



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



RENATO MIRANDA DA SILVA

**HISTÓRIA LOCAL E A RELAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA COM O
MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DE EXERCÍCIOS EMPÁTICOS
DESCRITIVOS.**

ANANINDEUA-PA

2024

RENATO MIRANDA DA SILVA

**HISTÓRIA LOCAL E A RELAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA COM O
MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DE EXERCÍCIOS EMPÁTICOS
DESCRITIVOS.**

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 a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

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

ANANINDEUA-PA

2024



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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

RENATO MIRANDA DA SILVA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Elias Diniz Sacramento e Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves, reuniu-se no dia 19 de agosto de 2024, às 18:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **RENATO MIRANDA DA SILVA** intitulada: “HISTÓRIA LOCAL E A RELAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA COM O MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DE EXERCÍCIOS EMPÁTICOS DESCRITIVOS.” 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**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente
 JOSE DO ESPIRITO SANTO DIAS JUNIOR
Data: 18/11/2024 11:53:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior

Orientador

Documento assinado digitalmente
 ELIAS DINIZ SACRAMENTO
Data: 18/11/2024 16:21:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elias Diniz Sacramento

Membro Externo da Banca / Fac. História Cametá / UFPA

Documento assinado digitalmente
 TULIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CHAVES
Data: 18/11/2024 12:39:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

Membro da Banca / PPGH/UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema
de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

-
- S586h Silva, Renato Miranda da.
História local e a relação do ensino de história com o
mundo do trabalho a partir de exercícios empáticos
descritivos / Renato Miranda da Silva. — 2024.
xi, 73 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias
Júnior
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2024.
1. Ensino de História . 2. Empatia . 3. Narrativa
Histórica . 4. Metodologia. I. Título.

CDD 370.1109811

Dedico a obtenção do título de Mestre em Ensino de História aos meus amados pais, Walmir e Raimunda, por sempre me apoiarem. Dedico, também, essa conquista para meus irmãos, Regiane e Tancredo, que sempre me incentivaram a estudar e, especialmente, à minha amada esposa Juliana, que sempre esteve ao meu lado, sem ela não seria possível essa conquista.

Agradeço:

Aos meus alunos e alunas da escola municipal São Felipe no município de Tailândia que se dispuseram, sempre com muito vigor, aos meus “experimentos” em sala de aula.

Aos colegas que me acompanharam na referida instituição de ensino.

Ao meu orientador, Professor Doutor José do Espírito Santo Dias Júnior, por toda a paciência, por acreditar neste trabalho e me incentivar mesmo quando nem mesmo eu acreditava. Muito obrigado pelas correções e observações.

Agradeço a todos os professores do programa ProfHistória Ananindeua, por terem me transmitido conhecimento e me apresentado a este novo magnífico universo do ensino de História, agradeço por sua dedicação e pelas excelentes explicações em sala. Um agradecimento especial aos professores que me acolheram nos momentos mais difíceis do processo de formação, professora doutora Eliana Ramos e professor doutor Túlio Chaves, obrigado pela empatia.

Aos meus colegas de mestrado, obrigado por sempre darem força e incentivarem a conclusão, especialmente ao meu colega de orientação, Clayton Barros, que, muitas vezes, foi meu ombro amigo para escuta e debate de nossos problemas de percalço ao longo desta formação.

Aos meus amigos de graduação que continuaram comigo, sempre me incentivando e lendo meu trabalho diversas vezes, ajudando em minhas seguranças e fazendo o bom trabalho do historiador: o de ler seus pares, obrigado especial aos meus amigos Hermano Yago e Leandro Silva.

Ao meu amigo/irmão, Nilson Melo e sua esposa Leide Laura que me acolheram em sua casa e me alimentaram, sempre me incentivaram a prosseguir minha pesquisa e não desistir.

Agradeço a minha psicóloga Caroline Ventura, a estrada para o aperfeiçoamento acadêmico pode ser muito difícil e dolorosa sem a ajuda de um profissional que cuide de nossa saúde mental, obrigado Carol você também faz parte desta conquista.

Por último, quero agradecer à minha família pelo apoio incondicional que me deram, especialmente minha sogra, Clarice Melo, pelas incansáveis revisões que, muitas vezes, acalmaram meu coração e me colocaram no rumo correto da escrita e, também, minha amada esposa, Juliana Cal, que não mediu esforços para me motivar e sempre me dar ânimo nos momentos mais difíceis.

RESUMO

A escolha do tema desta pesquisa é fruto de minha experiência como docente na educação básica e do incômodo de tratar os conteúdos sempre de forma automática, preso a metodologias tradicionais e que, muitas vezes, acarretam o desinteresse do aluno pela disciplina História. Este trabalho tem, por objetivo, debater a aplicação da metodologia de Exercícios Empáticos Descritivos e seus resultados dentro da zona rural de Tailândia, na Vila Palmares, com as turmas de 8º ano do ensino fundamental II, destacando de que forma esta atividade pode ajudar na reformulação dos conceitos trazidos pelos alunos e como estes discentes podem compreender a História através do seu cotidiano. Foram utilizadas, como ferramentas de análise, cartas escritas pelos alunos. Utilizou-se os conceitos de narrativa histórica e empatia histórica com a orientação dada pelo professor. Temos, como base teórica para a escrita deste trabalho, os autores Cristòfol-Trepat (1995), Virginia Cuesta (2015) e Peter Lee (2003) para o debate de conceitos de narrativa histórica e empatia histórica.

Palavras-Chave: Ensino de História; Empatia; Narrativa Histórica; Metodologia.

ABSTRACT

The theme of this research is a choice result of my experience as a teacher in basic education and the discomfort of always treating the contents automatically, stuck to traditional methodologies and that often lead to the student's lack of interest in the discipline of History. This work aims to discuss the application of the methodology of Descriptive Empathic Exercises and its results within the rural area of Thailand, in Vila Palmares, with the 8th grade classes of elementary school II, highlighting how this activity can help in the reformulation of the concepts brought by the students and how these students can understand History through their daily lives. Letters written by the students were used as tools for analysis. The concepts of historical narrative and historical empathy were used with the guidance given by the teacher. We have as a theoretical basis for the writing of this work the authors Cristòfol-Trepal (1995), Virgínia Cuesta (2015) and Peter Lee (2003) for the debate of concepts of historical narrative and historical empathy.

Keywords: History Teaching; Empathy; Historical Narrative; Methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização da Vila Palmares - Tailândia (PA)	26
Figura 2 - Localização escolas do distrito Palmares	28
Figura 3 - Carta lado externo com remetente produzido pela aluna A	52
Figura 4 - Conteúdo da carta da aluna A	54
Figura 5 - Conteúdo da carta da aluna B	56
Figura 6 - Conteúdo da carta do aluno C	58
Figura 7 - Conteúdo da carta do aluno D	60
Figura 8 - Conteúdo da carta da aluna E	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Diagnóstico Socioambiental da Vila dos Palmares44

Tabela 2 - sobre o número de vilas e o capital físico na Vila dos Palmares.....44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A INTERVENÇÃO DO ESTADO NA AMAZÔNIA: O PERÍODO DAS GRANDES TRANSFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS NA AMAZÔNIA	18
1.1 Contextualização histórica da Amazônia no período desenvolvimentista	18
1.2 Colonização e transformação da região de Tailândia, Pará: um estudo histórico	22
1.3 A Escola São Felipe e o Distrito de Palmares	25
2 A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E O ENSINO DE HISTÓRIA	31
2.1 Narrativas históricas	31
2.2 Os exercícios empáticos descritivos	35
2.3 As relações de trabalho e o ensino de História	38
3 UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA	49
3.1 As narrativas como estratégias pedagógicas	49
3.2 As cartas dos discentes	52
3.2 Como utilizar o produto	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa é fruto de minha experiência como docente na educação básica e do incômodo de tratar os conteúdos sempre de forma automática, preso a metodologias tradicionais e que, muitas vezes, acarretam o desinteresse do aluno pela disciplina História. Meu primeiro trabalho como professor dentro da educação básica ainda estava dando os primeiros passos na construção da minha própria didática.

A questão problema inicial era: Como sair da simples exposição de conteúdo pela via da oralidade? Como não espelhar os professores que, durante toda minha escolarização, critiquei por serem tão repetitivos e tradicionais?

A instituição em questão é a Escola Boa Vista, uma escola pública da rede municipal, localizada no município do Acará que faz parte da Mesorregião do Nordeste Paraense e da Microrregião de Tome-Açu¹, mais precisamente na sub-região chamada Baixo Acará, na comunidade ribeirinha de Boa Vista, a qual se tornou meu primeiro objeto de estudo.

A turma que mais interagiu e, até mesmo, cobrava um conteúdo mais dinâmico, era o 9º ano do ensino fundamental. Quando estava lecionando sobre a Segunda Guerra Mundial – o assunto mais esperado e querido dos alunos – decidi aproximar mais o conteúdo da realidade deles. Dessa ideia partiram minha aproximação com a história local e o uso das cartas como metodologia de ensino de História.

Considerando as peculiaridades da região e da escola e a vontade de inovar, decidi trabalhar com a seguinte metodologia, que segue como fonte de minhas reflexões nesta dissertação.

Definido o objeto do conhecimento: a Segunda Guerra Mundial, tratei de voltá-lo para a questão amazônica, destacando os chamados soldados da borracha. Para apresentar os alunos ao tema fiz a exposição didática em sala de aula, além de trazer um documentário mostrando a realidade dos soldados que vieram para Amazônia e como estavam vivendo anos após o período da guerra.

Percebendo o interesse e o envolvimento dos alunos, propus que cada um criasse um personagem fictício. Este personagem seria um dos recrutados para migrar e trabalhar na extração de látex na Amazônia, deixando sua família. O aluno deveria, por meio desse personagem, escrever uma carta para a família que

deixou para trás.

Como era a primeira vez que aplicava esta atividade, acabei cometendo alguns erros que pude perceber mais tarde. Nesta primeira tentativa foquei, em como os alunos iriam se apropriar temporalmente do tempo, corrigindo suas cartas somente levando em consideração sua proximidade com o que foi visto em sala. Apenas mais à frente teria contato com outros autores que iriam me ajudar a melhorar esta atividade.

Na primeira experiência, após a entrega das cartas nas próximas duas aulas, chamei cada aluno individualmente à minha mesa e conversei sobre sua carta, apontei os “erros” temporais e expliquei como seria a forma “correta” para escrever em cada caso. Após isto, conversei com toda turma dando-lhes os parabéns pela ativa participação e lhes pedi um retorno sobre o que acharam da atividade.

Os alunos, em sua maioria, elogiaram a metodologia, alguns pediram para repetir mais vezes, pois iriam melhorar. Disseram-se bastante animados em poder se colocar no papel que lhes foi pedido, outros pediram desculpas pelos erros cometidos e disseram que não tinham o hábito de escrever, por tiveram bastante dificuldade em escrever com suas próprias palavras.

Ao todo, nesta primeira experiência, foram entregues 14 cartas que, após correção, foram devolvidas individualmente aos alunos, fazendo com que, infelizmente, não possa usá-las como fonte neste trabalho. Foram utilizadas seis aulas de 45 minutos, sendo duas para introdução e aprofundamento da temática Segunda Guerra Mundial, duas para exposição e debate sobre documentários envolvendo os “Soldados da Borracha” e explicação da produção de cartas para os alunos. Posteriormente, foram utilizadas mais duas aulas para a entrega das cartas e conversa com os alunos de forma individual e coletiva.

