivência colonial formada na África e Índia passaram então a dominar os povos indígenas, francamente organizados em termos de unidade política.

A efetivação do domínio português assume neste contexto dos primeiros tempos da colonização do Grão Pará, uma necessidade de criar um sistema de produção econômica, tentando implantar o sistema Plantation como em outras capitanias, entretanto esse sistema tornou-se um desafio, pois não havia investimentos por parte da burguesia mercantil, que se interessava principalmente pelo açúcar, e concentravam seus investimentos em áreas próximas ao delta do Amazonas (BATISTA, 1976)⁴⁹.

Desse modo, Djalma Batista afirma que:

Urge a necessidade de uma atividade econômica rentável, para a conquista do vale amazônico, e foi na própria floresta que os colonos encontram as “drogas do sertão”, que requeriam um investimento de capital menor e tinham bom preço garantido no mercado externo.

Abaixo temos as tabelas com os nomes das principais drogas do sertão comercializadas que possibilitaram a movimentação de uma economia local alinhada aos interesses da indústria colonizadora.

Tabela 1: Principais Drogas do Sertão

| ALIMENTOS |
|---------------------------------------|
| 1. Peixe de água doce. |
| 2. Gordura de Tartaruga. |
| 3. Caças Diversas. |
| 4. Cacau (<i>Theobroma cacao</i> L). |

⁴⁸ DIAS, Maria das Graças Santos. Fundamentos da ocupação da Amazonia colonial. Textos & debates. Boa vista. N°05. 33-39 disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/3432> acesso em: 16/06/2023

⁴⁹ BATISTA, Djalma. O complexo da Amazônia. Rio de Janeiro: Conquista, 1976. P39.

| |
|----------------------|
| 5. Castanha-do-Pará. |
|----------------------|

| |
|--------------------|
| CONDIMENTOS |
|--------------------|

| |
|---|
| 1. Pimentas, em suas diversas variedades: malaghetta, olho-de-peixe, de cheiro, etc.. |
|---|

| |
|---|
| 2. Baunilha (<i>Vanilla aromática</i>), usada especialmente em doces. |
|---|

| |
|---|
| 3. Cravo (<i>Dicypellium caryophylatum</i>), usado como condimento, na medicina e perfumaria. |
|---|

| |
|---|
| 4. Canela (<i>Cinnamomum zeylanicum</i>). |
|---|

| |
|--|
| MODIFICADOR DA APRESENTAÇÃO DOS ALIMENTOS |
|--|

| |
|--|
| 1. Urucu (<i>Bixa Orellana L.</i>), o fruto dá uma coloração vermelha especial para os alimentos |
|--|

| |
|--------------------------|
| REMÉDIOS DA FLORA |
|--------------------------|

| |
|---|
| 1. Salsaparrilha (<i>Senilax Multifuga</i>) – óleo – resina balsâmica e cicatrizante de ferimentos. |
|---|

| |
|---|
| 2. Casca Preciosa (<i>Aniba Canelila</i>), se usa tanto na perfumaria como na medicina. |
|---|

| |
|---|
| 3. Anil (<i>Indigofera anil L.</i>), corante. |
|---|

| |
|--|
| 4. Quina (<i>Gênero Chichona</i>), antimalárico. |
|--|

| |
|---------------------|
| ALUCINÓGENOS |
|---------------------|

| |
|--|
| 1. Ipadu ou coca (<i>Erythroxyllum coca LAM</i>), cujas folhas são usadas para mascar, eliminando o apetite e aumentando a resistência do trabalhador. |
|--|

| |
|---|
| 2. Iagê (<i>Prestonia Amazônica Benth</i>), principal propriedade é de provocar sonhos. |
|---|

| |
|---|
| 3. Paricá (<i>Anadenanthera peregrina</i>). As sementes são pulverizadas e aspiradas, estimulantes e produtos de efeitos mágicos. |
|---|

| |
|--|
| GOMAS ELÁSTICAS E NÃO ELÁSTICAS |
|--|

| |
|--|
| 1. Caucho (<i>Castilla ulei warb</i>), goma de menor elasticidade que a borracha de seringueira recolhida intensamente no início do século XX. |
|--|

| |
|--|
| 2. Sorva (<i>Couma macrocarpa</i>), matéria prima da goma de mascar. |
|--|

| |
|---|
| 3. Massaranduba (<i>Manilkara truberi</i>), também usada na fabricação da goma de mascar. |
|---|

| ESTIMULANTES |
|-------------------------------------|
| 1. Guaraná (Paullinia Cupana). |
| 2. Catuaba (Anemo palgrua miradum). |
| 3. Xexuar (Maythenus Guianensis). |

| FIBRAS |
|------------------------------------|
| 1. Piassava (Leopoldina piassava). |
| 2. Malva (Panonia Malacophylla). |
| 3. Cipó – titica (Heteropsis s.p). |

Fonte: (DIAS, 2012)⁵⁰

A extração e comercialização das drogas do sertão foi um fator preponderante para se formar uma base econômica na Amazonia no contexto colonial, porém a mão-de-obra utilizada nesta atividade, era majoritariamente indígena (DIAS 1998). Segundo a autora, a disputa ao acesso e controle dos indígenas marcou a história política dessa época, pois foi marcada por vários conflitos entre colonos e missionários para se determinar a detenção da mão-de-obra indígena.

A autora enumera as formas de recrutamento que foram utilizadas para a obtenção dessa força de trabalho⁵¹:

1. Resgate – Os resgates eram uma troca de objetos por índios, mas só podiam ser resgatados índios de corda, isto é, prisioneiros de uma tribo.
2. Guerras justas – eram promovidas pelas tropas de guerra e consistiam na invasão armada dos territórios indígenas com objetivo de capturar o maior número de índios, incluindo mulheres e crianças. Pela lei, podiam ser realizadas contra índios que atacassem os portugueses ou impedissem difusão do santo evangelho. Os índios assim aprisionados eram conduzidos ao mercado de escravos, onde eram vendidos aos colonos, à Coroa Portuguesa e aos próprios missionários.
3. Índios de Repartição – chamados também de índios “livres” em oposição aos escravos, eram todos aqueles que aceitavam ser “descidos” sem oferecer resistência armada, desciam de suas aldeias de origem para os aldeamentos das missões.

⁵⁰ DIAS, Maria das Graças Santos. Fundamentos da ocupação da Amazonia colonial. Textos & debates. Boa vista. N°05. 33-39 disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/3432> acesso em:16/06/2023

⁵¹ Idem. P. 36

Essa relação de exploração fica mais evidente no relato de Mauricio de Heriarte, ouvidor geral a mando do governador geral Diogo Vaz de Sequeira, em 1662. Seu relato apresenta um retrato da vida colonial de Belém e São Luiz (Capitania de Maranhão e Grão Pará), e dá mostras de como essas formas de recrutamento de força de trabalho puderam ser validadas pelos próprios indígenas e evidencia a diversidade demográfica de nações nativas das novas terras ocupadas⁵²:

São as terras do Pará firmes, e melhores que as de San Luiz, mui fertiles em dar fructo, e todo o anno criam; porque todo o anno chove, supposto que no veram nam he tanta a agoa. São capazes de grandes pavações par serem terras larguíssimas, e de muitos índios, que quando foi povoada de Portugueses avia mais de 600 povoações e índios Tapinambás e Tapuias, que vendo que eram poucos as Portugueses, se levantaram contra elles, e matarão duzentos e vinte e dois, sendo seu Capitão mor Francisco Caldeira de Castello Branco; mas as que ficaram com muito valor, em que com muito trabalho, deram grandes guerras aos índios, e destruíram a naçam Tapinambá, que dominava sobre a outra naçam Tapuia.

Apesar de a utilização do trabalho indígena no Pará ter sido mais intensa do que o uso de mão de obra escrava africana também ocorreu na região amazônica. Assim como em todos os lugares, no Pará os africanos escravizados sofriam as mais duras crueldades e todo tipo de violência⁵³:

Morrerão muitos índios na guerra, e outros se retiraram pela terra dentro, e os que hoje assistem aos Portugueses, sam quinze povos trabalhando em suas granjarias por preço de duas varas de pano de algodam por cada mez, que he o que corre em toda esta terra, alem dos muitos escravos que resgatam nos sertões, com que fazem os roçados e tabacos.

Até a segunda metade do século XVIII a economia do núcleo colonial de Belém se baseava no extrativismo, mas exportava-se pouco para a Europa porque os colonos não conseguiam fornecer as drogas do sertão com regularidade. Entretanto nas missões, o trabalho de coleta era mais intenso em determinada época do ano (PAIVA 2013)⁵⁴.

De acordo com a época do ano, os trabalhos se modificavam para melhor desenvolver a cultura da época. Usando o conhecimento nativo, eles trabalhavam no cultivo do cacau, canela, algodão e tabaco. Também se dedicavam ao plantio de espécies

⁵² HERIARTE, Mauricio. Estado do Maranhão: Pará, Coropa e Rio das Amazonas. Descrição do ouvidor-geral. Viena d'Austria, imprensa do filho de Carlos Gerold. 1874. P 24

⁵³ Idem. Idem. 30

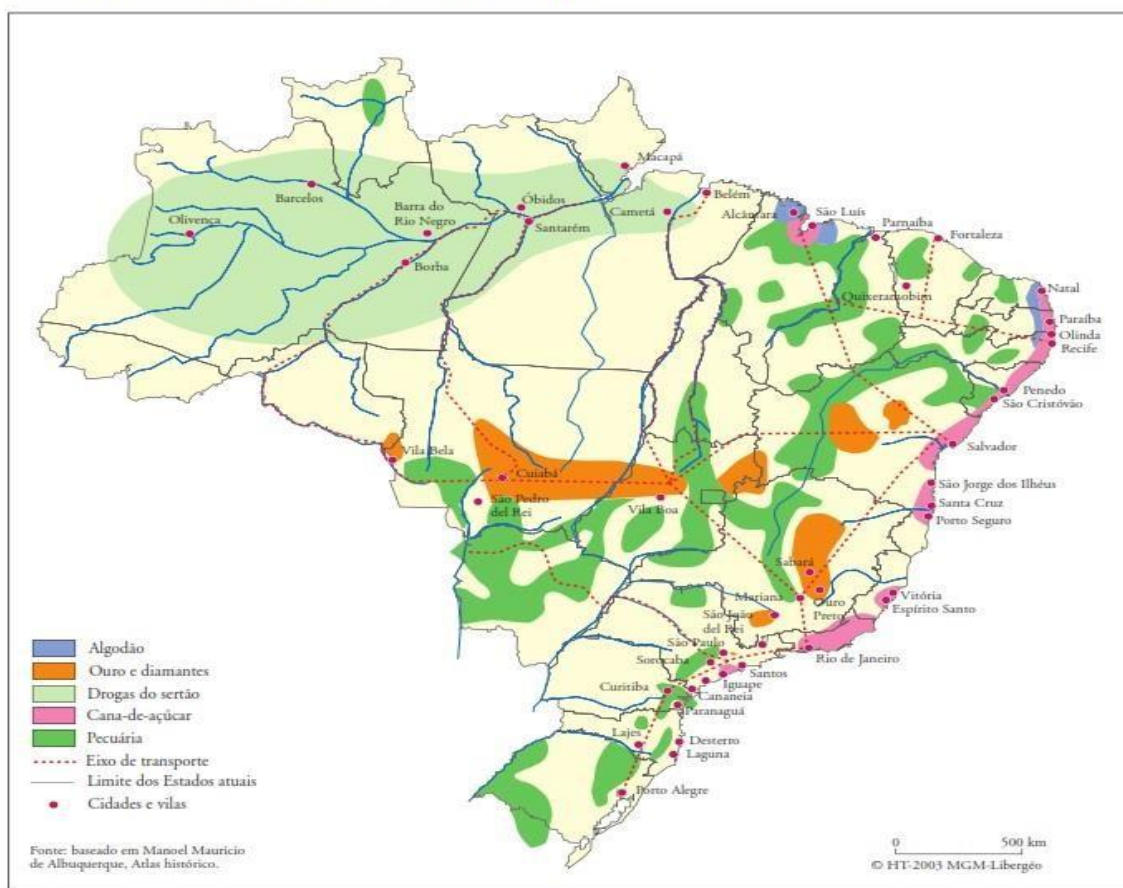
⁵⁴ PAIVA, Renata. Pará: História regional. 3ªed. São Paulo. Ed. Atica. 2013. P.18.

não nativas que foram introduzidas, como arroz, cana-de-açúcar e café, bem como se dedicar à criação de gado.

Essas atividades em comparação a exploração de minérios no sudeste do Brasil eram vistas como insignificantes para a Coroa Portuguesa até o ano de 1750 quando o rei José I designou o Marquês de Pombal para o cargo de ministro dos negócios da Marinha e dos domínios coloniais. Nesse tempo as drogas do sertão ganharam importância, pois com a diminuição das reservas brasileiras de ouro, o extrativismo na floresta Amazônica surgia como nova possibilidade de ganho para Portugal.

Mapa 2: Mapa representando as principais economias das regiões brasileiras.

Brasil: a economia e o território no século XVIII



Fonte: Atlas do Brasil: Disparidade e dinâmicas do território. Acesso em: 04/05/2023⁵⁵

No mapa acima vemos quais eram as atividades econômicas do Brasil no século XVIII, essa imagem se torna importante nesse momento para avaliar a série de reformas

⁵⁵ THÉRY, Hervé; MELO, Neli Aparecida de. Atlas do Brasil: Disparidades e dinâmicas do território. São Paulo: EDUSP, 2005, p. 39.

propostas por Marquês de Pombal a fim de aumentar os lucros com o comércio de drogas do sertão.