Percebi que, com esta atividade, obtive um grande aumento do engajamento dos alunos em sala de aula. Através das narrativas históricas elaboradas por eles, as datas e eventos históricos que, antes, pareciam tão distantes e desinteressantes, tornaram-se algo mais próximo de sua realidade. Ao apresentar a História como uma série de personagens reais em documentários com pessoas que viveram aquele período e relatam suas experiências, os alunos se sentiram mais conectados, o que, mais tarde, pude aprender ser a chamada Empatia Histórica.

Esta experiência de ensino foi bastante significativa e marcante no meu

processo de docência. Dessa importância que teve, ela veio a se tornar meu objeto de pesquisa durante a formação no curso de mestrado, quando pude refletir, analisar e ampliar minha percepção teórica e metodológica sobre a atividade realizada na sua simplicidade.

Durante a disciplina História Oral e Narrativa, do curso de mestrado, percebi que o trabalho com cartas que tinha realizado com minha turma em 2019 já era estudado e considerado um exercício que relaciona a narrativa e o ensino de história. A leitura do texto de Virgínia Cuesta (2015) fazia a discussão desta questão, por onde pude, então, aprofundar-me e aperfeiçoar melhor esta atividade para os alunos.

Uma das principais referências da autora se chama Cristòfol-A. Trepal, que traz diversos conceitos interessantes para esse estudo, um deles é a prática dos “exercícios empáticos descritivos”: “Trepal llama ‘ejercicios empáticos descriptivos’ tendientes a recrear un contexto histórico” (Cuesta, 2015, p. 161). O autor usa esta nomenclatura para este tipo de atividade em que a narrativa produzida pelos alunos e o conteúdo do ensino de história se complementam.

Ampliando as leituras ao longo do curso, pude construir este estudo que objetiva apresentar uma proposta didática, teórico metodológica, baseada nos exercícios empáticos descritivos, que contribua com uma compreensão mais profunda e próxima da realidade do aluno, em seu contexto histórico; ao mesmo tempo em que, aplicada, desenvolva habilidades importantes para o melhor entendimento da História, como a empatia.

Além de esses exercícios ajudarem os alunos a ganharem uma visão mais profunda das diferenças culturais e históricas, eles, conseqüentemente, melhoram sua capacidade de entender e respeitar pessoas de diferentes origens e épocas. Ao criar narrativas que exploram as vidas de pessoas históricas, os alunos podem formar conexões pessoais com o passado. Isso torna o aprendizado mais relevante e envolvente para eles, contrastando com a aprendizagem baseada apenas em memorização de datas e eventos.

O produto, então irá partir da proposta de montar uma sequência didática para auxiliar professores para a utilização da metodologia dos Exercícios Empáticos Descritivos em sala de aula, trazendo a atividade, agora, de forma aprimorada. No entanto, a proposição ainda pode ser alterada para uma melhor

adaptação do espaço em que será utilizada, com os conceitos acrescentados pelas leituras e aprofundamentos durante o período do programa de mestrado Profhitoria.

Partindo para o presente, o trabalho busca aplicar esta metodologia na escola onde leciono atualmente, mostrando sua versatilidade e como ela pode ser adaptada para se encaixar em diversas realidades, como no município de Tailândia, mais especificamente dentro de sua zona rural, na Vila dos Palmares. A escola municipal São Felipe, está localizada às margens da PA-150, cerca de uma hora da zona urbana, centro de Tailândia.

Este trabalho tem por objetivo debater a aplicação da metodologia de Exercícios Empáticos Descritivos e seus resultados dentro da zona rural de Tailândia, na Vila Palmares, com as turmas de 8º ano do ensino fundamental II, destacando de que forma esta atividade pode ajudar na reformulação dos conceitos trazidos pelos alunos e como estes discentes podem compreender a História através do seu cotidiano.

Este trabalho será dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, em seu primeiro tópico, buscará fazer uma apresentação histórica do processo de ocupação da Amazônia a partir dos grandes projetos de ocupação para a região, chamados de desenvolvimentistas, a partir da década de 60. É necessário entender como se deu este processo para compreender a chegada futura das grandes empresas como Agropalma, que estarão diretamente ligadas à fundação da Vila Palmares, assim como o projeto desenvolvimentista está ligado à abertura de vias como a PA-150.

O segundo tópico do primeiro capítulo tratará da fundação de Tailândia e sua emancipação política, como sua fundação está permeada de intensos conflitos agrários, sendo um espaço de disputa entre colonos e grandes latifundiários. Seu surgimento está ligado diretamente ao período de abertura de estradas nos projetos desenvolvimentistas, uma vez que a cidade surge às margens da recém-construída PA-150, atraindo muitos imigrantes, o que também será objeto de nosso estudo devido a ser questão muito presente no corpo discente escolar tailandense.

No terceiro tópico, fechando o primeiro capítulo, será apresentada a Vila Palmares, assim como a Escola São Felipe, com uma breve explanação do

Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além de localizar geograficamente o distrito e a escola com relação à sua zona urbana e à capital Belém, bem como apresentação dos discentes.

No segundo capítulo, que também será dividido em três tópicos, focarei na explicação dos conceitos utilizados neste trabalho, assim como na importância deles para a construção da metodologia a ser apresentada, debatendo junto aos autores que serviram de base para a construção desta dissertação.

O primeiro tópico tratará de conceituar o que seria a Narrativa Histórica e o seu importante papel como enriquecedor dos debates em sala de aula. Além disso, serão apresentados os autores base deste trabalho como Cristòfol Trépat (1995) e Virginia Cuesta (2015) no que diz respeito à relação entre narrativa e ensino de História.

Observar as concepções de História trazidas pelos alunos é tarefa que requer a elaboração de uma estratégia para além dos métodos tradicionais como a aula expositiva. No segundo tópico, conceituarei o que seriam os Exercícios Empáticos Descritivos, juntando, agora, a narrativa ao ensino de História, fazendo surgir esta técnica pedagógica citada por Trépat (1995). A explicação do que seriam esses exercícios é dada junto com exemplos já feitos em sala de aula por mim e com possíveis aperfeiçoamentos desta técnica em sala de aula somados a novos conceitos como a Empatia Histórica de Peter Lee (2003).

Por fim, o terceiro tópico deste capítulo se voltará para debater como esta temática pode ser utilizada em sala e como pode ser relacionada com o cotidiano dos alunos, uma vez que o professor se debruce em pesquisar sobre seu ambiente de trabalho a fim de selecionar objetos do conhecimento mais próximos dos alunos e seu dia a dia. No caso citado neste tópico, o campo norteador escolhido foi o mundo do trabalho.

Para melhor situar a escolha deste tema para aplicação da atividade, faço uma breve apresentação sobre a realidade socioeconômica da região, assim como trago dados para melhor entender em qual ambiente está inserido o aluno que será alvo da metodologia dos exercícios empáticos descritivos.

No terceiro capítulo serão apresentadas estratégias de como utilizar a metodologia em sala de aula, assim como a importância da narrativa dentro do ensino de História. Desta forma, este trabalho não busca somente expor mais uma

atividade lúdica aos discentes, mas, principalmente, ajudar o professor em sala, com mais uma ferramenta para se aproximar do aluno que, muitas vezes, encontra-se tão distante.

Neste tópico será apresentada minha experiência no município de Tailândia, dentro da Escola Municipal São Felipe, com a turma de 8º ano do ensino fundamental II. Além de apresentar algumas cartas selecionadas, farei uma breve análise do conteúdo utilizando dos conceitos expostos no capítulos anteriores. Além disso, demonstrarei a importância da pesquisa sobre o entorno que está presente nas cartas.

Por fim será, apresentado o produto, que tratará de uma sequência didática com o passo a passo para aplicação desta metodologia para professores, resalto que a proposta aqui elaborada pode e deve ser devidamente modificada de acordo com o local de aplicação, uma vez que pensar uma metodologia para o campo deve ser diferente de uma metodologia para os centros urbanos, e até mesmo distinta de uma sala a outra.

1 A INTERVENÇÃO DO ESTADO NA AMAZÔNIA: O PERÍODO DAS GRANDES TRANSFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS NA AMAZÔNIA

1.1 Contextualização histórica da Amazônia no período desenvolvimentista

A região amazônica brasileira tem sido alvo de diversos projetos de desenvolvimento ao longo dos anos, mas, infelizmente, muitas vezes, esses projetos não levam em consideração as particularidades locais e o equilíbrio socioambiental da região. De acordo com Locatelli (2009), esses projetos são motivados principalmente pelo interesse da reprodução do capital e pela apropriação dos recursos naturais da região pela iniciativa privada sem considerar as necessidades e desejos dos atores locais e sem priorizar o desenvolvimento endógeno sustentável.

É necessário repensar a forma como esses projetos são planejados e implementados, de modo a garantir a equidade entre as dimensões econômicas, sociais e ambientais, em consonância com as particularidades culturais e socioambientais da Amazônia.

A Amazônia, no final dos anos 50, era a região do Brasil com o menor número de habitantes e quase totalmente isolada das demais áreas (Gonçalves, 2010). Até aquele momento, a ocupação das terras amazônicas era impulsionada por economias exclusivas de cada época.

O baixo número de habitantes e o isolamento geográfico foram utilizados pelo governo e pelos empresários para justificar a nova fase de ocupação regional. Para encobrir o interesse real de exploração, criou-se o discurso de promover o povoamento e integração da região. Com o argumento de que a Amazônia precisava ser integrada ao restante do país, sob o risco de internacionalização, os governos militares deram continuidade às ideias de seus antecessores e iniciaram a implantação de projetos de integração. Essa política ficou conhecida como "Integrar para não entregar".

A Amazônia enfrentou um período de estagnação econômica após o apogeu da borracha no final do século XIX e, posteriormente, na década de 1940, durante a II Guerra Mundial. Na década de 1950, o geógrafo Michel Rochefort visitou a região e, de acordo com Machado (1999), constatou a impressionante estagnação econômica da região, deixando claros os desafios enfrentados pela Amazônia na época.

A partir da crise econômica regional, a dinâmica da rede urbana move-se em sentido inverso. Enquanto a monoprodução da borracha determinou que cada aglomeração, pequena ou grande, dependesse de recursos e de bens produzidos em outras regiões do país e do mundo, a estagnação econômica dos vales amazônicos estimulou a exploração dos recursos locais e a redução no ritmo de trocas entre as aglomerações. Esse processo de auto-organização, adaptado à situação de estagnação da economia regional, pode explicar a relativa estabilidade da estrutura de povoamento nas décadas seguintes (Machado, 1999, p. 114).

A implementação de políticas de desenvolvimento regional, tem por objetivo, a viabilidade econômica da região amazônica. Essas políticas foram criadas para atender às necessidades locais, nacionais e globais levando em consideração os interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes. Segundo Teixeira (2002), essas políticas são as diretrizes orientadoras da ação do poder público e refletem as maneiras pelas quais a gestão é exercida, incluindo a distribuição e a redistribuição do poder, o papel dos conflitos sociais nos processos de decisão e a divisão dos custos e benefícios sociais.

Para o governo federal brasileiro, as políticas de desenvolvimento regional têm, como objetivo principal, reduzir as desigualdades regionais e aproveitar o potencial de desenvolvimento das diferentes regiões do país (Brasil, 2007).