Das medidas propostas estão⁵⁶ a reformulação e ampliação da máquina administrativa local e a transformação das antigas missões em vilas e lugares com novas denominações lusitanas. O incentivo à miscigenação por lei de 1755, quem se casasse com uma índia teria benefícios, além de ficar livre de qualquer infâmia. A integração com o Mato Grosso, garantindo a proteção à fronteira sul e a criação do Estado do Grão-Pará e Rio Negro em 1772, com sede em Belém, sem qualquer vínculo com o vice-rei do Brasil.

Fica evidente que as reformas aplicadas no Estado do Maranhão e Grão-Pará, teve por objetivo integrar a região com a economia colonial, principalmente no que tange a política indigenista adotada por Pombal, pois observa-se razões de ordem política nessa questão.

A liberdade concedida aos indígenas fora vista a partir de três considerações que determinaram o processo pelo qual se realizou e os princípios ideológicos que se formou no processo. A questão principal que leva a fazermos essas considerações consiste na luta secular travada no Estado entre missionários católicos e os colonos portugueses, essa questão cujo ponto central de suas divergências está o interesse de qual grupo controlaria a mão de obra indígena. Com relação ao processo, Francisco Falcon⁵⁷ o identifica em três etapas:

- 1) O alvará de Lei, de 04 de abril de 1755, que em nome da necessidade de povoar os reais domínios da América, declarou que os vassallos do reino e da América que casassem com os índios, não ficariam com infâmia alguma, muito pelo contrário, o mesmo se aplicaria às portuguesas que se casassem com índios, proibindo-se que tais vassallos ou seus descendentes fossem tratados com nomes de “caboucos”;
- 2) A Lei de 06 de junho de 1775 que restituiu aos índios do Maranhão e Grão-Pará a liberdade de suas pessoas, bens e comércio, criando um sério dilema aos jesuítas, uma vez que se, por um lado, acirrava a hostilidade dos colonos contra eles, tradicionais defensores dos índios contra a escravidão pelos lusitanos, ao mesmo tempo por representar na prática uma denúncia e condenação do tipo de “liberdade” que eles, os jesuítas, julgavam adequadas aos índios, obrigava-os à se colocarem contra ela.

⁵⁶ DIAS, Maria das Graças Santos. Fundamentos da ocupação da Amazonia colonial. Textos & debates. Boa vista. N°05. 33-39 disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/3432> acesso em: 16/06/2023 P. 37

⁵⁷ FALCON, Francisco José Calazans. A época Pombalina: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Editora Atica, 1992.

Nessas duas primeiras etapas evidenciamos as medidas de Estado que basearam uma crítica moral aos jesuítas, determinando que suas ações no Estado do Maranhão e Grão-Pará estariam extrapolando suas atividades educativas propriamente ditas. De fato, a ordem de Jesus adotou formas para se inserir ao universo colonial e logo essas atividades econômicas causaram alguns embaraços à ordem, o que levou a sua expulsão dos territórios de Portugal e a confiscação de seus bens pela Coroa.⁵⁸

Havia a necessidade de uma integração regional para de fato para se estabelecer o domínio eficaz. A divisão da região amazônica em capitanias e a obra missionária constituíam ensaios de aproveitamento útil da terra. A utilização econômica das drogas do sertão provenientes do Norte, representou o ponto de ignição da ação colonizadora da política ultramarina de Pombal⁵⁹, desse modo, chegamos a terceira etapa do processo:⁶⁰

3) A criação da Companhia Geral do Maranhão e Grão-Pará e o estabelecimento de uma administração laica para os indígenas: pelo alvará de 07 de junho de 1755 fora chamada a atenção para a integral observância da lei de 12 de setembro de 1613, segundo a qual os índios do Maranhão e Grão-Pará são governados no temporal pelos governadores, ministros, etc... com inibição da administração de “Regulares”. Em 1758, estabeleceu-se o Diretório nas povoações dos índios do Grão-Pará e Maranhão.

Esse processo de colonização impactou de forma efetiva o contato do colonizador português com os diferentes povos originários da Amazônia que se submeteram às políticas de ocupação, determinando sistemas e formas de legislação que interferiram na organização cultural, espacial e identitária dos povos da terra.

Toda essa dinâmica pode ser lida de forma mais prática se recordarmos agora que o Tratado de Madri, que é o primeiro intento, desde o Tratado de Tordesilhas - que determinavam os limites territoriais das fronteiras portuguesa e espanhola – baseava-se no princípio da posse, “Uti Possidets”, ou seja, cada uma das partes incorporaria às suas posses os territórios que haviam ocupado e povoado.

⁵⁸ SOUZA JUNIOR, José Alves. *Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará dos setecentos. Um estudo sobre a companhia de Jesus e a política pombalina*. São Paulo: Tese de Doutorado (História), PUC-SP, 2009, p. 218-260.

⁵⁹ DIAS. Manuel Nunes.

⁶⁰ Op cit.

Mapa 3: Fronteiras do território brasileiro após o Tratado de Madri.



Fonte: Mapa retirado do Site Notícias e Concursos.⁶¹

Concluimos então que a elevação a condição de colonos dos indígenas era uma manobra política para garantir a posse da colônia, pois no momento era imprescindível povoar todas as terras possíveis. E indiscutivelmente envolvia a população indígena da colônia, ou seja, o objetivo desta política era inserir os indígenas na condição de colono e criar vilarejos, vilas e povoados com nomes portugueses de forma a viabilizar o avanço do território sob o domínio de Portugal. No próximo tópico abordaremos o panorama histórico que insere Barcarena ao cenário colonial, traçando um breve histórico sobre a narrativa oficial que apresenta sua elevação de *status* administrativo.

2.2 Barcarena: Um breve histórico.

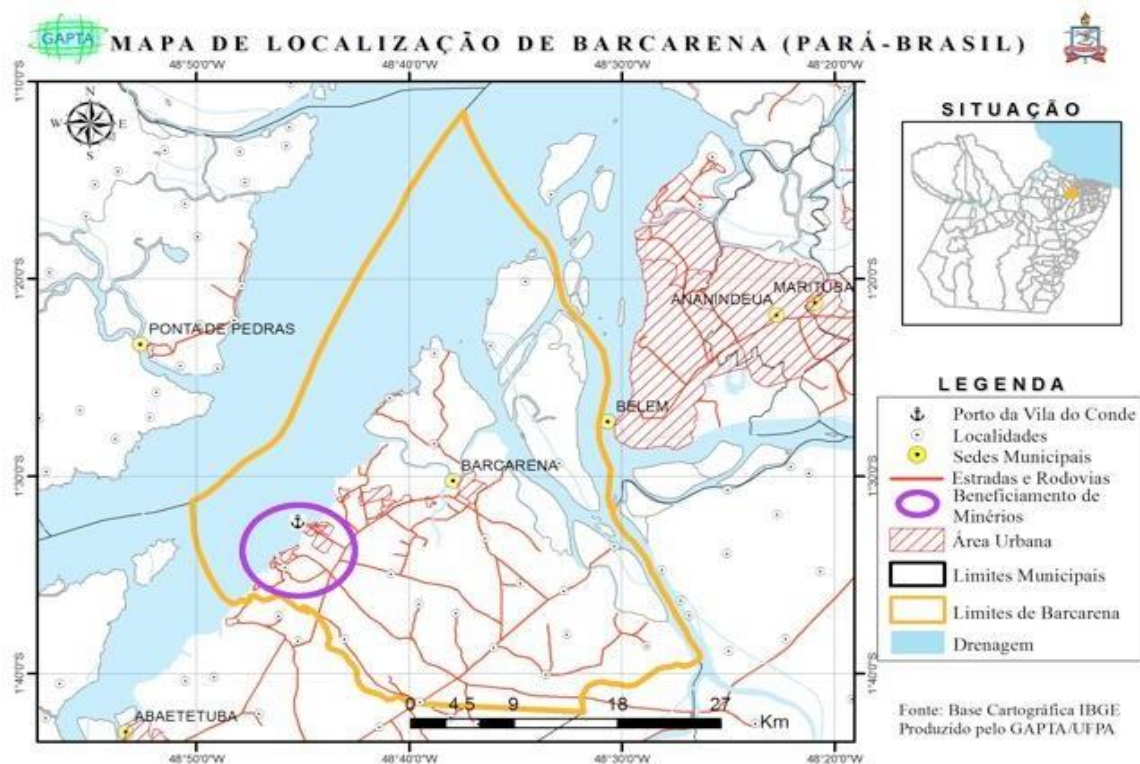
O município de Barcarena está situado na região do Baixo Tocantins, pertencente a mesorregião metropolitana de Belém por sua expressão econômica e localização desde 2017⁶².

⁶¹ Disponível em: <https://noticiasconcursos.com.br/tratado-de-madrid-a-nova-divisao-do-novo-mundo/> acesso em: 04/04/2023.

⁶² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/barcarena> acesso em: 04/04/2023.

Está localizado entre as coordenadas 01°30'24" de latitude sul e 48°37'12" de longitude a oeste de Greenwich, com uma área de 1.310,588 km², distante 25 km em linha reta da cidade de Belém. Limita-se ao norte com a baía do Guajará e o município de Belém, ao sul com o município de Moju e a oeste com a baía do Marajó.

Mapa 4: Mapa de Localização de Barcarena.



Fonte: mapa de Barcarena retirado da revista Espacios, acesso em: 04/04/2023.⁶³

Barcarena era habitada primitivamente pelos indígenas denominados “Tapuios Aruans”, antes de 1709 era a fazenda Gibirié, mais tarde se tornou a missão Gibirié, ou Gibiré e Gibrié. Segundo o padre Serafim Leite⁶⁴, antes desta data era uma fazenda que foi doada para o colégio do Pará, por Francisco Rodrigues Pimenta, como principal condição de sua doação, que nunca se vendesse as terras doadas.

⁶³ SILVA. Christian Nunes da; REIS. João Francisco Garcia; SILVA. João Marcio Palheta da; PORTO. Jadson Luis Rebelo; LIMA. Ricardo Ângelo Pereira de. Uso do território e implicações socio territoriais da mineração no Município de Barcarena (Pará – Brasil): População, arrecadação e segurança pública. Revista Espacios, Vol. 38, N° 06, P. 24, 2017.

⁶⁴ BORROMEU, Carlos. Contribuição à história das paróquias da Amazônia: paróquia de Barcarena. Disponível em: <http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publicacao/contribuicao-a-historia-das-paroquias-da-amazonia-paroquia-de-barcarena/p.8>.

Mapa 5: Croqui do terreno doado para a missão Gibiríé.



Fonte: acervo de obras raras do CENTUR. Acesso em 04/04/2023⁶⁵.

O berço originário de Gibiríé, atual Barcarena, foi o extinto povo Mojuquara. Sobre o povo Mojuquara pode-se citar sua antiga indústria oleira que teve em seu tempo, o desenvolvimento de técnicas que contribuíam com a indústria do açúcar no período colonial, segundo a fonte:⁶⁶

A extinta povoação Mojuquara, da qual, para lembrança, ainda existe hoje o pequeno igarapé de nome idêntico, que corre próximo à igreja de Gibiríé ou Barcarena, um pouco acima da Matriz; das cabeceiras deste deslisa límpida água, cujas condições de potabilidade são deveras apreciadas pelos habitantes de Barcarena.

Pode-se citar a antiga indústria de oleiros de Mojuquara, que teve naquela época apreciável desenvolvimento. Desta, como eloquente testemunho da tradição dos seus ancestrais, existem ainda hoje em Barcarena e adjacências, hábeis e engenhosos artífices que se entregam ao fabrico de vasilhames de barro.

Nesse gênero e como fato digo de nota especial, deve lembrar-se o fabrico, que ali se fazia naquele tempo, de fôrmas de barro para a indústria de rapadura (açúcar cru), fôrmas essas que se distinguiam das atuais, pela existência de três furos centrais que as caracterizavam.

⁶⁵ BORROMEU, Carlos. Contribuição à história das paróquias da Amazônia: paróquia de Barcarena. Disponível em: <http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publicacao/contribuicao-a-historia-das-paroquias-da-amazonia-paroquia-de-barcarena/> P. 6 e 7.

⁶⁶Idem. P. 9

Segundo a fonte, a primeira olaria de Barcarena teria sido fundada pelos jesuítas para aproveitar o conhecimento desse grupo de indígenas com o fabrico de utensílios de barro. Para além da especialidade em fazer formas de rapadura, outras artes eram desenvolvidas nessas olarias, como: lamparinas, panelas, vasos. Foi desta olaria que saíram os tijolos e telhas que cobriram a antiga igreja Matriz de São Francisco de Xavier⁶⁷. Para além das olarias, outro empreendimento Jesuíta que trouxe expressão para a economia e desenvolvimento no município de Barcarena, foi o dos engenhos de cachaça que junto com as olarias e serrarias formavam a indústria da Paróquia de Barcarena⁶⁸ como *“A Companhia de Jesus instalou um engenho de energia hidráulica no Mojucara. A obra era feita com tanta precisão que depois da expulsão dos jesuítas, as pedras lavradas com arte foram vendidas em Belém”*. Permitindo uma base sólida a economia da região.

O uso da mão de obra indígena passou por processos de ensino que possibilitaram avanços das comunidades locais, como nos casos dos indígenas Mortiguras que eram levados até Gibrié para lá levantarem a igreja local, enquanto os Gibriés eram levados para Belém para levantar o colégio de Santo Alexandre e aprender os ofícios para executá-los nos engenhos e aldeamentos.

Desse modo, os jesuítas conseguiam “pacificar” os indígenas sob suas ordens formando missões de controle, inserindo-os na confecção de obras religiosas, construção de igrejas, produção de alimentos para autossustento.

Indígenas tornaram-se essenciais para os objetivos de evangelização e expansão do poder da Igreja Católica, quanto para os objetivos da governança portuguesa na ocupação definitiva da colônia. Desse modo, ambos tinham a necessidade de controle e disponibilidade da mão de obra indígena, essa disputa foi um dos principais motivos para a expulsão dos jesuítas do Brasil e o confisco de seus bens em 1785⁶⁹.

⁶⁷ BORROMEU, Carlos. Contribuição à história das paróquias da Amazônia: paróquia de Barcarena. Disponível em: <http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publicacao/contribuicao-a-historia-das-paroquias-da-amazonia-paroquia-de-barcarena/> p.37.

⁶⁸ Idem. P.37.

⁶⁹ ANGELO-MENEZES, M. N.; GUERRA, G.A.D. Exploração de Madeiras no Pará: semelhanças entre as fabricas reais do período colonial e as atuais serrarias. Cadernos de Ciência & tecnologia. V. 5, n.3, p.123-145, 1998.

Retomando à indústria paroquial de Barcarena, a fonte aponta para a quantidade e as disposições dos engenhos no território pertencentes a paróquia:⁷⁰

Outros engenhos importantes da história de Barcarena foram: Santa Cruz de Mucuruça, Itaiporanga, Massarapó, São Lourenço, Engenho d'Água de Itituba, São João de Acairau, Conceição Gurijú, Pedras, Santa Cruz de Tábuas, Santa Galo e Germana.

Esses engenhos assumem grande importância para as comunidades locais por estarem sob a responsabilidade de colonos e nativos, mas que estão dentro da indústria paroquial, dos fundados pela Companhia de Jesus temos:⁷¹

Carnapijó, Pescaria real de Madre de Deus, Conceição do Guajará da Costa, Tapari, Paranaguá, Água Boa, Santana de Cafezal, São Matheus, Arapari, Coroçambá, Mocajuba e Bom Jardim.
Desses engenhos restam vestígios de muralhas. O golpe mortal aos engenhos de Barcarena foi dado pela Cabanagem e libertação dos escravos.

A destruição, de certa forma lamentada pelo emissor na fonte, dos engenhos provocada pela ação dos cabanos no período da grande convulsão social que ocorreu entre 1835 e 1840, popularmente conhecida como “Cabanagem”, se deu pelos ideais que os cabanos carregavam em suas manifestações de luta contra a indústria colonial, sempre dedicados a questionar e captar as insatisfações de grupos que se encontravam mais ou menos concentrados.⁷²

Esse ponto aborda que mesmo após a expulsão dos jesuítas essa indústria se manteve em funcionamento sendo administradas com a marca vivificante da Companhia pombalina, ou seja, a introdução de escravos africanos, substituindo a mão de obra indígena. É ponto válido destacar que a entrada regular de escravos negros na Amazônia deve-se à Companhia. A mão de obra era apoiada sobre o trabalho forçado dos indígenas até o ato de D. José I em 6 de junho de 1755 que tornou livres todos os indígenas⁷³.

A história de Barcarena se confunde com a as grandes questões que envolvem a colonização da Amazônia e faz parte dos desdobramentos políticos e sociais ocorridos na

⁷⁰ BORROMEU, Carlos. Contribuição à história das paróquias da Amazônia: paróquia de Barcarena. Disponível em: <http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publicacao/contribuicao-a-historia-das-paroquias-da-amazonia-paroquia-de-barcarena/> p.38

⁷¹ idem

⁷² RICCI, Magda. Cabanagem, Cidadania e Identidade Revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1935 e 1940. Tempo, v.11, n.22, p. 5-30, 2007.

⁷³ DIAS, M. N. Colonização da Amazônia (1755-1778). Revista de História, [S. l.], v. 34, n. 70, p. 471-490, 1967. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126117> . Acesso em: 19 jun. 2023.

Belém colonial, hoje no auge de seus 80 anos de emancipação política assume suas próprias dinâmicas de Cidade Amazônica que carrega demanda de ordem rural e urbana e um caleidoscópio cultural que continuam vivos na memória oficial e coletiva. Abaixo temos uma tabela temporal que resume o percurso histórico de Barcarena:

Tabela 2: Histórico do Município de Barcarena

| Antes de 1645 | 1653-1709 | 1758 | 1833 | 1897 | 1943 |
|---|---|--|--|--|--|
| Período dos Índigenas. | Período de avanço das missões jesuíticas: missão Mortigura e dos Gibiríé. | Expulsão dos jesuítas e a criação do lugar de Barcarena e Conde. | Pela divisão interdistrital do município de Belém, Barcarena figurava como 6º distrito e Aicaraú o 7º. | Projeto de lei do Senado da Câmara de Belém, eleva a povoação à categoria de Vila. | Decreto Lei 4.505, de 30 de dezembro de 1943, cria o município de Barcarena. |
| Diversidade de povos pelo território | Missões Religiosas | Freguesia de Belém | Distrito de Belém | Vila de Barcarena | Município Emancipado |

Fonte: (ESTUMANO...[et al]2021⁷⁴)

Na tabela acima podemos compreender que Barcarena nasce no entorno da capital do Pará, e se forma a partir das incorporações de pequenas vilas e povoados que compunham a porção que hoje forma seu território. Dessas vilas podemos destacar a Vila do Conde (1643) e a Vila de São Francisco Xavier (1709) que estão diretamente ligadas

⁷⁴ ESTUMANO, Jacobson; POÇA, João; GUIMARÃES, Luiz; ANJOS, Roberto. Barcarena: cidade da gente. 2ºed. Fortaleza-CE. Ed. Didáticos. 2021. P 47.

a formação do município e trazem em suas características os elementos urbanísticos e arquitetônicos das vilas coloniais que surgiram a partir dos aldeamentos indígenas⁷⁵. Hoje o município de Barcarena se destaca por um complexo de vilas, bairros e distritos que misturam elementos da modernidade com a sua histórica formação colonial e ainda que radicalmente transformada em sua paisagem, preserva de forma preponderante os aspectos nativos dos povos tradicionais, principalmente nas comunidades ribeirinhas dispersas em rios e igarapés do município.

2.3- Barcarena no contexto econômico atual.

Como visto acima a história da cidade de Barcarena remonta ao período colonial e teve ao longo de seu processo de organização etapas distintas de ocupação e desenvolvimento. Atualmente é dividida em dois distritos que se subdividem em vilas e bairros que ajudam a compreender sua dinâmica de formação, misturando elementos da tradição colonial, com aspectos da modernidade, principalmente após os grandes projetos da segunda metade do século XX, e as características ribeirinhas e dos povos tradicionais que resiste as transformações urbanas empreendidas pelo processo de desenvolvimento capitalista na região.

O Município de Barcarena apresenta a seguinte disposição espacial organizada nos dois distritos administrativos:

Tabela 3: Barcarena: cidade da gente.

| MUNICÍPIO DE BARCARENA | |
|-------------------------------|--|
| Distrito Sede | Sede administrativa as margens do rio Arrozal: Fundada em 1960. |
| | Cafezal antigo porto de acesso Rodofluvial a cidade. Neste local localizava-se a sede de uma fazenda de café durante o século XIX. |
| | Arapari: Atual porto de acesso rodofluvial |
| | Vila do Conde: núcleo de formação colonial com fundação em 1708 |
| | Vila Nova: Criada com os empreendimentos da CODEBAR na década de 1980 |
| | Vila Itupanema: Vila de Origem colonial |

⁷⁵ ESTUMANO, Jacobson; POÇA, João; GUIMARÃES, Luiz; ANJOS, Roberto. Barcarena: cidade da gente. 2ªed. Fortaleza-CE. Ed. Didáticos. 2021. P.125

| | |
|----------------------|---|
| Distrito de Murucupi | Vila São Francisco: Vila de origem colonial 1749, foi a primeira sede do município |
| | Vila Laranjal: Originou-se com a construção da Albras na década de 1980 |
| | Vila dos Cabanos: Vila Planejada pela CODEBAR, para servir de residência aos engenheiros e operários que trabalharam na implantação do porto e da Albras Alunorte |
| | Vila Arienga |

Fonte:(ESTUMANO...[et al]⁷⁶)

A partir da década de 1980, Barcarena passa por uma nova reconfiguração de suas áreas urbanísticas com a instalação dos grandes projetos⁷⁷. A construção de vilas planejadas para receber os milhares de imigrantes compõe hoje a marca do núcleo urbano do município. Segundo Estumano⁷⁸, podemos afirmar que Barcarena tem seu desenvolvimento econômico dividido em duas fases, que correspondem ao antes e depois das implantações do polo industrial.

Os dados demográficos de Barcarena de 1980 antes da chegada das empresas, o município contava com uma população de 20.021 habitantes, sendo que, segundo o IBGE⁷⁹, apenas 6.700 pessoas afirmavam morar na zona urbana e 13.231 afirmavam morar na zona rural. Em sua segunda fase econômica após a implementação dos grandes projetos, o município recebeu em Vila do Conde a construção do porto da Ponta Grossa⁸⁰, que foi escolhido por sua privilegiada posição geográfica que possibilita acesso fácil para o escoamento dos produtos do comércio de exportação.

⁷⁶ ESTUMANO, Jacobson; POÇA, João; GUIMARÃES, Luiz; ANJOS, Roberto. Barcarena: cidade da gente. 2ªed. Fortaleza-CE. Ed. Didáticos. 2021

⁷⁷ Os grandes projetos são empreendimento implantados na Amazônia, a partir da segunda metade do século XX, com o objetivo de explorar as riquezas naturais, principalmente os minérios existentes em abundância na região. Foram e são planejados fora da região e visam atender exclusivamente aos interesses exógenos. Trata-se de empreendimentos que necessitam de uma moderna infraestrutura portuária, ferroviária, aeroportuária e rodoviária. Utilizam tecnologias de ponta sem falar no grande volume de capitais necessários para a implantação dessas megaestruturas. Além disso, após a fase de instalação, requererem mão de obra muito qualificada. Todas estas características lhes dão o título de enclaves na região, haja vista, estarem totalmente dissociados da realidade da Amazônia. Ver mais em: ESTUMANO, Jacobson. Barcarena: cidade da gente. 2ªed. Fortaleza-CE. Ed. Didáticos. 2021.

⁷⁸ ESTUMANO, Jacobson; POÇA, João; GUIMARÃES, Luiz; ANJOS, Roberto. Barcarena: cidade da gente. 2ªed. Fortaleza-CE. Ed. Didáticos. 2021.

⁷⁹ <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=772&view=detalhes> acesso em 18/06/2023.

⁸⁰ Inaugurado pela Companhia Docas do Pará – CDP, em 24 de outubro de 1985, o Porto de Vila do Conde está localizado na cidade de Barcarena, às margens da Baía do Marajó. Nesse município está implantado um distrito industrial adjacente ao porto, onde entre outros se encontra o Complexo Alumínico constituído pelas unidades da Alunorte – Alumina do Norte do Brasil S.A., Albrás – Alumínio Brasileiro S.A, Alubar – Alumínios de Barcarena S.A, bem como, os terminais privados caulinífero, constituído pela Imerys Rio Capim Caulim S.A. e de granéis sólidos, constituído pela ADM Portos de Pará e Bunge os quais pertencem ao Porto Organizado de Vila do Conde. Ver mais em: <https://www.cdp.com.br/porto-de-vila-do-conde/>. Acesso em 18/06/2023.

Em 1985 dava-se início as operações do porto de Vila do Conde com o primeiro grande empreendimento de porte de Barcarena, a empresa alumínio brasileiro S.A (Albras), uma década após, foi inaugurada a fábrica especializada em transformar bauxita em alumina, a alumina do norte do Brasil (Alunorte). O desenvolvimento desses empreendimentos modificou de forma profunda a rotina do município.

Imagem 6: Vista Aérea da Albras Alunorte no município de Barcarena.



Fonte: Revista Alumínio, 2020⁸¹

Segundo dados do IBGE, Barcarena apresenta um processo de evolução da população analisados pelos censos de 1991, 2000 e 2010. A população, segundo os dados, em 1991 consistia em 45.946 de habitantes, em 2000 ocorre um aumento para 63.268 e no censo de 2010 destaca que a população alcançou a 99.859 habitantes alocados nas regiões urbanas e rurais do município apresentando um aumento significativo de 117,34%. Esse aumento demográfico pode estar ligado as implementações das fabricas em Barcarena que absorveu grande quantidade de mão de obra para a construção desses empreendimentos.

⁸¹ Revista Alumínio: Disponível em: <https://revistaaluminio.com.br/albras-e-alunorte-celebram-tempo-de-operacao-no-para/>

A implantação dos grandes empreendimentos no município atraía milhares de trabalhadores das mais diversas regiões do país, em busca de trabalho nas obras e na indústria do alumínio que por sua vez necessitava de mão de obra especializada para trabalhar com as máquinas de transformação de alumina em alumínio.

A recepção de quantidade vultosa de trabalhadores, provoca um novo reordenamento territorial de Barcarena, a partir do inchaço das vilas de Conde, Itupanema, São Francisco e Laranjal, houve a necessidade de ampliar para a sede do município os espaços de ocupação operária, que surge com os bairros: Bairro Novo, Bairro da Pedreira, Conjunto da Frank (empresa contratada para os serviços de construção da Albrás) e o conjunto Romeu Teixeira⁸².