Machado (1997) faz uma análise sobre a centralização governamental e planejamento regional no período entre 1930 e 1960 na Amazônia:

Entre 1930 e 1960, o governo central brasileiro experimentou um gradual fortalecimento. Durante este período, muitas vezes se pronunciaram a favor da unidade do território nacional [...] é possível afirmar que o significado da unidade do território nacional não permaneceu o mesmo durante o período, evoluindo de uma instância político-ideológica até assumir uma conotação econômica mais concreta. Durante os primeiros quinze anos deste período, a ocupação do interior do país (cerca de 5 milhões de quilômetros quadrados, ou seja, 64% do país) foi muito mais uma figura de retórica do que uma realidade, podendo, portanto, ser interpretada como uma tentativa de forjar uma ideologia nacional (Machado, 1997, p. 27-28).

O autor Petit (2003), em sua obra *Chão de Promessas*, fala um pouco sobre a possibilidade de a divergência na classificação da fase econômica da Amazônia brasileira que sucedeu o ciclo da borracha estar relacionada à complexidade do período e às diferentes perspectivas dos autores. Alguns podem enfatizar a estagnação econômica da região, enquanto outros podem destacar a continuidade de atividades econômicas e a transformação do perfil produtivo da Amazônia. É

importante ressaltar que a análise histórica envolve múltiplas perspectivas e que as divergências entre os autores não devem ser vistas como algo negativo, mas como um aspecto natural da produção do conhecimento.

O governo federal também se apropriou de territórios pertencentes aos diferentes estados e municípios da região, sob o pretexto de distribuir as terras para camponeses em programas de colonização. A frase que marcou e justificou essa medida foi "Amazônia: terra sem homens, para homens sem-terra".

Outro importante momento na história da colonização recente da Amazônia foi a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em 1953, que, mais tarde, tornou-se a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em 1966. Esta última tinha, como objetivo, coordenar e supervisionar programas e planos destinados à região da Amazônia Legal, além de decidir sobre a distribuição de incentivos fiscais e de crédito.

Seu foco principal era em programas agropecuários, já que se acreditava que a Amazônia poderia se tornar o "celeiro agrícola do Brasil". Por causa disso, muitos migrantes foram atraídos para a região, gerando um crescimento demográfico desordenado e agravando os problemas já existentes (Marques, 2013). Para isso, seria preciso interligar a região amazônica ao restante do Brasil, e a construção da rodovia Belém-Brasília era um dos principais símbolos da tentativa de integrar a Amazônia ao restante do país e atrair cada vez mais mão de obra.

[...] a rodovia Belém-Brasília demonstrou ser um signo de novas transformações, entre as quais a atração de migrantes rurais de várias partes do país, em busca de terra e empregos e uma intensa especulação fundiária, concentrada inicialmente na região leste da Amazônia. No período entre 1950 e 1960 a população total da Amazônia oficial cresceu de 3.000.000 para aproximadamente 5.000.000, um aumento que em muito superou aquele observado durante o boom da borracha. A taxa de crescimento populacional saltou de 2,29% na década anterior para 3,34% por ano (Machado, 1997, p. 29).

Além disso, a política de colonização da Amazônia se baseou em "Grandes Projetos" de desenvolvimento, concebidos como pontos centrais para impulsionar o desenvolvimento regional, mas que acabaram se tornando ilhas dentro da realidade amazônica (Becker, 2009). Além dos "Grandes Projetos", várias políticas de desenvolvimento também foram formuladas e implementadas na região, muitas vezes sem o devido planejamento (Oliveira; Carleial, 2013).

A atuação do governo federal na região amazônica na década de 1960 foi de grande importância para a transformação da economia local. As mudanças nos objetivos e no grau de intervenção do governo, a modificação da lei de incentivos fiscais, a criação do Banco da Amazônia S/A e da SUDAM, subordinada ao Ministério do Interior, foram algumas das medidas tomadas nesse período.

A implementação do I Plano Quinquenal da Amazônia, a partir de 1967, também contribuiu para a rearticulação da região sob uma nova forma, alinhada com o sistema econômico e político nacional e internacional. É possível afirmar, portanto, que foi nos anos 1960-1978 que se intensificou e generalizou a transformação da economia da região amazônica.

Conforme Locatelli (2009, p. 42):

[...] foi apresentado o Plano Quinquenal com sete setores básicos de investimentos do Estado brasileiro na região amazônica. Tratava-se de investimentos nas seguintes áreas: 1) produção de alimentos, 2) industrialização de matérias-primas, 3) implantação de um sistema pessoal de crédito bancário rural, 4) investimentos em transportes, 5) comunicação e energia, 6) saúde, saneamento, abastecimento de água, campanhas preventivas contra doenças transmissíveis, assistência à maternidade e infância e pesquisa bioestatísticas, 7) educação e cultura.

Devido à falta de avaliação do plano e à falta de comunicação entre o Estado e a sociedade local, os resultados do plano quinquenal na região amazônica não corresponderam à proposta inicial. A população não tinha acesso aos dados nem aos estudos socioeconômicos e culturais, e a falta de canais de troca de experiências contribuiu para essa discrepância entre a proposta e a implementação real do plano.

Durante as décadas de 1970 e 1980, a construção dos eixos viários foi considerada de extrema importância para o desenvolvimento da região amazônica. Um exemplo significativo foi a construção da Rodovia Transamazônica (BR-230), inaugurada em 1972, que se estende desde Cabedelo, na Paraíba, até Lábrea, no Amazonas, e foi planejada para servir como uma via de integração para o interior da Amazônia.

Essa rodovia também foi utilizada como um eixo de colonização, com o governo federal criando diversos projetos de assentamentos em sua extensão, direcionados principalmente a colonos de outras regiões do país, como uma política de reforma agrária (Veiga; Tourrand; Quanz, 1996). No entanto, grande parte do

trecho localizado na região Norte ainda permanece sem asfaltamento, sendo considerada por muitos como um fracasso dos megaprojetos na Amazônia (Souza, 2014).

Cardoso e Muller (2008) destacam a importância dos projetos de interligação da Amazônia com o restante do Brasil, especialmente no que se refere à facilitação da migração e ao desbravamento do território amazônico. Segundo os autores, tais projetos permitiriam a utilização de mão de obra excedente na região semiárida, mediante um vigoroso plano de colonização, além de promover o aproveitamento das áreas de solo mais favoráveis para a colonização e o estabelecimento de atividades agropecuárias.

No entanto, convém ressaltar que a construção dessas estradas não estava prevista no Plano Nacional de Viação aprovado em 1967, tendo sido decidida posteriormente após viagens do General Médici ao Nordeste para visitar zonas assoladas pela seca, de acordo com exposição do então Ministro dos Transportes, Coronel Mário Andreazza, feita ao Congresso nacional em 1970. A ideia fixa de realocar populações visando à “utilização ordenada e racional da mão de obra excedente na região semiárida, mediante um vigoroso plano de colonização” é frequentemente repetida nas declarações oficiais.

Por um lado, os “sertões semiáridos”, por outro, as “extensas e férteis áreas” do Pará e do Maranhão, instigavam a imaginação para abrir estradas e incentivar a “adequada fixação, sob intensiva assistência social, técnica e financeira”. Embora com menor destaque em relação às demandas de integração nacional e resolução de problemas sociais, havia, também, a necessidade de promover o “aproveitamento das áreas de solo mais favoráveis para a colonização e o estabelecimento de atividades agropecuárias”, bem como de assegurar o “acesso às regiões de ocorrências minerais com exploração econômica”.

No cenário estadual, a Rodovia Paulo Fonteles, também conhecida como PA-150, foi construída no final da década de 1970 e, por um longo período, era considerada a principal via de integração do Pará. Essa importante rodovia se interliga com outras vias, como a BR-155, a BR-222, a BR-010 (Belém-Brasília) e, até mesmo, a Transamazônica (Santos, 2007).

1.2 Colonização e transformação da região de Tailândia, Pará: um estudo histórico

Nos anos 1970, o Estado do Pará experimentava um crescimento acelerado, impulsionado pelos projetos de desenvolvimento que o Governo Militar havia implementado nas regiões sul, sudeste e nordeste do Estado. No entanto, a região amazônica enfrentava uma situação de conflito pela terra, que se tornou ainda mais complexo com a construção de grandes usinas hidrelétricas, a exploração mineral na Serra do Carajás e a corrida pelo ouro na Serra Pelada.

A história do município de Tailândia/PA está intimamente ligada ao processo de expansão da fronteira amazônica ocorrido nas décadas de 1970 e 1980. Nesse período, a Amazônia foi palco de dois planos nacionais de desenvolvimento, denominados I Plano Nacional Desenvolvimentista PND (1969-1974) e II Plano Nacional Desenvolvimentista PND (1975-1979), que tiveram, como marco fundamental, a construção das rodovias Cuiabá-Santarém e Transamazônica

Para integrar o Estado e promover o seu desenvolvimento econômico, o Governo Estadual decidiu construir a PA-150, uma rodovia que interligava o Pará de norte a sul e que fazia parte da Política Desenvolvimentista Nacional do governo de Ernesto Geisel. A estrada representava um empreendimento fundamental para conectar outros projetos governamentais, como a Transamazônica e a Belém-Brasília.

Francisca Ramos Prado (2006), em seu trabalho faz um excelente apanhado sobre a abertura da PA-150 e o processo desenvolvimentista na região, envolvendo a criação do município de Tailândia.

De um lado havia todo o planejamento para a construção e funcionamento da segunda maior usina hidrelétrica do Brasil e também para a construção de formas para organizar a exploração mineral na região, sobretudo na Serra de Carajás. De outro havia a explosão demográfica da mineração do ouro em Serra Pelada, que criava um interesse migratório quase sem controle. No meio disto havia a política Estadual de desenvolvimento que tinha pontos centrais tais como: a interligação do Estado do Pará por rodovias, a elaboração de políticas públicas regionais para o crescimento e o povoamento local como forma mais segura de manutenção territorial e desenvolvimento menos centralizado em Belém (Prado, 2006, p. 58).

Para o governo, a construção da nova estrada representava um grande passo para evolução dos projetos a serem implementados na região, uma vez que interligaria dois dos maiores planos que seriam: a maior hidrelétrica do Brasil em Tucuruí e a Serra dos Carajás, voltada para extração do minério em Serra Pelada, o que acarretou um imenso fluxo migratório para a região.

A construção da PA-150 atraiu os primeiros colonos e migrantes para a região, que viram, nessa nova oportunidade, a possibilidade de melhorar suas vidas. No entanto, apesar de a estrada estar aberta para oportunidades, o governo estadual enfrentou pressões da elite de Belém e dos meios de comunicação para asfaltar a estrada, sob o pretexto de que suas condições eram precárias.

É importante ressaltar que a construção da PA-150 ainda estava em processo de abertura, com duas frentes de construção que se encontravam no meio do caminho. Nesse contexto, a estrada era vista como uma estratégia de integração do Estado, mas, também, como um conflito entre interesses regionais e nacionais, em que o desenvolvimento econômico, muitas vezes, sobrepunha-se às questões sociais e ambientais da região amazônica.

A estrada surgiu como passagem para os grandes projetos desenvolvimentistas e dela surgiria Tailândia. No entanto, a cidade que surgia ainda estava passando por diversos conflitos agrários ocorridos na região devido principalmente ao grande fluxo migratório descontrolado e a uma política governamental pouco preocupada nas populações locais tradicionais.