O moderno complexo urbano que se desvincula do tradicional antes formado pelas Vilas coloniais com a criação de vilas operárias propostas pela Companhia de Desenvolvimento de Barcarena (CODEBAR) para abrigar os novos moradores do município, desse modo o núcleo urbano planejado surgiu o Bairro das operações (atual Vila dos Cabanos), e o Bairro do Pioneiro. O desenvolvimento desses bairros era importante para manter os trabalhadores próximos aos empreendimentos aos quais exerciam suas atividades laborais.⁸³

⁸² ESTUMANO, Jacobson; POÇA, João; GUIMARÃES, Luiz; ANJOS, Roberto. Barcarena: cidade da gente. 2ªed. Fortaleza-CE. Ed. Didáticos. 2021. P 28

⁸³ Idem. P30

Capítulo 3

História Local no Chão da sala de aula: Relato de experiência sobre a busca pelo reconhecimento da identidade ribeirinha na escola Laurival Cunha, Barcarena-Pa.

Neste capítulo vamos discutir a importância de se trabalhar a História Local em sala de aula, pois a própria disciplina História se apresenta com um caráter transformador possibilitando aos indivíduos se reconhecerem participantes do processo histórico⁸⁴, alinhando suas experiências, reminiscências e memórias de seus familiares com o relato oficial.

O reconhecimento das constantes mudanças sociais, a percepção dos conhecimentos produzidos no lugar. Segundo Raphael Samuel⁸⁵:

história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado [...] A localidade é vista como um fenômeno único, com sua própria periodização e leis de crescimento: um organismo vivo com seu próprio ciclo de vida, que pode ser estudado continuamente por longos períodos de tempo.

segundo o autor, os materiais que por base compõe a arte histórica deve ser formada de quaisquer elementos que estejam à disposição no local, caso contrário, a estrutura não se manterá. A história local tem a efervescência do povo como atividade e forma literária, e as pessoas colocam para si mesmas, questões relacionadas ao local onde estão inseridas, e frequentemente, o historiador local utiliza a reflexão acumulada sobre sua experiência de vida.

É proposta desse capítulo propor uma sequência didática para servir de apoio as aulas de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no 8º ano, proponho esta série, pois ela recebe o suporte dos projetos integradores “Da escola para o mundo” que estão em vigência, e dos projetos que está sendo oferecido para o oitavo ano, um

⁸⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. –3. Ed. –São Paulo: Cortez, 2009.

⁸⁵ Documentação, História Local e História Oral. Rev. Bras. de His. São Paulo. Vol.9. n°19. P.219-243. Set.89/fev.90. disponível em: [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/raphaelsamuel%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/raphaelsamuel%20(3).pdf) acesso em: 19/06/2023.

deles se destina a produção das identidades nacionais. Com esse suporte temos abertura para trabalhar a temática ainda que ela não esteja prevista no planejamento pedagógico anual.

A experiência relatada e a proposta que trago neste texto, não se habilita a algum tipo de subversão ou aconselha o abandono do planejamento anual que é um documento de finalidades que tem como base o que está proposto na BNCC como aprendizagens essenciais. Entretanto apesar de o tema História Local, estar previsto nas regras normativas desde os PCN's e na atual BNCC, o modo como se trabalha essa questão merece uma atenção maior, e é essa a nossa proposta, ofertar uma sequência didática que pode ser adaptada em diferentes espaços, permitindo aos alunos descobrir lugares de memória a partir da produção de conhecimento acerca de suas identidades em sala de aula.

O trabalho de (re)construção das identidades locais, em especial a identidade ribeirinha, está atrelada as duas experiências em sala de aula que tive e que já foram relatadas no curso deste texto, e que surge no sentido de considerar os elementos culturais das comunidades que recebem a escola, para diminuir os impactos causados pelo processo de colonização europeia e as influências que o processo de globalização exerce nas identidades.

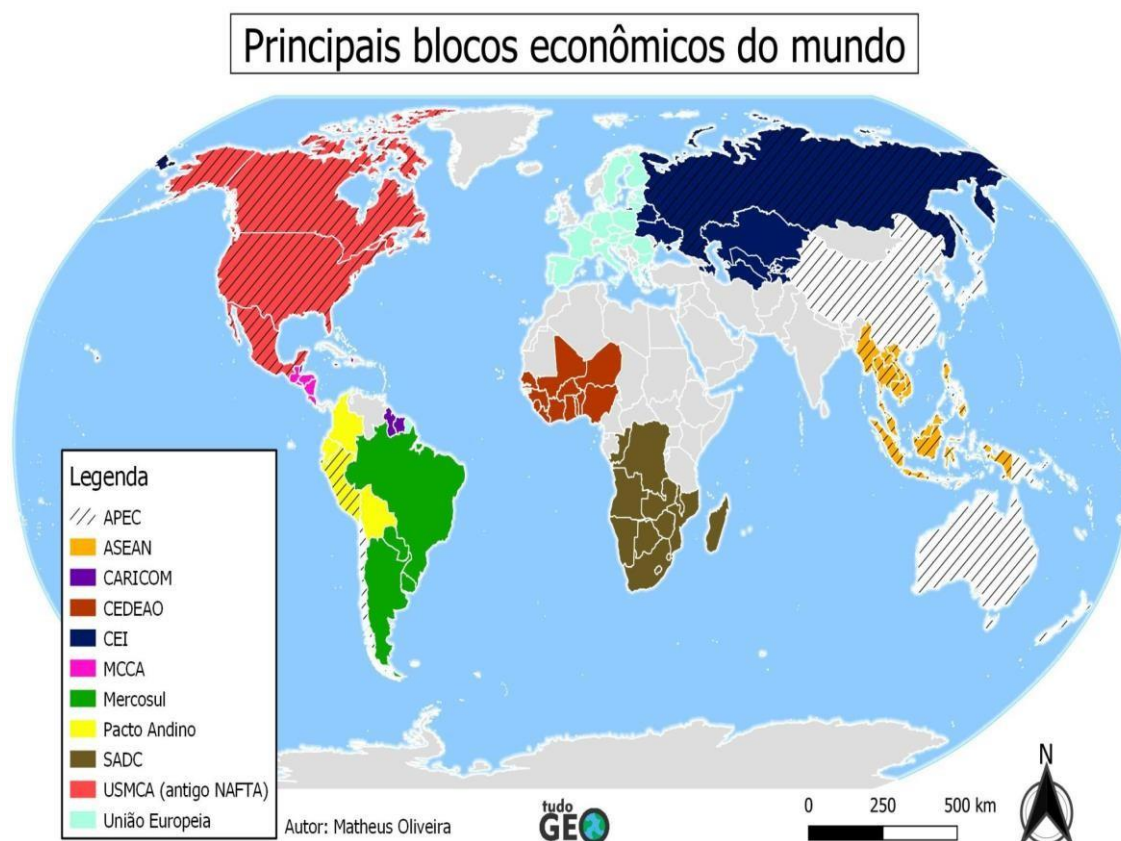
Mesmo as escolas estando localizadas em duas localidades distantes uma da outra, uma no interior do Marajó, em uma vila de pescadores na qual a presença do Estado está representada por uma escola e um posto de saúde extremamente precário, aparentemente distante das tecnologias de acesso do mundo moderno, como internet e celular. E outra, Barcarena, a apenas 1h da capital, tendo acesso a todas as tecnologias e informações atuais, que tem referências históricas que se entrelaçam com a história de Belém, que tem riquezas minerais e se sustenta entre as cidades mais ricas do Estado. Em ambas foi identificado a ausência de (re)conhecimento sobre a história local, o reconhecimento do aluno como parte dessa história, ainda que com a presença nas escolas de material de apoio que reforçasse essa informação.

3.1 Identidades Locais: Entre o Global e o Local.

A partir da década de 1990 foram instituídos sistemas complexos de integração econômica internacional, os chamados blocos econômicos (Mercusul, 1991; Nafta, 1994;

União Europeia, 1993; entre outros.⁸⁶), dos quais integraram regiões globais provocando crescimento do comércio internacional, e por consequência, a maior circulação de bens e pessoas entre povos e culturas diferentes. A finalidade desses blocos segundo MAGNOLI⁸⁷, é criar tratados de livre comércio, e ampliar a exposição da economia dos países integrantes à concorrência externa a fim de estimular ganhos de produtividade na estrutura produtiva nacional.

Mapa 6: Principais blocos econômicos do mundo



Fonte: Tudo Geo, mapas-blocos econômicos. Acesso em 13/06/2023.⁸⁸

Historicamente, a abertura de uma economia internacional foi constituída a partir da expansão do comércio oceânico, na época das Grandes Navegações. Na atualidade, o comércio continua a desempenhar papel importante para a estruturação de uma economia global integrando mercados de diferentes regiões. Esse poderoso comércio mundial, tem base histórica com os processos de ocupações europeias nos continentes do novo mundo,

⁸⁶ MAGNOLI, Demétrio. Globalização: Estado nacional e espaço mundial. 2 ed. São Paulo: editora Moderna, 1997. P. 44-60.

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ <https://www.tudogeo.com.br/2020/04/17/mapa-blocos-economicos/aceso> em 13/06/2023.

porém a consolidação do comércio mundial resultou de políticas liberalizantes que foram postas em prática no pós segunda guerra mundial, com o Acordo Geral de Comércio e Tarifas (GATT) que surgiu como estratégia protecionista que garantiu a redução constante de tarifas alfandegárias médias vigentes nos países desenvolvidos.⁸⁹

Em consequência, as economias das nações subdesenvolvidas. Tornaram-se mais dependentes da economia global, tendo a necessidade de orientar suas atividades produtivas para os mercados externos e suas dinâmicas passam a ser definidas pelas demandas estrangeiras. Essa dinâmica nos traz a reflexão sobre o poder de transformação de potenciais de estado-nações sob a demanda do capital, portanto deve-se levar em consideração que no processo de globalização⁹⁰. Segundo WALLERSTEIN há duas tendências contraditórias em si, mas profundamente conectadas ao ideal de modernização⁹¹:

o capitalismo foi desde o início, um elemento da economia mundial e não dos estados-nação. O capital nunca permitiu que suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais. Assim, tanto a tendência à autonomia nacional quanto a tendência à globalização estão profundamente enraizadas na modernidade.

Acerca dessa questão, SIQUEIRA⁹² pondera que ao mesmo tempo, a identidade de uma região inevitavelmente estabelece relações socioculturais com as demais partes do globo porque, por mais que a globalização provoque fragmentação política, econômica, militar e cultural, também permite sua circulação. Assim, a identidade cultural genuína de um lugar específico é justamente marcada pela diversidade, coexistindo elementos nativos com os de origem externa. Dependendo do grau de abertura ou imposição, um dos elementos vai se destacar mais. Considerando a afirmação de Nascimento⁹³:

⁸⁹ MAGNOLI, Demétrio. Globalização: Estado nacional e espaço mundial. 2 ed. São Paulo: editora Moderna, p. 21-23.

⁹⁰ Segundo GIDDENS, a “Globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço tempo, tornando o mundo, e, realidade e experiência, mais conectado. A Globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço”. GIDDENS, A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1990. P.64.

⁹¹ WALLERSTEIN, I. The Capitalist Economy. Cambridge: University Press, 1979. P.19.

⁹² In:30º Simposio Nacional de História, 2019, Recife. A História Local na Construção de Identidades. ANPUH-Brasil. Recife, 2019. P. 1-13.

⁹³ NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. Revista Latino-Americana de História, v. 2, n. 6, 2013, p. 150-170.

A “história da humanidade foi e é o constante contato entre diferentes grupos sociais com conflitos, dominação, assimilação e alianças conforme o poder de cada um. Nessas relações, ocorre uma grande interação social e cultural impondo, recebendo ou compartilhando costumes e hábitos”

Nesse ponto, chegamos a questão apresentada por Stuart Hall sobre as consequências da globalização, que pondera o papel da identidade dentro desse panorama da globalização, moldado pelos processos de assimilação extremamente acelerados que surgiram de início com a colonização e se fundamentou na década de 70 com os fluxos de informação a partir da configuração da Internet⁹⁴, o ponto que o autor levanta, se configura através do ele chama de “possíveis consequências dos aspectos da globalização sobre as identidades nacionais”, o autor enumera três possibilidades⁹⁵:

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do "pós-moderno global". • As identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. • As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades - híbridas - estão tomando seu lugar.

Considerando que a vida dos povos ao longo da história se desenvolveu a partir de mudanças, presenciaram rupturas, dinamizaram suas sociedades a partir dos encontros e trocas sociais com o “outro”. O modo pelo qual se apresenta com essa nova configuração global as mudanças estão cada vez mais intensas e rápidas em transformar as sociedades, produzindo em consequência disso um apagamento de particularidades próprias de determinadas culturas em detrimento de uma nova cultura mundial, homogênea, eurocêntrica.

Desse modo as velhas identidades, que estabilizaram as sociedades ao longo do tempo, estão em declínio, com o surgimento de novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os

⁹⁴ Segundo MAGNOLI “A rede nasceu nos Estados Unidos, no longínquo ano de 1969, sob a denominação de Arpanet, a partir da interligação de pequenas redes locais operadas por centros de pesquisa e universidades. Entretanto, a sua expansão explosiva ocorreu apenas no início da década de 90, com a difusão dos computadores pessoais, dos cabos telefônicos de fibra ótica e das empresas de serviços on-line. A administração Clinton, através do vice-presidente Al Gore, desempenhou um duplo papel nessa expansão, fornecendo suporte financeiro através da National Science Foundation e estimulando a utilização doméstica, institucional e empresarial da rede. A internacionalização da rede e a incorporação de centenas de milhões de usuários através do planeta têm serias complicações culturais e econômicas.” Ver mais em: MAGNOLI, Demétrio. Globalização: Estado nacional e espaço mundial. 2 ed. São Paulo: editora Moderna, 1997.

⁹⁵ HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. P.69.

quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social⁹⁶.

Essas fragmentações da identidade, inclusive a local, assume uma problemática vivenciada pelas sociedades modernas e atenuada pelos processos mentais e políticos consequentes da globalização supracitados. Essas mudanças constantes, rápidas e permanentes são a principal definição da modernidade, que segundo Anthony Giddens⁹⁷, implica na distinção do que seriam sociedades tradicionais e modernas:

nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes

Para Stuart Hall, acerca das questões sobre esses efeitos da globalização, seria praticamente impossível para o indivíduo comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem antes ter vivenciado suas experiências, no interior de uma “cultura herdada”, que inclui panoramas e costumes de época:⁹⁸

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto nós efetivamente pensamos nelas como se fosse parte de nossa natureza essencial.

Portanto a partir desta conjuntura, compreendemos o quanto o ensino de História e a importância da História Local para a (re) construção ou identificação da sua cultura identitária em comunidades historicamente associadas aos processos de colonização e afetados pelos discursos da modernidade tardia, para novamente, na construção ou identificação das identidades, suavizar os impactos da globalização nas identidades locais.

⁹⁶ HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. P.7.

⁹⁷ GIDDENS, A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1990. P.37,38.

⁹⁸ HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. P.47.

3.2 Ensino de História e Educação Histórica: desafios em tempos de pandemia de Covid19.

Neste tópico destinamos espaço para apresentar que para além dessas questões, o ensino de história nas escolas enfrenta outros desafios. Os professores defrontam-se com extensos referenciais curriculares previstos nas legislações educacionais e no planejamento anual a serem cumpridos com uma carga horária mínima em sala de aula. Para o componente curricular de História, constam duas aulas semanais, a exceção do oitavo ano que ainda se permite três aulas semanais para o Ensino Fundamental. dentro do planejamento anual, os conteúdos já estão divididos por bimestres, assim, os professores têm duas opções, ou trabalham de forma muito rápida e superficial para conseguir cumprir o que está proposto, ou selecionam e aprofundam apenas alguns conteúdos, deixando assim de cumprir os conteúdos do referencial.

O retorno as aulas pós pandemia também tem sido um desafio a parte, pois em Barcarena no ano de 2020 as aulas presenciais em todo o Brasil foram suspensas como medida de segurança para ser evitado o aumento das contaminações pelo vírus covid19⁹⁹. Como tentativa de mitigar os abalos da pandemia, o conselho Nacional de Educação emitiu um parecer de reorganização das atividades escolares em toda a rede privada e pública. Entretanto o relatório realizado pelo Ministério da Educação ponderava sobre as questões já existentes anteriores a pandemia, que casos de abandono e evasão escolar poderiam ocorrer em número maior, entre outros problemas que poderiam surgir¹⁰⁰ :

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação

⁹⁹ Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19).

¹⁰⁰ BRASIL. Ministério da Educação. parecer CNE/CP N°: 5/2020, processo N°: 23001.000334/2020-21, aprovado em: 28/4/2020

às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação.

Os anos de 2020 e 2021 foram atípicos por essa arrasadora pandemia que assolou nosso país, e convulsionou instituições que já estavam vivenciando problemáticas diversas, como o caso de nosso maior interesse, a Educação. Ensinar História além dos diversos problemas que o ensino público apresenta como a violência contra os professores, desvalorização da sociedade, desvalorização salarial entre outros. O grande desinteresse dos alunos pelo ensino e este fato não acontece em específico apenas com a disciplina de História. De modo que essa situação nos permite propor formas de intervenção que possibilitem aos alunos experiências com o conhecimento diferentes, e que essas experiências sejam incentivadas a partir das suas perspectivas de mundo.

Nesse contexto cabe afirmar que a aprendizagem histórica surge como proposta de intervenção absolutamente funcional, pois se destina a promover mudanças estruturais na consciência histórica. HÜSEN¹⁰¹ a define como:

Um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos.

Para o autor, as narrativas tem acesso fundamental na formação de uma consciência moral, fazendo o contraste sobre o papel da História entre a ação individual, as orientações valorativas e a personalidade e em como esses valores nos guiam nas tomadas de decisão. O autor comenta que a tomada de decisão em uma dada situação passa pela relação dos valores do indivíduo sobre a situação, as referências sobre códigos

¹⁰¹ HÜSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

morais que os envolvem e determina que para a mediação dessa questão a consciência histórica é um pré requisito absolutamente necessário, pois:¹⁰²

A consciência histórica se caracteriza posteriormente pela "competência de interpretação". Esta competência é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo. A temporalidade da vida humana funciona como um instrumento principal desta interpretação, desta tradução de experiências da realidade passada a uma compreensão do presente e a expectativas em relação ao futuro. Essa concepção se encontra na essência da atividade significativo-criativa da consciência histórica. É a fundamental "filosofia da história" ativa dentro das atividades significativo-criativas da consciência histórica, que marca todo pensamento histórico.

Nesse sentido, pode-se explicar a aprendizagem histórica como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica seria muito mais que uma simples aquisição de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. observado como um processo pelo qual as competências se desenvolvem progressivamente, surge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos¹⁰³

Adentrando no campo escolar, considero que a disciplina de História encontre maiores problemas que os outros componentes curriculares, diante de sua própria dinâmica na abordagem dos temas históricos. Considerando que a parte teórica, a leitura e discussão de textos, são entendidos pelos alunos como uma carga pesada, e há uma dificuldade de aproximação entre a sua realidade cotidiana, experiências de vida e os conteúdos ministrados.

Essas resistências dos alunos direcionam o professor de História a retomar as justificativas de forma recorrente sobre o porquê de estudar história. Aponto uma questão vivenciada nas duas experiências já apresentadas nesta dissertação, a fragilidade de conteúdo adquirido em séries anteriores, a exemplo, os alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental I estão envolvidos em um sistema de promoção automática, muitos alunos, como consequência disso carregam dificuldades de leitura (temos vários casos de alunos que não sabem ler ao chegar no 6º ano do ensino fundamental II), interpretação e análise de textos, fundamentais para a disciplina de história, esses problemas se estendem para

¹⁰² Idem. p. 5.

¹⁰³ opcit. P.24.

as séries posteriores, como podemos observar nos resultados obtidos da avaliação diagnóstica conduzida pela Semed Barcarena no mês de maio de 2023:

Tabela 4: Resultado da 1º avaliação diagnóstica em rede.

| TURMA 8º ANO A | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA | | | |
| Nº DE ALUNOS 27 | INSUFICIENTE 0 a 3 acertos | BOM 4 a 5 acertos | EXCELENTE 6 a 10 acertos |
| % de aproveitamento | 14,81% | 51,85 % | 33,33% |
| COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA | | | |
| Nº DE ALUNOS 27 | INSUFICIENTE 0 a 3 acertos | BOM 4 a 5 acertos | EXCELENTE 6 a 10 acertos |
| % de aproveitamento | 88,88 % | 11,11 % | 0 % |

| TURMA 8º ANO B | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA | | | |
| Nº DE ALUNOS 25 | INSUFICIENTE 0 a 3 acertos | BOM 4 a 5 acertos | EXCELENTE 6 a 10 acertos |
| % de aproveitamento | 12% | 32% | 56 % |
| COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA | | | |
| Nº DE ALUNOS 25 | INSUFICIENTE 0 a 3 acertos | BOM 4 a 5 acertos | EXCELENTE 6 a 10 acertos |
| % de aproveitamento | 56 % | 36 % | 8 % |

| TURMA 9º ANO A | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA | | | |
| Nº DE ALUNOS 39 | INSUFICIENTE 0 a 3 acertos | BOM 4 a 5 acertos | EXCELENTE 6 a 10 acertos |
| % de aproveitamento | 12,82% | 46,15% | 41,02 % |
| COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA | | | |
| Nº DE ALUNOS 39 | INSUFICIENTE 0 a 3 acertos | BOM 4 a 5 acertos | EXCELENTE 6 a 10 acertos |
| % de aproveitamento | 69,23 % | 25,64% | 5,12 % |

Fonte: dados internos Semed Barcarena.

Os resultados dessa avaliação diagnóstica estão em linha com o que observamos no dia a dia, porém compreensível diante do contexto que envolve os alunos, desde as consequências dos processos históricos substanciais já apresentados no início deste capítulo, às consequências do Covid19 que praticamente estancou as ações diretas das escolas por dois anos consecutivos, prejudicando o desenvolvimento educacional dos alunos, criando dificuldades maiores das quais já vivenciavam no ambiente escolar e sua relação com o conhecimento produzido na escola.

Segundo Isabel Barca e Maria Auxiliadora Shmidt, as pesquisas em Educação Histórica e sua abrangência sobre o cotidiano escolar, surgiram como proposta de ligar a teoria à prática do historiador licenciado, possibilitando assim, ao mesmo tempo, a análise

e implementação da aprendizagem real, na qual os resultados já pudessem ser ajustados ao ambiente escolar. Para a autora, a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma profunda reflexão acerca do conhecimento histórico e seu papel na construção de cidadania e, entre outros pontos, promove a reelaboração de uma consciência histórica a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, e em decorrência, a construção da consciência histórica articulada com o conhecimento histórico acessado através da escola propõe uma nova visão na perspectiva do aluno:¹⁰⁴

A partir do momento em que o Ensino de História pode ajudar crianças e jovens a se relacionar com o passado, de forma a dar sentido às suas vidas no presente e no futuro, o saber histórico pode encontrar um novo significado no contexto do projeto e políticas educacionais.

Nesse ponto localizo conexão com as ideias tratadas pelas autoras¹⁰⁵, sobre a abordagem do professor no cotidiano da sala de aula, com o objetivo de um ensino renovado que reproduza conhecimentos alinhados a cosmovisão dos alunos. Essa prática de revisão da ação docente, permite ao professor conhecer melhor seus alunos, suas perspectivas de futuro, e o imaginário, adquirindo um sentido pessoal transformando a ação em uma experiência gratificante.

A percepção do contexto social torna-se fundamental para a articulação dos conhecimentos históricos, a partir do momento em que se percebe os alunos e ex-alunos estão vivenciando o imediatismo criado pela internet - levando sempre em consideração que é uma ferramenta importante, porém que oferece perigos para todas as faixas de idade

¹⁰⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.19).

¹⁰⁵ A Professora Isabel Barca é uma das mais importantes historiadoras portuguesas e tem se dedicado ao estudo do ensino de História para a Educação Básica. Em entrevista à revista Nova Escola, em março de 2013, ela fala sobre o ensino de História e defende a importância de um trabalho em sala com recortes temáticos e, de acordo com ela, esses recortes possibilitam aos alunos estabelecer ligações entre o ontem e o hoje, fazendo dos alunos sujeitos históricos. O que chama a atenção é a percepção que a historiadora apresenta sobre a Educação Histórica, pois ela reconhece como uma nova área de investigação histórica e, ainda, sua preocupação com a Educação Básica, que se assemelha bastante à minha área de investigação, e, também, sobre as estratégias utilizadas por professores de vários países desde as últimas décadas do século XX. Algo muito importante sobre a discussão apresentada por Barca é referente à formação de professores para que aconteça a promoção da Educação Histórica, sobre a necessidade dos professores de História estarem conscientes de tais problemáticas, é, sem dúvida, muito importante a preparação de profissionais interessados em trabalhar a partir da perspectiva da Educação Histórica, pois segundo Isabel Barca, precisamos preparar professores em quadros científicos atualizados. Isso não significa, no entanto, que essa perspectiva seja universal, haja vista que é uma das abordagens da própria didática da História, que em outros autores pode ter outras percepções. Ver mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia> acesso em: 16/05/2023.

dependendo do uso, e que muitas vezes é erroneamente utilizada como fonte de verdade produzindo desinformação - o professor de História, necessita utilizar diferentes instrumentos para proporcionar que os alunos desenvolvam uma aprendizagem eficiente, pensamento crítico que saiba questionar, colocar os temas em discussão, ver fontes, interpretar as posições contrárias e colocá-las em relação.

O conhecimento histórico, segundo Schmidt¹⁰⁶, não é dado, mas sim construído, sendo possível sua construção a partir de dados da experiência individual. entretanto é preciso ter cuidado, pois, aprender conceitos não significa apenas acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir “pontes” que auxiliem o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social. Esse exercício direciona o indivíduo, possibilita o aluno perceber-se dentro de uma teia de significados que forma a sociedade na qual ele vive, analisa-se dentro de uma cultura e da diversidade que o cerca.

Essa perspectiva de Schmidt sobre o quê os alunos trazem para as salas de aula, com suas ideias próprias sobre o mundo social no qual estão inseridos, muitas vezes são insuficientes para levar a compreensão do significado dos fenômenos sociais que intervêm na formação dos alunos. Percebemos, assim, a importância do papel do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizado a partir dos métodos da História Local, pois os alunos serão motivados e aguçados a realizarem suas próprias pesquisas, construir conhecimento e identidade local, para assim, conseguirem se reconhecer como sujeitos históricos e leva a compreensão de que a História não está desarticulada do que estudam na escola ou leem no livro didático, ou lê na internet.