Tailândia nasceu, portanto, de dois importantes “cruzamentos”: o de dois grandes projetos amazônicos e aquele marcado pelas lutas dos antigos e novos colonos migrantes, ambos expropriados de suas terras antigas e novas. Creio que ambos os fatores tenham sido os cerne da fundação de Tailândia, pois foi a estrada recém-aberta, que atraía pessoas oriundas de distintos lugares, contribuiu para fomentar os conflitos na região (Prado, 2006, p. 71).

De acordo com o histórico apresentado pela Prefeitura de Tailândia¹

[...] podemos concluir que foi entre dois grandes projetos desenvolvimentistas implantados na Amazônia na década de 1970 que nasceu o município de Tailândia, porém, ainda nesse contexto, os anos de 1978 estavam marcados pela tensão dos conflitos agrários, “frutos, em grande medida de uma proposta de reforma agrária imposta de cima para baixo, arbitrária em seus objetivos e formato estrutural e que foi feita na Amazônia à custa de um ‘esquecimento’ histórico e político das populações locais tradicionais” (Tailândia, 2012).

O ano de 1978 foi marcado por uma crescente tensão no Brasil. De um lado, os conflitos agrários estavam se intensificando, em grande parte devido a uma proposta de reforma agrária que parecia ser imposta de forma arbitrária, com

¹ Prefeitura de Tailândia. História do Município Disponível em: <<https://www.tailandia.pa.gov.br/cidade/#:~:text=De%20fato%2C%20Tail%3%A2ndia%20s%C3%B3%20tev e,governador%20H%C3%A9lio%20da%20Mota%20Gueiros.>> . Acesso em: 28 fev. 2023.

objetivos e uma estrutura que não consideravam as necessidades e histórias das comunidades locais tradicionais na Amazônia. Houve um notável "esquecimento" das questões históricas e políticas dessas populações.

Por outro lado, já era perceptível uma série de problemas econômicos e sociais resultantes da política de crescimento adotada pelos governos militares de Geisel e Figueiredo. A abordagem de "crescer primeiro e depois distribuir renda" tornou ainda mais crítica a maneira como a crise do petróleo e seus efeitos impactaram o Brasil e seu povo, particularmente os mais desfavorecidos e os migrantes que se deslocavam para a Amazônia.

Em razão dos conflitos agrários que ainda eram frequentes na região, decidiu-se homenagear o país homônimo que passava por uma forte guerra civil na época, dando o nome de Tailândia ao local. O Instituto de Terras do Estado do Pará (ITERPA) iniciou o cadastramento e distribuição de lotes para os colonos em 1978, mas a emancipação do município de Tailândia em relação ao município do Acará só ocorreu em 1988.

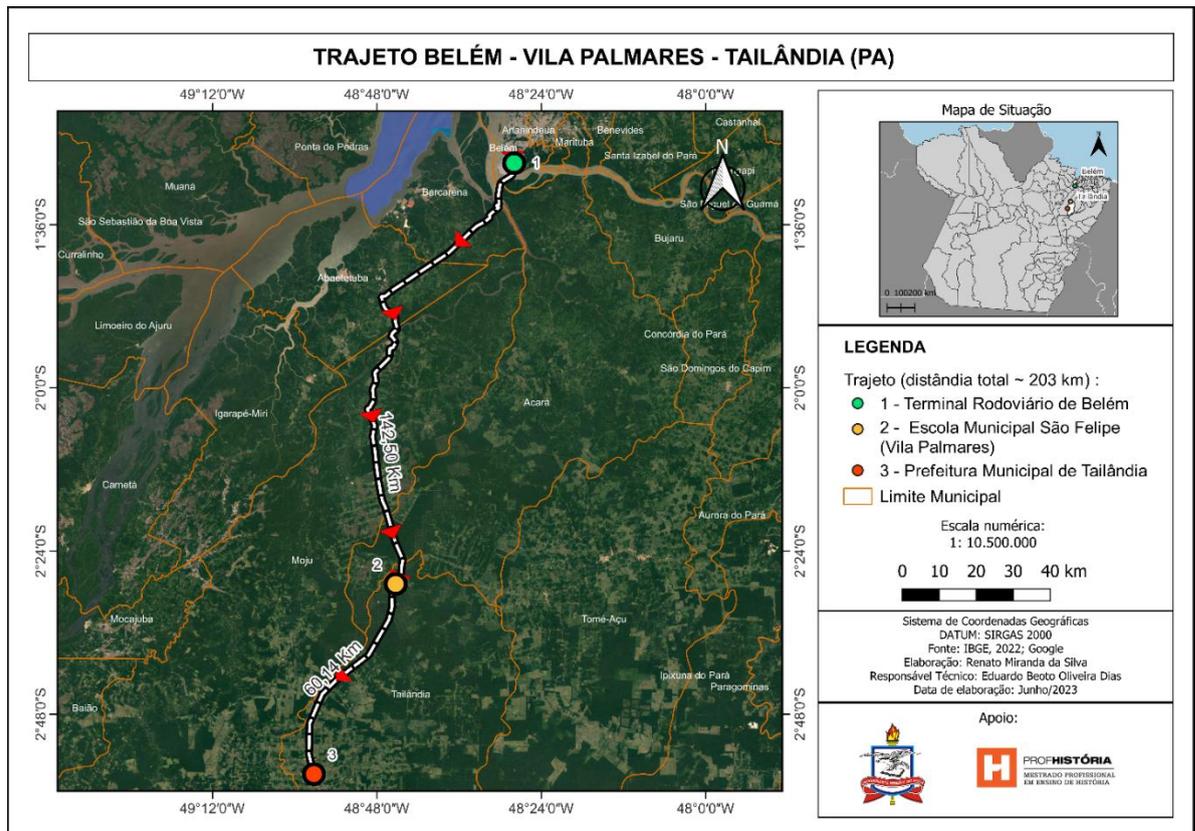
Todas essas questões acabaram desgastando o governo militar, aumentando a tensão social e alimentando as lutas políticas da oposição, fosse ela "legalizada" ou não na época. Isso resultou em uma crise econômica ainda mais profunda e fortaleceu os movimentos sociais que clamavam por anistia e eleições. Esses movimentos, por sua vez, foram um dos fatores que contribuíram para a queda gradual da Ditadura Militar, que se aproximava do seu fim no início da década de 1980.

Nesse cenário mais amplo, não podemos ignorar o impacto que esses eventos tiveram sobre os habitantes da comunidade que havia surgido às margens da rodovia PA-150. Eles também estavam envolvidos e afetados por essas transformações e tensões políticas e sociais.

1.3 A Escola São Felipe e o Distrito de Palmares

O distrito de Palmares está localizado no KM 69 da Rodovia PA 150, a 61km da zona urbana do município de Tailândia e a 190 Km da capital, Belém.

Figura 1 - Localização da Vila Palmares - Tailândia (PA)



Fonte: Arquivo pessoal.

A formação do Distrito está diretamente ligada à expansão do Grupo Agropalma² iniciada em 1999. A referida empresa do ramo de Agronegócio está na região desde 1982, e sua sede está a apenas 7 km do Distrito de Palmares, enquanto seu plantio de palma de dendê circunda todo o distrito.

Neste contexto, os moradores do distrito são formados principalmente por colaboradores do Grupo Agropalma e prestadoras de serviços desta empresa, comerciantes de diversas áreas e trabalhadores autônomos. Grande parte dos moradores é oriunda de outros estados, principalmente do Maranhão, ou de municípios próximos, como Moju, Goianésia do Pará e Acará, que vieram em busca de trabalho nas empresas da região segundo o PPP da Escola Municipal São Felipe.

Os pais que residem no Distrito de Palmares, na sua maioria, trabalham na Empresa Agropalma, Biovale ou outra empresa terceirizadas, Comércio e como autônomos, além dos lavradores que moram em localidades afastadas do Distrito de Palmares. Há a existência de pais e (ou)

² A Agropalma é uma empresa produtora de óleos e gorduras vegetal derivados do óleo de palma.

responsáveis de alunos que não são alfabetizados, poucos alunos têm pais com grau de escolaridade elevado, as mães na maioria das vezes assumem o papel de pai e mãe (PPP da escola São Felipe, 2017).

Devido a esta realidade, na qual grande parte dos responsáveis não é residente fixo da região, ocorrem alguns problemas de desistência escolar, e um dos problemas levantados neste trabalho será a questão do sentimento de não pertencimento à região retratado pelos alunos nas atividades propostas que veremos no decorrer do trabalho. Este problema também é relatado no PPP da escola.

A Desistência é uma realidade constante, em geral ocorre quando os pais tiram os filhos da escola para ajudarem na renda familiar ou os próprios alunos(a) necessitam trabalhar, deixando a escola em segundo plano; outra situação que ocasiona a desistência ocorre quando os pais decidem voltar ao seu município e/ou estado de origem; outra problemática em relação a esse assunto e questionada pelos próprios docentes é em relação ao longo período que os alunos se ausentam da escola ou pedem transferência pelos motivos já citados e depois retornam à escola (PPP da escola São Felipe 2017).

Para entender melhor essa questão, devemos melhor conhecer a escola. A Escola Municipal São Felipe (Sede), está localizada na Avenida dos Coqueiros, s/n, CEP: 68695-000, no Distrito de Palmares, próximo à rodovia PA-150 que corta todo o Distrito. A instituição foi criada em 1993, por iniciativa do ex-vereador Francisco José da Costa Boíba, juntamente com um grupo de funcionários da Agropalma.

A escola tem 30 anos de existência. No ano de 1993, a estrutura contava com apenas uma sala de aula e uma cozinha. A primeira docente foi a senhora Maria das Graças Alencar. Naquele ano, a escola já contava com mais de cinquenta alunos, funcionava com turmas multisseriadas. A origem do nome da escola foi em alusão ao filho mais velho do ex-vereador Francisco José da Costa Boíba.

Atualmente, a escola recebe alunos de outras localidades da zona rural de Tailândia, como: Filadélfia, Água Preta, Nova Israel, Monte Sinal, Turiaçu, Vicinal 8, Ramal do Jonas, Rodopalma, Roda de Fogo e Ramal do Jancen. As condições sociais dessas vilas se assemelham à do distrito de Palmares, porém a principal atividade econômica é a agricultura de subsistência, o que torna o nível econômico mais baixo.

Segundo informações do último Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, datado de 2017, a escola atendia o seguinte número de discentes:

No ano letivo de 2017 foram matriculados e estão frequentando as aulas **1767**alunos, a faixa etária da clientela assistida pela referida escola contempla alunos a partir dos seis. A escola oferece Ensino Fundamental 1º a 5º ano, 6º a 9º ano e a modalidade EJA de 1ª a 4ª etapa. A Escola Municipal Ensino Fundamental São Felipe funciona em quatro turnos, sendo do 1º ao 5º ano manhã, intermediário e tarde, do 6º ao 9º ano manhã e tarde e a modalidade EJA á noite, com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapa. (PPP da escola São Felipe, 2017).

No ano presente, 2023, ainda não há um levantamento exato quanto ao número de alunos, porém é sabido que este número ultrapassa os 1500 alunos todos os anos. Devido a este alto número, a escola é dividida em Sede, localizada na Avenida dos Coqueiros, s/n, contendo onze salas, sendo divididas em: manhã, 10 salas para fundamental I e uma para o fundamental II; intermediário, 8 salas para o fundamental I e 3 salas para o fundamental II; e tarde, 7 salas para o fundamental I e 4 para o fundamental II. Durante a noite são usadas 4 salas para a modalidade EJA.