Nessa perspectiva Schmidt¹⁰⁷ destaca a importância da possibilidade de os alunos realizarem suas próprias construções sobre o mundo social. Dessa forma, os alunos assumem participação ativa na produção de conhecimento na sala de aula, não seriam mais apenas receptores passivos das informações dos professores. Isso pressupõe em que a utilização da metodologia da Educação História em sala de aula proporciona aos alunos formular suas próprias hipóteses, construir suas próprias interpretações na sua relação com o mundo em que vivem, pois, para a autora, eles são sujeitos sociais, com determinado pertencimento de classe e inseridos culturalmente na sociedade, e, portanto, faz-se necessário a aplicação de métodos que validem essas noções empíricas.

¹⁰⁶ SCHMIDT, María Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de História: "a captura lógica" da realidade social. *História. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163. 1999. P.149.

¹⁰⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). O que é educação histórica. Curitiba: W&A Editores, 2018. P.10.

Uma das ferramentas da Educação Histórica¹⁰⁸ é o desenvolvimento do pensamento histórico, que implica em entender a aprendizagem histórica como uma ferramenta de mudança social. Porém, para que isso aconteça a autora esclarece que os alunos precisam aprender a construir sua própria compreensão do passado. A reconstrução do passado se dá pela aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico, que precisa levar em conta o trabalho com determinadas competências, tais como evidência, narrativa e empatia.

Para o historiador e professor Luiz Fernando Cerri¹⁰⁹, a partir da década de 1980 acontece uma mudança de paradigma da didática da história com o encerramento da Ditadura Civil Militar, no qual o foco da disciplina passa do ensino “decoreba” para a aprendizagem. Com isso, o professor de história deixa de ser uma espécie de tradutor do passado ou meramente um simplificador de conteúdo. O professor de história é, a partir desta perspectiva, um agente que problematiza junto aos seus alunos, que os auxilia na construção de sentido do passado e na percepção e reconhecimento das identidades individuais e ou coletivas desses estudantes como sujeitos históricos, pois compreende que consciência histórica não diz apenas sobre passado e memória, mas acerca do que tem como propósitos para o futuro.

Para Cerri¹¹⁰, a busca de sentido pela própria história, ou pela história da coletividade, é algo intrínseco a todo ser humano e considera que:

Para Agnes Heller, a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e que eu estou aqui mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios, que vão desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos – em que o sistema mítico do grupo legitima-o e significa, para ele, a origem do universo, e em que o grupo é identificado à humanidade – até o momento em que num dado grupo, após se ter tomado consciência de que a

¹⁰⁸ A pesquisa sobre o ensino de história não deve ser apenas analítica ou interpretativa, mas sim propositiva, ou seja, é preciso transformar os estudos em pesquisa e ação que intervenham na realidade encontrada, de forma a transformá-la para melhor. Assim, para se valer da Educação Histórica como base teórica e metodológica de uma pesquisa e da atuação em sala de aula, é necessário, antes, compreender que a História não está pronta e acabada, “a História se produz, como qualquer outro conhecimento, através da busca intelectual. Ver mais em: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.08.

¹⁰⁹ CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e Consciência Histórica. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011. P.15.

¹¹⁰ CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história: Revista história regional, vol. 39. P. 99.

humanidade transcende-o, concebe-se o mundo como histórico (no sentido de construção humana, desconectada de quaisquer fatores metafísicos) relativizando a própria cultura a partir de outras, no tempo e no espaço, até a consciência de que a história não marcha indelevelmente para o progresso, que a racionalidade e a ciência não dão conta da evolução humana e de que o futuro é missão de cada um e de todos. Nesse percurso, teríamos chegado à configuração contemporânea da consciência histórica.

A importância da teoria justifica-se pelo papel que a consciência histórica desempenha na história social, segundo Cerri¹¹¹, destacando-se como ideia de identidade coletiva – constituída em grande parte pela história nacional - e pela identidade individual que se constitui a partir da minha cosmovisão. O autor afirma que, nas relações sociais, a consciência histórica ocupa um lugar específico, tudo o que permite que digamos “nós” e “eles” compõe identidade coletiva, a diferença entre tempo como intenção e tempo como experiência compõe uma tensão dinâmica que por sua vez movimenta o grupo que por sua vez estaria carregada de diversos outros elementos.

Ao utilizar a sala de aula como ambiente livre para problematização, pode-se desenvolver formas de interação entre conteúdo e vida que permitam aproximar os alunos de suas realidades da disciplina de História. Para tanto, uma opção é a utilização da História Local, a valorização dos sujeitos que contribuíram para a construção da identidade local onde os alunos estão inseridos.

Desse modo, a proposta de uma sequência didática que apresenta como ponto de partida o “Local” e suas especificidades alinhadas com os conteúdos do ensino de História, demonstra que a História Geral, muitas vezes com um enfoque oficial, apresentada em livros didáticos, herdeira de uma cultura europeia, distancia os alunos da possibilidade de se reconhecerem como pessoas que durante sua vida cotidiana, na transição oral do conhecimento, está produzindo e reproduzindo história.

3.3 Sequencia Didática: como mobilizar Identidades locais nas aulas de História.

Diante das problemáticas apresentadas, neste tópico iremos mostrar os passos que seguimos para criar e executar o produto desta pesquisa. A proposta de uma sequência didática dialoga com as necessidades da docência e se apresenta dentro de um contexto

¹¹¹ Idem. P.100

que valoriza os métodos da História Local em escolas ribeirinhas, em nosso caso, amazônicas, por questões muito próprias de nossa experiência na Escola Laurival Cunha, localizada no Furo do Nazário, Ilha das Onças – Barcarena/PA.

Imagem 7: Escola Municipal Laurival Cunha.



Fonte: página oficial da escola no Facebook. Acesso em: 16/06/2023.¹¹²

Consideramos o produto como proposta que se justifica por trabalhar um estudo que envolve o “local” como ponto de partida para ser desenvolvido um alargamento das fronteiras temporais e espaciais apontadas pelos PCN’s¹¹³, entretanto não se configura como currículo prescrito, obrigatório para escolas com as mesmas especificidades, do contrário, serve como base para novas possibilidades de adaptações que desenvolva no aluno a sua noção como sujeito histórico, compreender sua identidade em grupos sociais maiores ou locais e como dialogar com a diversidade.

Observamos que o trabalho com História local propicia a noção de Identidade Local, e que se trata de uma ferramenta importante que pode e deve ser utilizada em sala de aula. Essa proposta abre, portanto, espaços de intervenção da cultura local no ensino de História. A ideia de trabalhar aspectos da História Local em sala de aula já estava

¹¹² <https://www.facebook.com/photo/?fbid=107049005264539&set=a.107049068597866>. Acesso em: 16/06/2023.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília MEC/SEF, 1998. P. 31

sendo pensada por mim, pois em minha experiência na escola Julia de Paula no Marajó, já me despertava essa necessidade, mas tomou forma no curso de mestrado do ProfHistória, com a disciplina optativa “História Local” que apresentou os diversos debates acerca do tema e seus principais teóricos.

Raphael Samuel, no artigo sobre História Local e Oral¹¹⁴, problematiza as diversas possibilidades de discussão documental possibilitadas por essa área de estudo da História. Segundo o autor, as fontes são variadas, achados arqueológicos como restos literários, cultura material, manuscritos e arquivos, dialeto a fala ou a palavra impressa. Dessa forma, o método de trabalho com a História Local pode ser compreendido como diversificado, sendo o professor responsável por fazer a mediação entre a pesquisa e o trabalho dos alunos. A História Local deve partir do estudo da relação do indivíduo com o local em que habita ou assume suas memórias,¹¹⁵no entanto, na falta de quantidade documental em arquivos, busca-se utilizar fontes qualitativas em acervos pessoais ou na História Oral.

Para Maria Aparecida Toledo,¹¹⁶ao defrontar-se pela primeira vez com os aspectos teóricos e metodológicos para o ensino de História parece-nos uma questão obvia por apresentar um respaldo técnico do trato dos conteúdos em sala de aula. No entanto para a autora, as relações que se estabelecem entre História e Ensino possuem complexidades acerca da prática pedagógica, e amplia o debate acerca do desenvolvimento de estratégias de produção do conhecimento a partir das atividades realizadas na escola, como exemplifica abaixo:

Nesse particular – território em que este trabalho pretende se situar-, verifica-se que os debates têm incorporado discussões sobre espacialidades locais e temporalidades cotidianas que se acham superpostas em momentos históricos específicos. Em parte, pela expansão desses recortes na historiografia nacional e, em parte, por responder às atuais diretrizes curriculares, a História Local tem crescido nas produções nacionais e organizando eixos temáticos para o ensino na escola fundamental, indicando o quanto as questões teóricas vêm ampliando o debate sobre a produção e o ensino de conhecimentos em história no país nas últimas décadas

¹¹⁴ Documentação, História Local e História Oral. Rev. Bras. de His. São Paulo. Vol.9. n°19. P.219-243. Set.89/fev.90. disponível em: [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/raphaelsamuel%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/raphaelsamuel%20(3).pdf) acesso em: 19/06/2023.

¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldo Tursi. História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História. Antíteses, vol.3, n. 6, jul.-dez. 2010, p.743-758.

Tomando por base essa questão, compreendemos como as diferentes sociedades amazônicas ao longo do processo de colonização formaram-se dentro de uma constante construção de identidades, elaboradas a partir dos acontecimentos históricos e suas relações sociais, políticas e econômicas interligadas com a memória existente e construída de um determinado território. Assim, a construção de identidades locais priorizou o conhecimento sobre a História local em como desenvolve-la na sala de aula, procurando conectar a um desenvolvimento regional mais amplo. Segundo TOLEDO¹¹⁷:

O estudo do local, como é entendido pelos PCN's, é feito com base em dois eixos de análise temporal: os movimentos da população que vive na localidade (chegada dos primeiros moradores, imigração e emigração), cujas informações devem ser coletadas por intermédio de entrevistas e depoimentos dos atores locais; e o cotidiano dos grupos sociais presentes na localidade, visando encaminhar o trabalho escolar para a construção do conhecimento do passado ao valorizar a memória local.

Para a autora, o ensino que surge como proposta dos PCN's está associada a construção de estratégias que possibilitem os alunos compreenderem a si mesmos, e a vida coletiva a qual fazem parte, diante do exposto, propusemos confeccionar uma sequência didática a partir dos materiais de apoio que a escola possui e através de questionários e entrevistas com os alunos e pais de alunos, para a coleta de entrevistas com os pais optei por fazer uma oficina de entrevistas na sala de aula com a turma do 8º ano A da escola Laurival Cunha, Barcarena.

Mapa 7: mapa de localização da Ilha das Onças, Barcarena-Pa.



Fonte: <https://www.google.com/mapa+ilha+das+onças>.¹¹⁸ Acesso em: 16/06/2023

¹¹⁷TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldo Tursi. História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História. Antíteses, vol.3, n. 6, jul.-dez. 2010, p.743-758.

¹¹⁸https://www.google.com/search?client=opera&hs=7T4&sxsrf=APwXEdfsmuz_dO1wdY5TvH41PY7Wq_bM7rQ:168712489829&q=mapa+ilha+das+onças&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewiBiKuC5s3_AhWhBbk

A escolha da escola municipal Laurival Cunha se deu por ser ela uma escola destinada a atender as comunidades ribeirinhas da ilha das onças que estão em seu entorno. E configura questões muito próximas ao que foi observado em minha experiência anterior na escola Julia de Paula no Marajó, apesar de as escolas estarem em localidades distintas e Barcarena possuir uma infraestrutura maior, indicadores sociais mais desenvolvidos, parques industriais, e redes de investimentos que possibilitam as escolas acessarem projetos de desenvolvimento para viabilizar mudanças no ensino.

Imagem 8: barcos de transporte dos alunos da rede municipal.



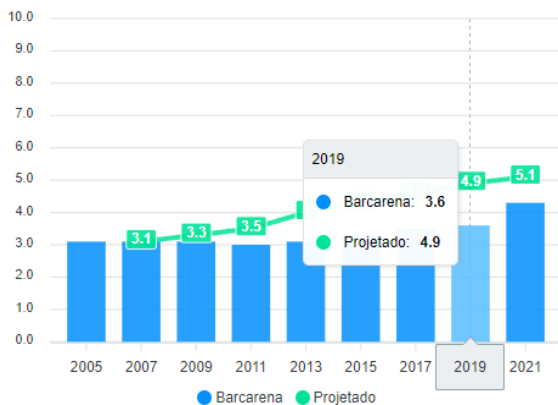
Fonte: acervo disponível na página oficial do *Facebook* da escola. Acesso em: 16/06/2023

No entanto vale ressaltar que as escolas como espaço físico, apresentam infraestruturas muito boas, as escolas possuem aparelhos de ar condicionado que contribuem bastante, pois o clima quente e úmido atrapalha bastante em função do calor excessivo que dispersa a atenção dos alunos durante as aulas. Dos pontos que trago e que possibilitam relacionar as escolas Julia de Paula e Laurival Cunha, consiste no público que elas atendem e as dinâmicas que as escolas adotam para receber os alunos de diferentes comunidades ribeirinhas de seus municípios. Porém apresento um dado importante para a reflexão acerca do Ensino Aprendizagem que estão sendo oferecidos aos alunos dessas comunidades em específico, pois segundo configura no IDEB de 2019, os municípios de Chaves e Barcarena obtiveram notas muito próximas entre eles, apesar

das diferenças em estrutura física das escolas e a quantidade de verbas destinadas para a educação no município de Barcarena.