O primeiro anexo utiliza-se da Escola Estadual de Ensino Médio Eriberto Jasper, localizada na Rua Bacuri, s/n, para as turmas de 6º a 9º ano, sendo doze turmas pela manhã e seis à tarde. Além do anexo Eriberto Jasper, foi necessário alugar o espaço de uma antiga universidade particular, somando-se, agora, o anexo Gamaliel, localizado na Travessa Ypê, s/n, com mais quatro salas, atendendo, nos turnos da manhã e da tarde, alunos do 6º ao 9º ano.

Figura 2 - Localização escolas do distrito Palmares



Fonte: Arquivo pessoal.

O mapa acima demonstra a distância entre a sede e seus anexos, estando o anexo 2, Gamaliel, a cerca de 200 metros da sede, e o anexo 1, Eriberto Jasper, a cerca de 900 metros da sede da escola. Tal distância causa uma série de problemas para os professores que têm que se deslocar de uma escola a outra para suas aulas, muitas vezes deixando os alunos sem aula até o professor conseguir fazer o deslocamento de uma escola a outra.

Os dois anexos para atender os alunos acabam apresentando problemas, principalmente relacionados ao controle da direção e coordenação pedagógica, que não podem estar em três lugares ao mesmo tempo, acarretando sobrecarga de trabalho por parte dos funcionários do apoio, além de alunos, muitas vezes desassistidos de direção e coordenadores pedagógicos. O próprio PPP da escola coloca como necessárias a construção de mais salas e a ampliação de espaço na sede, principalmente para os alunos do 6º ao 9º ano.

Verifica-se quanto à estrutura física da escola São Felipe que esta possui necessidades de mais sala de aula, ampliação e readequação do espaço, visto que o estabelecimento não comporta todos os alunos, havendo a necessidade da ocupação de um prédio pertencente ao estado, para atender as turmas do 6º ao 9ºano (PPP da escola São Felipe, 2017).

O PPP cita somente o anexo Eriberto Jasper, pois o anexo Gamaliel só começaria a ser alugado a partir do ano de 2022, devido à redução de salas disponíveis na escola estadual.

Como a escola é de propriedade do estado e cedida para o município de Tailândia, a prioridade das salas é de acordo com a demanda de alunos matriculados pelo estado. As salas não utilizadas pelos alunos matriculados no ensino médio ficam, assim, com o município, para os alunos do Fundamental II, acarretando aumento ou redução de salas, anualmente, para serem usadas pela Escola São Felipe. Com a redução de salas disponíveis, houve necessidade de alugar um novo espaço para comportar os alunos, assim surgiu o anexo Gamaliel.

Ao final do ano letivo de 2022, a escola estadual Eriberto Jasper iniciou uma reforma em sua estrutura, que se mantém até o primeiro semestre de 2023, com perspectiva de entrega até fim do ano letivo de 2023. Devido a isso, somente o

anexo Gamaliel está em uso. Com a redução do número de salas, a solução foi a redução de horários de aula e retorno do turno intermediário, ficando, assim, cada aula com 35 minutos, e cada turno com duração de 4 horas. Manhã, das 07h às 10h45; intermediário, das 11h às 14h45; tarde, das 15h às 18h45; e noite, das 19h às 22h45.

Além da redução de horários e da criação de um novo turno, é importante lembrar que o anexo Gamaliel só possui quatro salas, o que não seria suficiente para manter todos os alunos. Para isso, foram “criadas” salas dentro da Sede, eliminando, assim, a sala de computação, que já não era usada e servia de depósito para livros e computadores quebrados.

Após breve histórico sobre o local de pesquisa e a escola onde será aplicado o produto, o próximo capítulo tratará de discutir os conceitos utilizados na atividade dos Exercícios Empáticos Descritivos, assim como, explicar mais a fundo esta atividade e sua importância dentro da sala de aula.

2 A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Narrativas históricas

As narrativas históricas desempenham um papel importante, enriquecendo os debates em sala de aula de História, transformando o aprendizado em uma experiência mais dinâmica e profundamente relevante. Este tipo de abordagem não apenas apresenta os fatos, mas, também, explora os contextos, dilemas e perspectivas que moldaram os eventos históricos.

As narrativas históricas oferecem uma forma de conectar emocionalmente os alunos com o passado, transformando nomes e datas em histórias reais e palpáveis. Isso facilita a compreensão e o interesse pelos eventos e pelas figuras históricas.

Sobre a relação entre a narrativa e o ensino de História, Cristòfol Trepàt traz, como explicação para o desinteresse pela História em crianças e adolescentes, “ter abandonado com muita pressa a didática do conto” (Trepàt, 1995, p. 278).

Como fazer com que os alunos entendam conceitos históricos, muitos deles abstratos? E como avaliar a atribuição de significado dado pelos discentes?

Acredito que, ao apresentar eventos históricos como narrativas com múltiplos pontos de vista, os alunos são incentivados a analisar e questionar as motivações e os contextos dos envolvidos. Isso desenvolve habilidades de pensamento crítico, pois os estudantes aprendem a avaliar diversas fontes e interpretações dos fatos.

Narrativas bem construídas ajudam os alunos a entenderem as cadeias de causa e consequência que definem a história, facilitando debates sobre como diferentes decisões poderiam ter alterado o curso dos eventos.

Virginia Cuesta traz luz sobre as considerações de Trépat acerca das ferramentas para facilitar esta tarefa narrativa.

[...] é interessante considerar como Trépat revela a tarefa do historiador e argumenta que ele deve colocar em operação sua imaginação histórica (capacidade de recriar aspectos característicos de contextos históricos passados) e empatia (possibilidade de se colocar no lugar do outro) para interpretar os dados do material empírico que está disponível e construir não apenas os fatos históricos, mas também a explicação dos fatos históricos (Cuesta, 2015, p. 159).

Através de histórias, os estudantes podem se identificar com pessoas e contextos do passado, aumentando o interesse e a empatia pelos temas estudados. Além disso, as narrativas permitem que os alunos vivenciem de forma mais vívida os eventos históricos, o que pode fortalecer a compreensão e retenção da informação.

Após a apresentação do espaço e dos personagens desta pesquisa no último capítulo, pretendo, agora, falar sobre o chão da sala de aula. As dificuldades e os desafios encontrados na escola estão em todos os espaços, seja dentro da zona urbana ou na zona rural, no entanto os conflitos apresentados na vila Palmares foram bastante desafiadores devido às condições já expostas anteriormente.

Já é de conhecimento comum que a mesma metodologia nem sempre servirá em todos os espaços, a metodologia “X” pode servir em escola A, mas falhar em escola B, mesmo com condições semelhantes, mesma série, ou, até mesmo, de uma sala para outra, a metodologia “sucesso” pode falhar. É necessário, então, conhecer a turma, seu entorno e, muitas vezes, por mais difícil que seja, tentar compreender a realidade do local onde os discentes estão inseridos.

A metodologia proposta por mim, com o uso da escrita de cartas, já havia sido usada em outra escola, no município do Acará, em uma escola da zona rural e ribeirinha. Quando pensada inicialmente, a proposta tinha, como principal intuito, simplesmente fugir da avaliação tradicional e de atividades repetitivas, muitas vezes já saturadas pelos alunos. O retorno que obtive com esta metodologia me agradou bastante, fazendo com que pensasse em utilizá-la em outros ambientes escolares.

A metodologia se dá da seguinte forma: faz-se, inicialmente, uma breve pesquisa sobre o local onde será aplicada a atividade, sobre a história local. É necessário tal pesquisa para melhor entender sobre o conhecimento prévio do aluno acerca do seu local, ou mesmo, o desconhecimento do seu entorno. Neste caso, o local era o município do Acará, mas especificamente a comunidade de Boa Vista, na zona rural e ribeirinha. Em seguida, é preciso pensar um assunto que se enquadre dentro dos objetos do conhecimento contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que não se distancie do discente.

Foi escolhida para o trabalho uma turma de 9º ano, tendo, como unidade temática, o eixo Totalitarismo e conflitos mundiais, segundo a BNCC, para aproximar o conteúdo de 2º Guerra Mundial, tema de bastante interesse dos alunos. Trouxe a questão dos soldados da borracha e as propagandas que estimularam a migração para a Amazônia em um esforço de guerra. O tema escolhido se deu pelo fato do

grande interesse dos alunos pelo tema de 2º Guerra Mundial, mas, também, pela localização, uma vez que a escola ainda preservava grandes áreas de mata e os alunos tinham bastante contato com esse meio.

Após a escolha do tema, dei início à aplicação metodológica. Iniciei com duas aulas sobre o conteúdo, partindo do macro para o micro dentro do contexto amazônico. Após a aula expositiva dialogada, separei mais duas aulas para a apresentação de documentário sobre os soldados da borracha, além da História propriamente dita sobre sua vinda para a Amazônia. Contextualizando o documentário historicamente, o curta trazia, também, entrevistas com homens que migraram para a Amazônia devido às promessas feitas pelo governo na época, aproximando, assim, os alunos do conteúdo exposto, deixando de ser somente teórico e ganhando vida com os relatos daqueles homens.

O próximo, passo após a aula e a apresentação do documentário, seria a produção escrita. Pedi aos alunos que criassem um personagem que viveu no período que acabamos de estudar. Este personagem foi seduzido pelas propagandas do governo, de uma vida melhor na Amazônia ao se tornar um soldado da borracha, e, por isso, decidiu migrar para a região, abandonando sua família. Os alunos deveriam, então, escrever uma carta se colocando no lugar deste personagem e escrevendo para sua família.

Como resultado, recebi diversas cartas magníficas, nas quais os alunos souberam muito bem se apropriar do que vimos em sala. Muitos escolheram falar sobre como seu personagem ficou maravilhado ao chegar a uma nova região, outros decidiram focar na saudade de sua família, outros focaram em como se arrependeram de estar ali devido à alta carga de trabalho e o esquecimento do governo em relação aos seus esforços dentro das matas.

Além da apropriação de conteúdo e do tempo histórico, alguns alunos também usaram técnicas de envelhecimento do papel para uma maior aproximação com a realidade da época. Segundo o próprio aluno, seria difícil conseguir um papel novo e branco para a escrita da carta.

Após o recebimento e leitura das cartas, tivemos o momento de culminância em sala de aula, onde conversei com os alunos sobre a experiência e pedi um *feedback* sobre o que acharam da atividade. Estaria mentindo se dissesse que 100% da turma gostou, alguns alunos disseram que gostaram da proposta, mas “não

sabem escrever”, no entanto a maioria disse ter gostado bastante, inclusive pedindo novas atividades como esta.

Sobre a atividade, os alunos pontuaram como pontos positivos poderem escrever sua “própria história”, a liberdade de criar e como, dessa vez, a História não parecia distante (algo que ocorreu durante muito tempo, fora de sua realidade). Com estes apontamentos feitos pelos discentes, tirei, como principal lição, a questão de dar mais autonomia aos alunos, algo que, muitas vezes, ainda me engessava em conteúdos automáticos e aulas tradicionais em sala de aula.

Percebi, na escrita dos discentes, uma forte “humanização” da História, pois os alunos conseguiram realmente se colocar no lugar histórico dos personagens criados. As narrativas transformaram abstrações históricas em experiências humanas. Isso permite que os alunos desenvolvam conceitos como a empatia, entendendo melhor as ações e as reações das pessoas no passado.

A produção de narrativas buscava capturar o interesse dos alunos, motivando-os a participar ativamente dos debates em sala de aula. Acredito que a identificação com personagens ou eventos específicos pode incentivar uma participação mais frequente e pessoal.

Esta experiência ocorreu no ano de 2019, anos antes de entrar no profhistória e ter contato com outros conceitos que podem somar nesta atividade, como a Empatia Histórica de Peter Lee, ou mesmo a proximidade com a atividade dos Exercícios Empáticos Descritivos trazidos por Cristòfol Trepas (1995), citado no trabalho de Virginia Cuesta (2015).

Após me aprofundar nestes conceitos, pude perceber que poderia aumentar a profundidade da atividade. O texto que despertou minha curiosidade em me aprofundar mais neste tema e, conseqüentemente, nesta metodologia que é de autoria de Virginia Cuesta (2015), no trabalho “Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo”.

O trabalho de Virginia Cuesta (2015) discute a aplicação e o impacto das narrativas históricas no ensino de História, enfatizando como essas narrativas podem ser um método importante para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais significativo e relevante. Baseando-se em conceitos teóricos, especialmente nas ideias de Jerome Bruner sobre a natureza narrativa do pensamento humano, argumenta que as narrativas ajudam os alunos a compreenderem e interpretar o mundo ao seu redor de maneira mais eficaz.

Cuesta (2015) ressalta que a forma como pensamos o mundo é essencialmente narrativa, uma visão sustentada por Bruner. Ela argumenta que a narrativa é uma ferramenta fundamental no ensino porque corresponde à maneira intrínseca como o ser humano organiza e atribui sentido às suas experiências.

O uso de narrativas no ensino de História facilita o engajamento dos alunos, pois transforma o conteúdo em algo mais vívido. Cuesta (2015) sugere que, ao invés de apenas receberem informações passivamente, os alunos se envolvem ativamente com o conteúdo através de histórias que ressoam com suas próprias vidas e experiências.

As narrativas, segundo Cuesta (2015), incentivam os alunos a questionarem e refletirem criticamente sobre os eventos históricos, considerando diferentes perspectivas e motivações. Isso desenvolve habilidades de pensamento crítico e de empatia, ajudando-os a entenderem a complexidade das ações humanas e suas consequências históricas.

Posteriormente, com a leitura e os acréscimos de conceitos apresentados no programa Profhistoria, pude aprofundar ainda mais a atividade. Estes conceitos serão apresentados no próximo tópico.

2.2 Os exercícios empáticos descritivos

Observar as concepções de História trazidas pelos alunos é uma tarefa que requer a elaboração de uma estratégia para além dos métodos tradicionais, como a aula expositiva que, muitas vezes, não surte o efeito desejado. Pretende-se demonstrar de que forma a atividade exposta pode acrescentar no entendimento dos alunos sobre conceitos abstratos dentro da História.

Os “Exercícios Empáticos Descritivos” são referenciados como uma técnica pedagógica, citada por Trépat (1995), que visa promover uma compreensão mais profunda e empática dos eventos históricos. Esses exercícios são uma forma de ensino que tenta colocar os alunos na perspectiva de pessoas de diferentes eras ou contextos históricos para que possam entender melhor suas experiências, motivações e desafios.

As atividades são fundamentadas no conceito de empatia histórica, que envolve entender como e por que pessoas do passado pensavam e agiam dentro de

seus contextos culturais e temporais específicos, sem impor julgamentos modernos ou anacronismos.

Os alunos são incentivados a criar narrativas ou descrições que exploram a vida de personagens históricos, imaginando suas experiências diárias, emoções e reações a eventos importantes. Isso pode incluir escrever cartas, diários, discursos ou outras formas de expressão pessoal que os ajudem a vivenciar a realidade do personagem.

No caso da minha pesquisa, escolhi, como elemento, a carta, por acreditar ser algo de maior conhecimento e facilidade de escrita entre os alunos.

Os exercícios requerem que os alunos usem seu conhecimento histórico para contextualizar adequadamente suas narrativas, garantindo que os elementos descritivos estejam alinhados com os fatos e as interpretações históricas. Além de desenvolver uma narrativa empática, os alunos são encorajados a refletir criticamente sobre o processo de se colocar no lugar de outra pessoa e sobre as limitações de sua própria perspectiva ao tentar entender um contexto histórico muito diferente do seu.

Ao se esforçarem para entender as perspectivas históricas, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico, aprendendo a questionar fontes, considerar múltiplas perspectivas e entender a complexidade dos eventos históricos. Esses exercícios podem aumentar significativamente o engajamento dos alunos, pois os envolvem ativamente na construção de conhecimento e na exploração de histórias humanas reais.

Ao explorar como as pessoas vivenciaram suas vidas em diferentes contextos históricos, os educandos podem desenvolver uma maior empatia e se aproximar do conteúdo que muitas vezes é totalmente abstrato dentro da disciplina História.

Outro autor que acrescentou em minha pesquisa e que trouxe melhorias para meu trabalho foi Peter Lee (2003), apresentado na disciplina do Profhistoria, Teoria da História, o trabalho "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado" (Lee, 2003). O texto de Peter Lee (2003), traduzido por Júlia Castro e Marília Gago, discute o conceito de empatia histórica, abordando como os alunos podem compreender melhor as ações e perspectivas das pessoas no passado histórico.

Lee (2003) explora a provocação em ensinar a História de modo tradicional, para que os alunos não apenas conheçam eventos e figuras históricas, mas também

compreendam suas motivações e circunstâncias. A "empatia histórica" é usada porque captura a necessidade de entender as pessoas no passado em seus próprios termos, buscando fugir de um olhar para o passado com as lentes do presente, evitando, assim, correr o risco de cometer anacronismos.

A empatia histórica envolve entender como as crenças e os valores das pessoas influenciaram suas ações em contextos específicos. Lee (2003) argumenta que isso não é apenas saber o que aconteceu, mas, também, como e por que as pessoas pensaram e agiram da maneira que fizeram. Dessa forma, nesta abordagem, busca-se evitar olhares para o passado de forma engessada ou deslocada do presente.

Para Peter Lee (2003), a empatia histórica não é simplesmente sobre compartilhar sentimentos ou experiências emocionais com pessoas do passado. Em vez disso, ele a define como a capacidade de entender as crenças, as intenções e as circunstâncias que moldaram as ações das pessoas em contextos históricos específicos.

Embora a empatia histórica envolva reconhecer que as pessoas, no passado, tinham sentimentos, compartilhar esses sentimentos não é possível ou necessário para a compreensão histórica. A verdadeira empatia histórica ocorre quando se compreende os pensamentos e as intenções das pessoas dentro do contexto de suas próprias vidas e épocas.

Apesar de apontar o processo de olhar para o passado e buscar entender as emoções e fatores daquela época distinta, Lee (2003) também faz críticas ao termo "empatia", dando-lhe um significado mais profundo, no sentido de compreensão do passado como evento histórico que se conecta ao presente.

Lee (2003) sugere que ensinar História com uma abordagem empática requer um entendimento profundo não só do conteúdo histórico, mas, também, de como os alunos pensam e se relacionam com o passado. O ensino deve desafiá-los a ir além da simples identificação com pessoas históricas, encorajando-os a entender complexidades e diferenças contextuais.

Um dos desafios principais da empatia histórica, de acordo com Lee (2003), é evitar anacronismos, ou seja, a aplicação de conceitos, valores ou expectativas modernas ao interpretar ações ou crenças do passado. A empatia histórica exige que se mantenha a consciência das diferenças entre o presente e o passado e que

se reconheça que as pessoas do passado operavam sob um conjunto de normas e conhecimentos muito diferentes.

Inclusive Lee (2003) critica os exercícios descritivos empáticos, uma vez que segundo o autor: “Estes tipos de exercícios encorajam respostas de rotina e estereótipos ‘presentista’” (p. 35). No entanto, eu acredito que, justamente esta presença de estereótipos presentistas fornecerá dados valiosos para entendermos a visão do aluno sobre determinado assunto.

O discente não deve ser visto como uma tábula rasa, desprovido de conhecimentos prévios sobre o tema em discussão. Ao contrário, é fundamental reconhecer e valorizar o saber que o aluno já possui. A presença de estereótipos em suas concepções pode ser uma ferramenta valiosa para entender como o indivíduo em desenvolvimento se relaciona com a temática discutida em sala. Esses estereótipos nos revelam quais conceitos foram mais assimilados pelo aluno e quais ele relacionou com seu contexto atual.

Em síntese, embora Peter Lee (2003) considere que esses conceitos "presentistas" possam representar um problema, para mim, eles são essenciais para melhor compreender o conhecimento prévio do aluno sobre o tema.

2.3 As relações de trabalho e o ensino de História

Após ser introduzido a estes novos conceitos dentro do profhistória, pude repensar a atividade das narrativas históricas em sala de aula em meu novo ambiente de trabalho, agora com mais aprofundamento e disposto a aplicar o que havia aprendido durante as aulas do curso mestrado na universidade.

A ideia de relacionar as narrativas trabalhadas em sala de aula com as relações de trabalho surgiu a partir da observação do ambiente escolar e do contexto em que os alunos vivem. A vila Palmares, localizada na zona rural, desenvolveu-se significativamente após a implantação da empresa Agropalma na região de Tailândia. Como resultado, surgiram pequenas vilas no entorno da empresa, habitadas principalmente por trabalhadores atraídos pelas oportunidades de emprego.

Palmares tornou-se a maior dessas vilas e está diretamente conectada à rodovia PA-150, que a atravessa ao longo de sua extensão. Isso faz com que a vila

também seja um ponto de parada frequente para muitos caminhoneiros que buscam locais para refeições, descanso e lazer. Essas atividades, tanto o trabalho na Agropalma quanto o de caminhoneiro, são muito presentes no imaginário e no cotidiano dos alunos, visto que são as profissões com as quais eles mais convivem e se identificam.

Dessa forma, tendo em vista que Palmares, muitas vezes, é compreendida como uma vila de “passagem”, mas, também, uma vila operária, o cotidiano do trabalho está muito presente na vida desses alunos. Por isso a mudança na escolha da temática a ser trabalhada em sala com as narrativas históricas para este ambiente.

Minha ideia seria pensar uma narrativa pela qual eu pudesse entender como os alunos se relacionavam com esse cotidiano de trabalho em Palmares e como eles entendiam as relações tão presentes em suas vidas, relacionando os conceitos trazidos por eles com a temática devida requerida pela BNCC.

Para entender melhor sobre o entorno da escola e a comunidade Palmares, busquei informações sobre a região e dados socioeconômicos que pudessem fundamentar meus apontamentos. Infelizmente, nas tentativas que fiz em busca das lideranças locais, não obtive sucesso, pois o espaço destinado à associação dos moradores se encontrava sempre vazio, ao consultar moradores dos arredores sobre possíveis lideranças, eles me informaram que o espaço já está há um tempo sem ser usado.

O morador que consegui para mais informações sobre a comunidade me pediu um tempo para enviar o que tinha sobre a vila, no entanto não entrou mais em contato e não respondeu minhas tentativas de retomar o diálogo.

Os dados que usarei são do estudo de Brito e Dias (2011) sobre a comunidade, no qual foi feita uma espécie de censo nos anos entre 2009 e 2010.