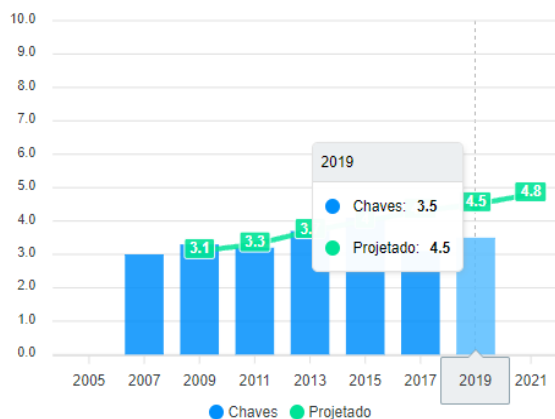
Tabela 5: Notas do IDEB de 2019 dos municípios de Barcarena e Chaves.

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: site Qedu.¹¹⁹ Acesso em: 16/06/2023.

Destacado as diferenças no contexto econômico entre as cidades, nosso trabalho levanta a hipótese de que ainda que existam vultosos investimentos na área da educação destinadas pelos gestores públicos, há uma necessidade pedagógica de busca dos alunos ao encontro com o que se propõe como aprendizagem. Como anteriormente apresentado, as questões acerca da História Local assumem uma espécie de musealização pelo público, pois para HARTOG¹²⁰, a História é compreendida por seu aspecto intelectual, sendo formada diante dos critérios científicos ficou distante dos interlocutores como disciplina, e suas propostas são relacionadas a uma espécie de compromisso com a memória diante de uma amnésia no presente.

Desse modo a nossa sequência didática apresenta a História Local a partir de materiais que a escola possui e que estão nas escolas exercendo função a qual François Hartog se refere. Dos materiais que fizemos uso temos o livro de estudos regionais: Barcarena: cidade da gente. Em dois volumes para serem usados nos segmentos I e II do

¹¹⁹ <https://qedu.org.br/municipio/1502509-chaves/ideb> acesso em: 16/06/2023.

¹²⁰ HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. Varia História, vol. 22, n°36, jul/dez. 2006. P.262.

ensino fundamental divididos em seis unidades que dialogam entre si a história barcarenense em todos seus aspectos, o livro adentra no contexto histórico que Barcarena percorreu durante o processo de ocupação até os dias de hoje, fazendo uso das narrativas em documentos oficiais e uso de matérias jornalísticas que embasam os argumentos apresentados pelos autores. A obra apresentada tem qualidade e quantidade suficiente para ser habilmente trabalhada nas aulas de História e Estudos Amazônicos.

Outro material disponível na escola e que possibilita ao aluno uma ampliação de seus critérios acerca do conhecimento e que foi profundamente fundamental para o desenvolvimento de nossas ações na sala de aula foi a coleção de projetos integradores “Da escola para o mundo”, que é composto por oito projetos prescritos que auxiliam o professor nas mais diversas dinâmicas. O projeto adotado por nós foi o “entre o global e o Local” e “Identidades Nacionais”, a partir desses projetos assumidos, iniciamos os itinerários da pesquisa que no primeiro momento foi destinada a aula-oficina, onde pudemos fazer o diagnóstico do nosso público acerca das suas identidades sociais autoidentificadas, com os resultados em mãos o segundo passo consistiu em orientar os alunos para fazerem questionário-entrevistas com seus pais acerca do tema Identidades Locais.

3.4 Sequência Didática: Dimensão Propositiva.

Disciplina

História

Turma/ Série

8º ano do Ensino Fundamental

Tema: Identidades brasileiras e locais

Conteúdos Trabalhados: Para essa sequência didática, objetivamos levar o aluno a compreender-se como um sujeito histórico ativo e capaz de provocar mudanças na comunidade local, encontrando, na disciplina História, respaldo para seu pertencimento e relevância como agente transformador a partir do desenvolvimento de atividades

desenvolvidas na escola e fora dela. E como objetivos específicos: a) questionar conceitos e preconceitos estabelecidos na nossa sociedade, rompendo principalmente com o silêncio da comunidade em relação ao tema; b) compreender as identidades locais como um local de relevância política, social e cultural e que, por esse motivo, deve ser mencionada com maior autonomia nos materiais didáticos; c) produzir conhecimentos históricos com a confecção de uma história em quadrinhos que contemple o “local” e as “identidades” e entendê-los como conhecimentos historicamente e socialmente construídos como resultado da ação de processos históricos impostos a comunidade, suas aflições e suas assimilações ao espaço a que está inserido.

Habilidades BNCC:

(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

Quantidade de Aulas: 3 Aulas (Cada aula consiste em 1 encontro semanal de três horários com duração média de 120 minutos)

Materiais Necessários: Sala de aula, quadro branco, impressão de atividades, folhas de papel A4, grampeador, canetas coloridas, cartolinas, livro “Barcarena: cidade da gente”, questionários pré-elaborados.

AULA 1

Introdução do Tema: Nesse primeiro momento de nosso encontro, a proposta consiste em fazer um diagnóstico acerca dos conhecimentos dos alunos sobre suas identidades sociais, e como eles percebem a diversidade no seu entorno.

Desenvolvimento: Tendo como base os projetos integradores, o professor deverá fazer uma apresentação promovendo o debate sobre o que é e como os alunos compreendem a formação das identidades brasileiras.

Conclusão: A conclusão desta primeira aula consiste em coletar informações individuais sobre o tema com as entrevistas prescritas no questionário, essa ação será desenvolvida pelo professor em sala com cada aluno, para que seja possível, o professor deve solicitar que os alunos produzam desenhos seus que possuam aspectos de definição identitária.

Avaliação: Observação e registros do professor;

AULA 2

Introdução do Tema: O segundo momento considera as questões percebidas na aula anterior; e propõe transformações na comunidade ampliando o conhecimento para além da sala de aula.

Desenvolvimento: A segunda aula consiste em uma oficina de entrevistas, apresentando as estruturas de uma entrevista e maneiras de abordagem do entrevistado. Na oficina o professor apresenta o questionário que anteriormente foi utilizado para com os alunos e explica como apresentar para o entrevistado.

Conclusão: Nesta aula o professor começa a compreender a relação da comunidade com as questões identitárias, quais identidades eles assumem, quais ocultam.

Avaliação: Observação e registros do professor; Aplicação do questionário.

AULA 3

Introdução do Tema: A terceira aula propõe estimular os conhecimentos absorvidos pelos alunos nas aulas anteriores com a produção de uma história em quadrinhos que dialogue com as questões levantadas nas aulas anteriores acerca dos aspectos culturais que definem determinada identidade.

Desenvolvimento: A proposta nesse momento é criar uma história em quadrinhos de forma artesanal na sala de aula, justamente para que em sua produção, todos incluindo o professor, possam participar na construção de roteiro, criação das personagens, desenhos.

Conclusão: Nesta aula o professor participa das atividades em conjunto com os alunos avaliando a progressão deles no processo de confecção da história em quadrinhos.

Avaliação: A avaliação será em forma de entrevista semiestruturada a partir da pergunta inicial: Como foi para você participar da construção de uma história em quadrinhos?

Considerações Finais

Neste trabalho objetivamos compreender parte do processo de colonização da Amazônia, a partir de uma perspectiva decolonial, pois surge a necessidade de se desenvolver estratégias de reformulação das identidades Locais como aspecto de compreensão histórica dos indivíduos e nesse aspecto desenvolveu possibilidades de construção de uma aprendizagem histórica mais efetiva.

Partimos dos processos iniciais da colonização amazônica para compreender as relações desse processo com a formação das identidades locais, e como as influências europeias modificaram os sistemas de reconhecimento cultural dos indivíduos amazônicos numa perspectiva de mobilização do espaço territorial voltadas inicialmente para a obtenção de lucros com a exploração e após com demandas de ocupação ostensiva da região.

É profundamente necessária a apresentação de uma perspectiva decolonial na sala de aula, no sentido de apresentar aos alunos que as dinâmicas de colonização modificaram todos os sistemas de convivência pacífica com a natureza, e essas dinâmicas foram modificadas e exercem ainda nos dias atuais grande influência na mentalidade barcarenense,

Diante do exposto apresentamos como produto da pesquisa a proposta de uma sequência didática que viesse a ser uma ponte para acessar as memórias da comunidade dentro do espaço escolar a partir de entrevistas e aplicação de questionários para os alunos e familiares, destinados a compreender a conexão com o local e quais suas percepções acerca das suas identidades sociais.

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender quais foram as mudanças, e transformações ocorridas nas cidades de Chaves-Marajó e Barcarena, ações humanas que levaram à essas transformações, também outras ações podem transformar diversos problemas enfrentado por essa sociedade em estudo. Os resultados de nosso trabalho apontam para diversas questões que podem ser objetos de estudo de futuras pesquisas sobre o município e região.

Referências bibliográficas:

ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo. 2º Ed. Belém-Pa. Universidade Federal do Pará. 2013.

ALVES, Luís Alberto Marques. A história local como estratégia para o ensino da História. In: Departamento de Ciências e Técnicas do Patrimônio, Departamento de História. Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques. Porto. Universidade do Porto. 2006. p. 65- 72.

ANGELO-MENEZES, M. N.; GUERRA, G.A.D. Exploração de Madeiras no Pará: semelhanças entre as fabricas reais do período colonial e as atuais serrarias. Cadernos de Ciência & tecnologia. V. 5, n.3, p.123-145, 1998.

ARROYO, MIGUEL G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo** (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. P. 16.

BATISTA, Djalma. O complexo da Amazônia. Rio de Janeiro: Conquista, 1976. P39.

BERNADINO-Costa, Joaze&Grosfoguel, Ramón (2016) “Decolonialidade e Perspectiva Negra”. Sociedade e Estado, vol.31, n, pp. 15-24.

BITTENCOURT, Circe. M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BORROMEU, Carlos. Contribuição à história das paróquias da Amazônia: paróquia de Barcarena. Disponível em: <http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publicacao/contribuicao-a-historia-das-paroquias-da-amazonia-paroquia-de-barcarena/>

BRASIL, Parametros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília MECSEF, 1998.

BRASIL. Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008. Diário oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. parecer CNE/CP Nº: 5/2020, processo Nº: 23001.000334/2020-21, aprovado em: 28/4/2020

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. Peter Burke (org.). São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992

BURKE, Peter. História como memória social. In: variedades da história cultural. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2000

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 272-292 – 2018.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e Consciência Histórica. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história: Revista história regional, vol. 39

DIAS, Maria das Graças Santos. Fundamentos da ocupação da Amazonia colonial. Textos & debates. Boa vista. Nº05. 33-39 disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/3432>

DIAS, M. N. Colonização da Amazônia (1755-1778). Revista de História, [S. l.], v. 34, n. 70, p. 471-490, 1967. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126117> . Acesso em: 19 jun. 2023.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/chaves/panorama>. Acesso em: 10/08/2021

Disponível em: <https://www.chaves.pa.gov.br/index.php/municipio/escolas> - acesso em 10/08/2021.

Documentação, História Local e História Oral. Rev. Bras. de His. São Paulo. Vol.9. nº19. P.219-243. Set.89/fev.90. disponível em:

[file:///C:/Users/Administrator/Downloads/raphaelsamuel%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/raphaelsamuel%20(3).pdf) acesso em: 19/06/2023.

DUSSEAL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, p. 55-70. Buenos Aires: clasco, 2005.

ESPINDOLA, HarufSalmen. Exterminio e Servidão. Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, Volume 47, p. 48-64, jun. 2011.

ESTUMANO, Jacobson; POÇA, João; GUIMARÃES, Luiz; ANJOS, Roberto. Barcarena: cidade da gente. 2ªed. Fortaleza-CE. Ed. Didáticos. 2021. P 47.

FALCON, Francisco José Calazans. A época Pombalina: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Editora Atica, 1992.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas. FREIRE, J.R. Bessa. A herança cultural indígena: quem são os herdeiros?. In CONDURU, R. e SIQUEIRA, V. B – Políticas públicas de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Rio. Sirius/FAPERJ. 2003.

GIDDENS, A. The Consequences ofModernity. Cambridge: Polity Press, 1990. P.37,38.

GROSGOUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). epistemologias do Sul. Coimbra: edições Almedina, 2009. P.408.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém, 2006.

HAJE, Salomão Mufarrej. Apresentação para Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo, de Waldir Ferreira de Abreu; Damião Bezerra Oliveira; Érbio dos Santos Silva (Orgs), 2º ed., 9-11. Belém: GEPEIF-UFPA. 2013.

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

HARTOG, Fraçois. Tempo e Patrimônio. *Varia História*, vol. 22, nº36, jul/dez. 2006.

HERIARTE, Mauricio. Estado do Maranhão: Pará, Coropa e Rio das Amazonas. Descrição do ouvidor-geral. Viena d'Austria, imprensa do filho de Carlos Gerold. 1874.

HERNANDES, R. BARRETO, R. G. Da escola para o mundo: Projetos Integradores 8º e 9º ano. 1º edição. São Paulo: Ática, 2018.

HÜSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

In:30º Simposio Nacional de História,2019,Recife. A História Local na Construção de Identidades. ANPUH-Brasil. Recife, 2019. P. 1-13.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Revista Mneme*, v.15, n.35, jul.-dez., 2014. P. 16.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro; BRAGA, Thamires Beatriz Braga; BRITO, Igor Alesson Dantas. Quando a educação e a cultura se encontram: quilombolas, ensino de História e o PARFOR como ação afirmativa. In: *linguagens e Resistências*. Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura, 2018.