Segundo Brito e Dias (2011), a vila de Palmares, localizada em Tailândia/PA, encontra-se a uma distância de 5 km do Complexo Agroindustrial do Grupo Agropalma. O Grupo Agropalma deu início às suas atividades em agosto de 1982 no município de Tailândia, situado a 200 km de Belém. Ao longo dos anos, consolidou sua posição como o maior produtor de óleo de palma da América Latina, controlando integralmente o ciclo de produção, desde a semente até a produção de óleo refinado, oleínas, estearinas, gorduras vegetais, creme vegetal, margarina e biodiesel.

O Grupo Agropalma desempenha um papel fundamental na economia local, gerando aproximadamente 4.865 empregos diretos.

Ainda segundo os autores, é importante ressaltar que a ocupação das terras na região onde o Complexo Agroindustrial do Grupo Agropalma está localizado, a partir da década de 1980, foi caótica e, frequentemente, envolveu práticas ilegais, como grilagem de terras, ocupações informais, assentamentos desprovidos de assistência, roubo de madeira e a expansão das áreas ocupadas pelos "sem tora" (Brito; Dias, 2011).

Além disso, a área circundante ao Complexo Agroindustrial do Grupo Agropalma está repleta de pequenas vilas, assentamentos e ocupações recentes.

Na Vila dos Palmares, a relação com os recursos naturais é notavelmente restrita e caracteriza-se pelo uso inadequado, quando não pela completa ausência de consideração ambiental. Nessa localidade, observa-se a escassez de cobertura florestal, deficiências no abastecimento de água, inexistência de uma rede de esgoto e falta de tratamento adequado de resíduos, além da limitação de áreas agricultáveis.

A coleta de lixo na vila é ineficaz, contribuindo para a deterioração do ambiente. Vale mencionar que a presença de um aterro controlado nas proximidades da vila pode agravar a situação, criando potenciais impactos ambientais negativos.

Outro aspecto notável é a escassez de arborização urbana na Vila dos Palmares, o que impacta diretamente na qualidade de vida dos residentes e na estética do espaço urbano. Esses desafios ambientais destacam a necessidade de medidas e políticas que promovam o uso sustentável dos recursos naturais, o saneamento básico, a gestão adequada de resíduos e a promoção da arborização urbana na comunidade.

A história do município de Tailândia/PA está intrinsecamente relacionada ao processo de expansão da fronteira amazônica que ocorreu nas décadas de 1970 e 1980. Durante esse período, a Amazônia foi palco de dois importantes planos nacionais de desenvolvimento: o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), que vigorou de 1969 a 1974, e o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), de 1975 a 1979. Um marco fundamental desses planos foi a construção das rodovias Cuiabá-Santarém e Transamazônica, que visavam à integração da Amazônia por meio de uma infraestrutura viária.

Além disso, nesse período, foram implantados projetos de mineração de grande escala, como o complexo minero-metalúrgico de Carajás, o projeto mineração Rio do Norte, no município de Oriximiná, e o projeto Albrás-Alunorte, localizado no município de Barcarena. O principal objetivo desses empreendimentos era promover a integração física da Amazônia e ocupar as áreas até então pouco exploradas, com a expectativa de impulsionar o desenvolvimento econômico da região.

Essas ações de desenvolvimento representaram um período de grande transformação na Amazônia, com impactos significativos na paisagem, na economia e na sociedade da região, ao mesmo tempo em que geraram debates e desafios em relação à conservação ambiental e aos direitos das comunidades locais. A expansão da fronteira amazônica trouxe tanto oportunidades quanto dilemas que continuam a ser discutidos e avaliados até os dias atuais.

Apesar de Tailândia não fazer parte do cenário dos grandes projetos na Amazônia, os planos de assentamento promovidos pelo ITERPA desempenharam um papel fundamental na disseminação da informação de que a região dispunha de terras em abundância. Isso atraiu um grande número de pessoas para a área em busca de terras para cultivo, destacando-se principalmente os imigrantes nordestinos, com ênfase nas regiões do Maranhão, Ceará e Piauí.

Essa migração em massa para a região de Tailândia representou uma resposta à busca por oportunidades agrícolas e à disponibilidade de terras, fatores que influenciaram significativamente a dinâmica demográfica e econômica local. A chegada dos imigrantes nordestinos contribuiu para a diversificação da mão de obra e para o enriquecimento cultural da comunidade, mas também trouxe desafios em termos de infraestrutura, gestão de recursos naturais e integração social.

Essa migração e colonização de terras na região de Tailândia são parte da história da Amazônia, onde o acesso à terra e a busca por oportunidades econômicas desempenharam um papel crucial no desenvolvimento demográfico e econômico dessa parte do Brasil.

A região de Tailândia, especialmente durante a década de 1970, foi marcada por uma série de conflitos agrários que se intensificaram, em especial, com a construção da rodovia PA-150. Essa rodovia cortava o estado do Pará no sentido norte-sul, e suas margens foram ocupadas por fazendeiros, grileiros e posseiros, o que gerou disputas por terras e acentuou os conflitos na região.

O ITERPA desempenhou um papel crucial na tentativa de pacificar a região por meio do assentamento de famílias, visando à regularização fundiária e à promoção de condições mais estáveis para a população local. No entanto, somente em maio de 1988, após uma década de esforços, a emancipação política-administrativa de Tailândia foi oficialmente declarada pelo Governador Hélio da Mota Gueiros, separando-a definitivamente do município do Acará.

A emancipação política de Tailândia representou um marco importante na história da região, permitindo que ela tivesse mais autonomia e controle sobre seus próprios assuntos administrativos e políticos. Esse processo também contribuiu para a resolução de conflitos agrários e para a consolidação da identidade e desenvolvimento local do município.

Tendo em vista a ligação direta da empresa Agropalma com a Vila Palmares, irei me deter um pouco em falar, de forma resumida, sobre algumas “obrigações” que a empresa deve tomar com seu entorno, para receber o selo de empresa sustentável e ser reconhecida dentro do contexto ambiental, nacional e internacionalmente. Para isso, uma breve introdução sobre a Agenda 21 que será dividida em três categorias segundo Ana Ecídia de Araújo Brito e Izac Eliezer Gomes Dias (2011), em seu trabalho *Impactos socioambientais presentes nas comunidades ao entorno de uma agroindústria de óleo de palma: estudo de caso na comunidade vila dos palmares no município de Tailândia-PA (2005-2010)*.

A Agenda 21 Global é um documento internacional que se originou na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, mais conhecida como a Conferência Rio 92. Essa conferência foi organizada pela ONU e realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992. A Agenda 21 Global é um plano de ação abrangente que foi assinado por 179 países, incluindo o Brasil, que foi o anfitrião da conferência. Ela estabelece princípios e diretrizes para a promoção do desenvolvimento sustentável em escala global.

A Agenda 21 Nacional é uma adaptação da Agenda 21 Global para as realidades específicas de um país. No caso do Brasil, a Agenda 21 Brasileira foi elaborada entre os anos de 1997 e 2002. Sua elaboração envolveu um amplo processo de participação e consulta pública, mobilizando diversos segmentos da sociedade. O objetivo era criar um plano de ação nacional que incorporasse os princípios da Agenda 21 Global e os adaptasse às necessidades e contextos brasileiros.

A Agenda 21 Local é a extensão da Agenda 21 para o nível municipal ou regional. Ela busca aplicar os princípios da Agenda 21 em comunidades, cidades ou regiões específicas. A ideia é envolver os cidadãos, organizações locais e governos municipais na promoção do desenvolvimento sustentável em suas áreas geográficas. Essa abordagem reconhece que a ação local desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos de sustentabilidade.

A elaboração e implementação da Agenda 21 em níveis global, nacional e local visam à promoção de práticas sustentáveis em várias esferas, incluindo o meio ambiente, a economia, a sociedade e a governança. Essas agendas buscam o equilíbrio entre o crescimento econômico, a justiça social e a preservação ambiental, com ênfase na participação pública e na colaboração entre diversos setores da sociedade.

A Agenda 21 dedica-se aos problemas da atualidade e almeja preparar o mundo para os desafios do século XXI. Ela reflete o consenso global e compromisso político em seu mais alto nível, objetivando o desenvolvimento e o compromisso ambiental. A Declaração do Rio visa estabelecer acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e proteja a integridade do sistema global de ecologia e desenvolvimento. A partir desse momento, começa a existir de maneira globalizada uma preocupação no que diz respeito à Gestão Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável tanto por parte das entidades governamentais das organizações públicas e privadas como dos consumidores deste mercado global (Oliveira Filho, 2004, p. 6).

De acordo com a análise de Brito e Dias (2011), na Vila dos Palmares, o processo de construção da Agenda 21 Local envolveu diversas etapas importantes:

a) Sensibilização da Comunidade:

- A equipe do Instituto Peabiru³ promoveu apresentações sobre o projeto em escolas e junto a líderes comunitários;
- Uma reunião envolvendo representantes da comunidade, poder público, comerciantes e líderes religiosos discutiu conceitos da Agenda 21, sustentabilidade e planejamento.

b) Pesquisa de Campo e Diagnóstico Socioambiental:

- Entre setembro de 2009 e janeiro de 2010, a equipe conduziu uma pesquisa de campo;

³ INSTITUTO PEABIRU, Relatório Ano 01, Programa Dendê Sustentável, maio, 2010.

- Foi desenvolvido um questionário socioambiental em colaboração com a comunidade, abordando diversos aspectos da vida na Vila;
- O arruamento da Vila permitiu a contagem de moradias e a identificação de diferentes tipos de habitações;
- Além das moradias, espaços como campos de futebol e igrejas também foram identificados.

Esse processo participativo visa entender a realidade da Vila dos Palmares, envolver a comunidade na identificação de problemas e buscar soluções para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida local.

O diagnóstico socioambiental da Vila dos Palmares revela informações significativas:

Tabela 1- Diagnóstico Socioambiental da Vila dos Palmares

Descrição	Quantidade
Moradias	794
Moradias em comércio	122
Moradias em vilas	1.182
Total	2.098

Fonte: Instituto Peabiru, 2010.

Esses dados destacam a necessidade de atenção e investimento em infraestrutura e condições de vida nas vilas da Vila Palmares, a fim de melhorar a qualidade de vida e o bem-estar da comunidade local.

Os dados a seguir foram fornecidos pelo Instituto Peabiru (2010). O diagnóstico socioambiental da Vila dos Palmares também forneceu informações sobre o número de vilas e o capital físico na região, revelando características importantes do ambiente local:

Tabela 2 - sobre o número de vilas e o capital físico na Vila dos Palmares

Descrição	Quantidade
Vilas	181
Campinho de areia	1
Campo de futebol	2
Comércio	252
Creche	1
Escola	2
Igreja	11

Fonte: Instituto Peabiru, 2010.

O diagnóstico socioambiental da Vila dos Palmares destaca algumas preocupações importantes:

A falta de espaços públicos para atividades de lazer e esportivas é preocupante, com apenas três campos de futebol identificados na região. Isso pode afetar a qualidade de vida e o bem-estar da comunidade, especialmente de jovens e crianças que necessitam de locais apropriados para prática de esportes.

A existência de apenas uma creche na Vila Palmares indica a falta de investimentos em educação e de apoio às mães que trabalham. Isso pode ser um desafio significativo para as famílias que precisam de cuidados infantis enquanto os pais trabalham, ou mesmo, em famílias de mães solteiras.

Entre as maiores preocupações está a menção ao descaso nas duas escolas, que, na realidade, funcionam como uma única instituição, sendo que uma é anexo da outra, o que traz preocupações sobre a qualidade da educação aos jovens na comunidade. Destaca-se, assim, uma necessidade urgente de investimentos na área da educação para o melhor desenvolvimento das gerações futuras.

O perfil dos entrevistados no diagnóstico socioambiental da Vila dos Palmares, segundo Brito e Dias (2011):

- a) Das 342 entrevistas tabuladas, 67% dos entrevistados eram mulheres, enquanto 33% eram homens;
- b) A maioria dos entrevistados é jovem, com 63% tendo até 30 anos de idade;
- c) Em relação à etnia, 50% se identificaram como pardos e 22%, como negros;

- d) Mais de 60% dos entrevistados não têm ocupação formal, trabalhando na informalidade ou em pequenos "bicos". Apenas 18% são empregados da iniciativa privada, e 16% são pequenos empreendedores;
- e) Quando analisamos apenas o grupo de mulheres, o índice de desemprego e informalidade aumenta para 76%, indicando maiores dificuldades de acesso ao mercado de trabalho formal para as mulheres;
- f) A escolaridade é baixa na amostra, com quase 70% dos entrevistados tendo frequentado apenas o ensino fundamental;
- g) Notavelmente, 93% dos entrevistados estudaram em escolas públicas;
- h) Uma parte significativa da amostra é composta por imigrantes, representando 34% do total, a maioria originária do Maranhão.

É importante notar a quantidade de mulheres mencionadas na pesquisa sem ocupação, pois é relevante lembrar que a Vila Palmares só conta com uma creche, o que, possivelmente, pode acarretar a dificuldade de uma mãe ter com quem deixar seu filho para ir em busca de trabalho.

As informações sobre as famílias na Vila dos Palmares também são esclarecedoras, segundo Brito e Dias (2011):

- a) Mais de 70% das famílias na comunidade residem lá por menos de 5 anos, indicando um constante processo migratório. Isso pode sugerir um baixo sentimento de pertencimento ao local e uma população em fluxo contínuo;
- b) Metade das famílias é composta por pelo menos 4 integrantes, o que reflete uma estrutura familiar relativamente grande em comparação com outros contextos.

Um dado surpreendente da pesquisa é que o número de homens e mulheres nas famílias está equilibrado, contrariando a expectativa de que haveria mais homens. Isso pode ter implicações significativas na dinâmica de gênero e nas relações familiares na comunidade.

Seguindo os dados divulgados pelo Instituto Peabiru, temos também:

- a) A estrutura predominante das famílias é composta por Pai/Mãe/Filhos/Agregados em 63% dos casos;

- b) Há 7% das famílias formadas apenas por mães e filhos, e 10% das moradias têm outros vínculos, possivelmente de trabalhadores que moram juntos;
- c) A situação de miséria é ampla, com 24% das famílias vivendo com até um salário-mínimo, e 46%, com renda variando de 1 a 2 salários-mínimos, o que significa que 70% das famílias têm renda inferior a 2 salários-mínimos;
- d) As principais fontes de renda são a empresa privada (59%) e a informalidade (26%);
- e) Para a maioria das famílias (55%), a renda provém de uma única pessoa, sendo que, em 70% desses casos, essa pessoa é um homem;
- f) Famílias com 2 a 5 membros, chefiadas por mulheres, têm metade delas com renda de até 1 salário-mínimo;
- g) A pesquisa também aponta que 10% dos lares são chefiados por mulheres, e em alguns casos, as mulheres sustentam a família mesmo com membros homens, como idosos;
- h) Isso reflete a "feminização" da pobreza na Vila dos Palmares, com 13% das famílias chefiadas por mulheres sem renda, em comparação com apenas 1% das famílias chefiadas por homens na mesma situação;
- i) Muitas das mulheres que sustentam as despesas da casa têm baixa escolaridade e não são jovens.

Esses dados apontam para desafios significativos, incluindo a necessidade de políticas e programas específicos para apoiar as famílias, especialmente aquelas chefiadas por mulheres, e melhorar as condições de vida e a igualdade de gênero na comunidade.

Além disso, os dados trazidos apontam as condições sociais e a realidade da vila. Apesar da distância temporal entre o censo feito pelo Instituto Peabiru e o tempo presente, até o ano de 2024, a vila continuava com somente duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, e uma creche.

Levando em conta estes aspectos acerca de como se organiza a vila operária e, muitas vezes, a urgência dos jovens terem que entrar no mercado de trabalho para auxiliar seus pais, escolhi o tema universo do trabalho para melhor entender como os alunos se reconhecem enquanto sujeitos dentro de seu espaço de vivência e quais conhecimentos prévios trazem sobre um tema tão próximo de sua realidade.

No próximo capítulo abordarei como a atividade foi transformada para atender a realidade da vila Palmares, demonstrando sua flexibilidade para atender demandas de acordo com o espaço aplicado.

3 UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 As narrativas como estratégias pedagógicas

Incluir narrativas históricas nos debates de sala de aula não só enriquece o ensino em História, mas, também, prepara os alunos para enfrentar questões complexas e diversas do mundo atual, uma vez que os prepara com as ferramentas necessárias para a análise crítica e empática de fenômenos do seu cotidiano.

Cristòfol Trepal (1995) sugere que uma das explicações para a perda do gosto pela História está em “ter abandonado com muita pressa a didática do conto”. Acredito, desta forma, que Histórias produzidas pelos alunos, guiadas pelo professor, são mais fáceis de lembrar do que listas de fatos. Narrativas bem elaboradas e emocionalmente envolventes podem melhorar significativamente o aprendizado dos objetos do conhecimento pelos discentes.

Além dos diversos benefícios para os alunos, há, também, múltiplos ganhos para o professor em sala, pois torna sua aula mais atrativa e com mais participação dos alunos, além de possibilitá-lo utilizar a atividade como meio de entender os conceitos prévios dos alunos sobre o tema e suas principais dificuldades, através de uma atividade que foge do tradicional.

Desta forma, este trabalho não somente tem o intuito de trazer uma atividade lúdica aos alunos, mas, também, de auxiliar o professor em sala de aula com mais uma ferramenta que o ajude no contato, às vezes tão distante, entre professor e aluno.

Após o breve diagnóstico dos entornos de meu local de trabalho e das condições socioeconômicas da Vila Palmares, decidi como seria feita a atividade neste ambiente. As relações de trabalho estão muito presentes na vida dos alunos, muitos tendo que trabalhar desde muito cedo para ajudar seus familiares. A empresa Agropalma acaba se tornando referência de destino a muitos alunos, como uma das poucas oportunidades de emprego disponíveis na localidade. Além disso, há o constante desejo de sair daquela região em busca de uma melhor condição de vida.

A escola usada para aplicação do produto está localizada no município de Tailândia, na chamada zona rural. A instituição está ligada à rede municipal de ensino, sendo dividida em dois polos, o fundamental I localizado às margens da PA-

150, na Escola Municipal São Felipe, e o fundamental II, utilizando-se da estrutura da Escola Estadual Eriberto Jasper⁴.

Escolhi, então, como turma para trabalhar, o 8º ano do ensino fundamental II, mais uma vez seguindo a BNCC, na unidade temática “O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise”, objeto do conhecimento “Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas”, lembrando da Habilidade sugerida para a temática “(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas” (Brasil, 2018, p. 425).

Para inserir o debate sobre o tema em sala, iniciei conversando com eles sobre a temática Políticas de Cercamento ao fim da Idade Média, para um melhor entendimento do tema sobre a questão das migrações do campo para a cidade e das mudanças no comportamento de vida dos habitantes, bem como as relações com o tempo agora, num mundo de trabalho urbano ordenado pelas fábricas.

Neste primeiro momento foram utilizadas duas aulas de quarenta e cinco minutos, principalmente para debater sobre os conceitos de tempo e mudanças de hábitos entre os espaços urbanos e rurais, uma vez os alunos estão inseridos no meio rural e grande parte deles têm os mesmos desejos de ir para a cidade, falas dadas por eles em sala durante a explicação.

Posteriormente, iniciei a fala sobre as primeiras cidades, sua estrutura, ainda bem precária devido ao grande fluxo migratório, sua falta de saneamento básico e as mudanças nas formas de trabalho da manufatura à maquinofatura, como o aparecimento da nova figura do patrão e as condições de trabalho nas fábricas. Após concluir o conteúdo, conversei com eles sobre como veem, hoje, as condições de trabalho, se são as mesmas daquela época, o que mudou e o que permanece ainda hoje.

Vale ressaltar que grande parte da apresentação do conteúdo se deu de forma expositiva dialogada, com breves pausas para questionamentos com os alunos sobre a temática. Isso se deu devido à escola não ter uma sala de audiovisual, nem condições de uso de *datashow* em sala devido às salas serem totalmente abertas para a ventilação, com meia-parede somente e porta de grade.

⁴ Para mais informações sobre a caracterização e organização das escolas e seus polos consultar o capítulo 1.

Outra problemática também foi que, no ano de aplicação da atividade, a escola não havia recebido livros didáticos, por ser o último ano para uso da coleção antes da troca para uma nova coletânea. Desta forma, as aulas acabavam, muitas vezes, por ter somente, para uso como recurso didático, o quadro, uma vez que também não oferecia impressora para impressão de materiais para os alunos.

Apesar destas dificuldades, segui com minha proposta, até mesmo com o intuito de ver como ela se sairia sem tanto apoio de recursos didáticos como da última vez que a executei. Após um breve diálogo, apresentei-lhes a atividade do Exercício Empático Descritivo. Dessa vez, pedi para que os alunos criassem um personagem que viveu no período que vimos em sala, que está saindo do campo para trabalhar numa fábrica. Ele deixou sua família no campo e deve escrever uma carta a ela.

Pedi para que os alunos se atentassem à datação da carta, assim como o local de escrita, uma vez que estudamos a Primeira Revolução Industrial na Inglaterra. Deixei livre para escolha do destinatário a quem quisessem escrever, seja pais, maridos e esposas ou, quem sabe, um amigo querido. Na carta, deveriam falar sobre suas impressões da cidade do trabalho.

As cartas deveriam ter ao menos uma lauda de escrita, e teriam o prazo de uma semana para serem entregues. Alguns alunos reclamaram dizendo que não iriam saber o que escrever, muitos com o pensamento de “não sou bom o suficiente para escrever com minhas palavras”, que, confesso, muitas vezes, me consome também, no entanto lhes acalmei dizendo que seria uma atividade tranquila e que só queria apreender o seu entendimento sobre o que vimos em sala.

A sala teve grande aceitação das meninas, que logo me cercaram perguntando se poderiam usar recursos para envelhecer o papel para parecer mais legítimo. Outras disseram que iriam se esforçar para tentar usar a “letra da época”, pareciam muito empolgadas, e isso já me deu mais alívio com relação à atividade.

Esta turma contava com o total de 24 alunos. No turno da tarde, foram necessárias quatro aulas para explicação do objeto do conhecimento, Primeira Revolução Industrial, em seguida, explicação da atividade dos Exercícios Empáticos Descritivos. Como recursos didáticos para apresentação e explicação do conteúdo, foram utilizados quadro e pincéis, como já explicado, devido à ausência de outros recursos pela escola.

Apesar das barreiras e dificuldades, isto também demonstra que podem ser pensadas atividades para