MAGNOLI, Demétrio. Globalização: Estado nacional e espaço mundial. 2 ed. São Paulo: editora Moderna, 1997.

MEGGERS. Betty, J. Amazônia: a ilusão de um paraíso.1ed. Rio de Janeiro. Ed. Civilização brasileira.1977

MIGNOLO, Walter. *Historias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. 2003.

NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. *História e cultura indígena na sala de aula*. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, 2013, p. 150-170.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: A Problemática dos lugares*. Proj. História. São Paulo (10) dez. 1993

Ofício de Marlière referente ao período de guerra ofensiva e às atrocidades cometidas pelo comandante da Quinta DMRD, alferes Januário Braga, de 30 de junho de 1826. APM, SP PP 1/15, cx. 90, doc. 02.

PAIVA, Renata. *Pará: História regional*. 3ªed. São Paulo. Ed. Atica. 2013.

Revista Alumínio: Disponível em: <https://revistaaluminio.com.br/albras-e-alunorte-celebram-tempo-de-operacao-no-para/>

RICCI, Magda. *Cabanagem, Cidadania e Identidade Revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1935 e 1940*. *Tempo*, v.11, n.22, p. 5-30, 2007.

QUIJANO, Anibal (1995) *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e America Latina*. In: Edgardo Lander (org.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_quijano.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5ªed. São Paulo. Ed. Cortez.1987. p;61

SCHMIDT, María Auxiliadora. *Construindo conceitos no ensino de História: "a captura lógica" da realidade social*. *História. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163. 1999

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (Orgs.). *O que é educação histórica*. Curitiba: W&A Editores, 2018

SHAAN, Denise Pahl; PACHECO, Agenor Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe. Remando por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós. Rio Branco. GKNORONHA. 2011

SHAAN, Denise Pahl; PACHECO, Agenor Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe. Remando por Campos e Florestas: Patrimônios Marajoaras em Narrativas e Vivências. Belem. GKNORONHA. 2012

SILVA, Christian Nunes da; REIS, João Francisco Garcia; SILVA, João Marcio Palheta da; PORTO, Jadson Luis Rebelo; LIMA, Ricardo Ângelo Pereira de. Uso do território e implicações socio territoriais da mineração no Município de Barcarena (Pará – Brasil): População, arrecadação e segurança pública. Revista Espacios, Vol. 38, N° 06, P. 24, 2017.

Somos índios, resistimos há 500 anos. Fico preocupado é se os brancos irão resistir. Expresso. 2018. Disponível em: <https://expresso.pt/internacional/2018-10-19-Somos-indios-resistimos-ha-500-anos.-Fico-preocupado-e-se-os-brancos-vaao-resistir>> acesso em: 25 nov. 2021

SOUZA JUNIOR, José Alves. Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará dos setecentos. Um estudo sobre a companhia de Jesus e a política pombalina. São Paulo: Tese de Doutorado (História), PUC-SP, 2009.

SPIVAK, Gayatri C. 1985 “The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives”. History and Theory, vol. 24, n. 3: 247-272.

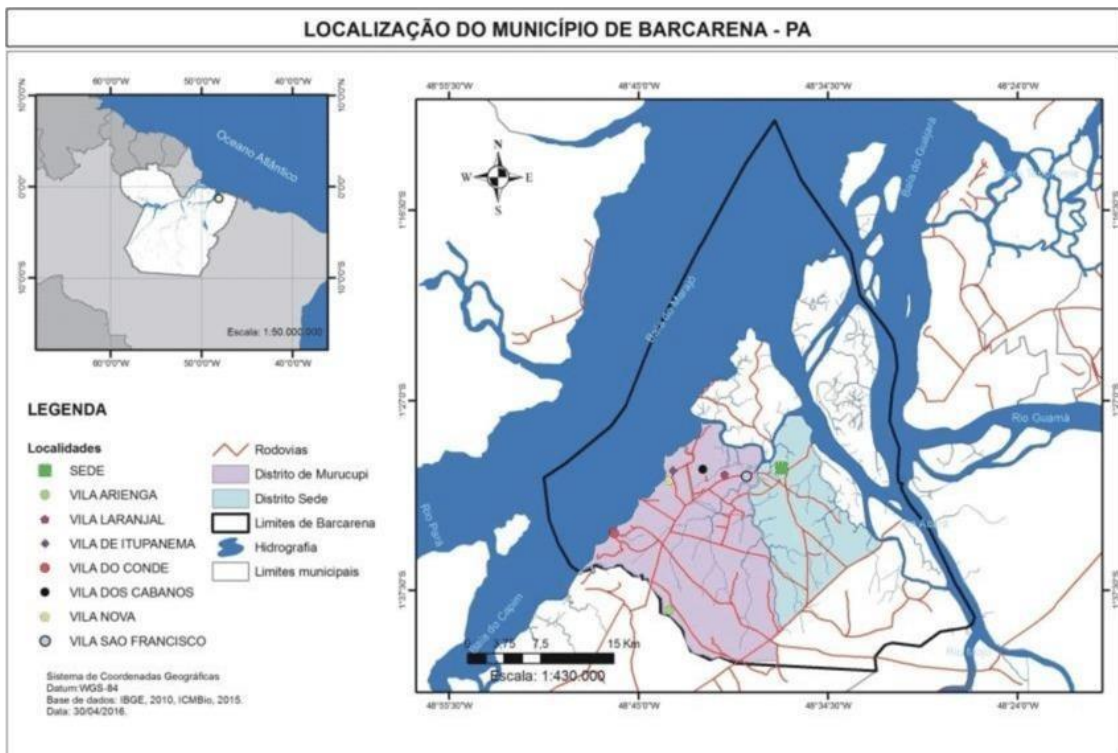
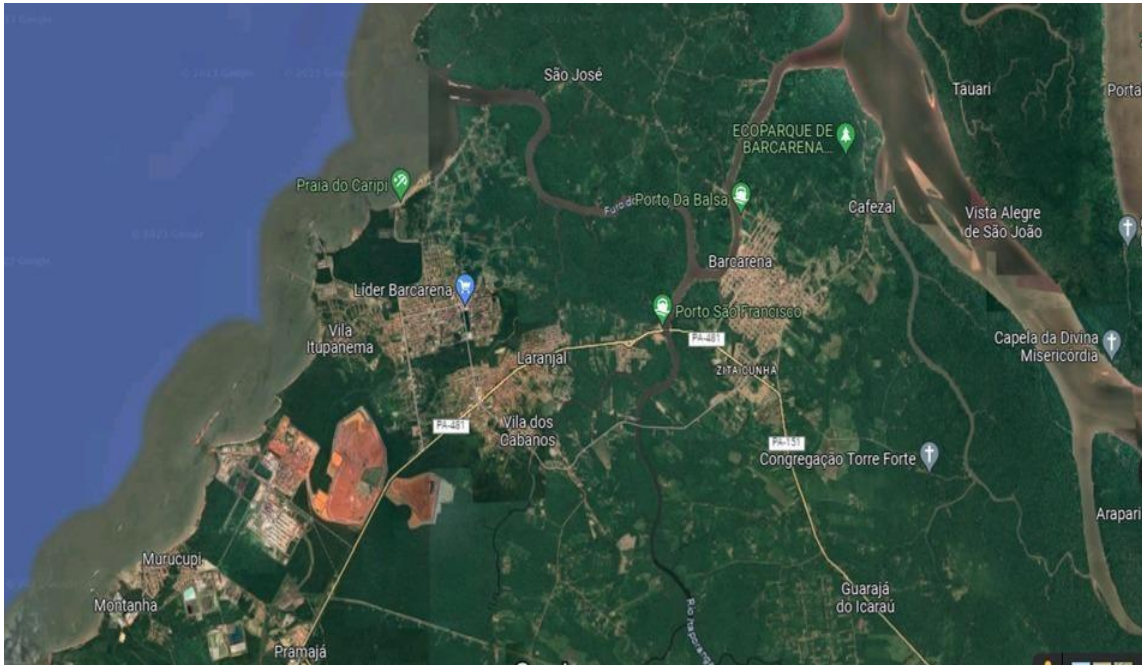
THÉRY, Hervè; MELO, Neli Aparecida de. Atlas do Brasil: Disparidades e dinâmicas do território. São Paulo: EDUSP, 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldo Tursi. História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História. Antíteses, vol.3, n. 6, jul.-dez. 2010, p.743-758.

WALLERSTEIN, I. The Capitalist Economy. Cambridge: University Press, 1979.

Anexos:

Anexo A: Mapas de localização de Barcarena.



Anexo B: Projeto Cultura Oceânica na escola Laurival Cunha.



Anexo C: Questionário aplicado em primeiro momento com os alunos e após a oficina, os alunos aplicaram o questionário com seus pais.

identidades brasileiras

1. que brasileiro você deseja ser?

Marcar apenas uma opção.



Opção 1



Opção 2



Opção 3



Opção 4

2. você acha que o brasil é um país preconceituoso?

3. qual motivo leva você a acreditar que no brasil exista preconceito?

4. em que cidade você mora?

5. você mora em áreas próximas de rio?

6. você se considera ribeirinho?

7. você se considera indígena?

8. você pratica algo dos costumes indígenas em sua rotina diária?

9. se sim, quais?

10. quais dessas atividades está relacionada aos indígenas?

Marcar apenas uma opção.



Opção 1



Opção 2



Opção 3



Opção 4

11. de 1 a 5, quanto você acha que os europeus brancos foram importantes para a formação da nossa identidade nacional?

Marcar apenas uma opção.

1

2

3

4

5

12. de 1 a 5, quanto você acha que os negros africanos foram importantes para a formação da nossa identidade nacional?

pouco

1

2

3

4

5

Muito

13. de 1 a 5, quanto você acha que os indígenas foram importantes para a formação da nossa identidade nacional?

Marcar apenas uma opção..

Pouco

1

2

3

4

5

Anexo D: Planejamento Anual para o 8º do Ensino Fundamental.



DEPARTAMENTO DE ENSINO
SETOR TÉCNICO PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 3ª E 4ª ETAPAS



PLANILHA PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 2023

| ANO ESCOLAR: 8º ANO | | HISTÓRIA | | SUBTEMA: DESASTRES AMBIENTAIS | |
|------------------------|---|--|---|--|--|
| 8º ANO | | | | | |
| BIM | UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | ESTRATÉGIAS DO PROJETO DA REDE | |
| 1º | O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise | A questão do iluminismo e da ilustração | (EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. | Slides sobre o pensamento de Rousseau com a filosofia ambiental. Ligando esse conhecimento ao artigo 225 da constituição federal. | |
| | | As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo | (EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa. | Apresentar as teorias relacionadas ao lugar e contexto histórico ao qual foi produzido. | |
| | | Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas | (EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas. | Documentário "A última hora". Apresentando a possibilidade da destruição do planeta como consequência da ação humana e do aumento da produção em massa. | |
| | | Revolução Francesa e seus desdobramentos | (EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. | Uso do livro didático e iconografias. Debates em sala de aula sobre a alteração política. | |
| | | Rebeliões na América portuguesa: as <u>conjuracões mineira</u> e baiana | (EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas. | Mostra de imagens dos impactos ambientais causados pela mineração. | |
| 2º | Os processos de independência nas Américas | Independência dos Estados Unidos da América Independências na América | (EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. (EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades | Produção de cartazes com imagens e textos, demonstrando os impactos ocorridos na natureza a partir da formação das cidades. | |
| | | espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. Os caminhos até a independência do Brasil | dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. (EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. (EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. (EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas. | Análise de textos sobre a participação dos setores sociais durante as rebeliões. Em aulas expositivas e dialogadas. Apresentação de slides e filmes. | |
| | | A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão | (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. | Reprodução do filme "Amazonia Real", que discute as questões agrárias, lutas afirmativas e violência sexual no campo. | |

| | | | | |
|----|------------------------|--|--|---|
| 3º | O Brasil no século XIX | Brasil: Primeiro Reinado | (EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. | Imagens da guerra do Paraguai, apresentando os símbolos que marcaram o sentimento de nação (Bandeira e Hino Nacional) |
| | | O Período Regencial e as contestações ao poder central | (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. | |
| | | O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: | (EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai | (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito. | |
| | | O escravismo no Brasil do século XIX: | (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da | Aulas expositivas e dialogadas. |

| | | | | |
|----|--------------------------------------|---|---|---|
| | | plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial | escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. | Apresentar as estatísticas do PNAD (trabalho e renda, educação) e promover debates em sala de aula. |
| | | Políticas de extermínio do indígena durante o Império | (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. | Reproduzir matérias jornalísticas sobre a questão "Yanomami" na atualidade. |
| | | A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil. | (EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. | Aulas expositivas e dialogadas. |
| 4º | Configurações do mundo no século XIX | Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias | (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. | Apresentação de slides sobre a importância da expansão marítima na difusão de ideologias. |
| | | Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais | (EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica. | Seminário sobre produção e circulação de mercadorias, consumo e seus impactos ao meio ambiente. |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX | (EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX. | Aula expositiva e dialogada. |
| | | O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia | (EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. | Slides e vídeos como suporte ao assunto. |
| | | Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. | (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. | Reproduzir o filme "Pantera Negra" Debates em sala de aula. Produção de uma peça teatral do poema "A canção do Africano" de Castro Alves. |
| | | O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. | | |
| | | A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória | | |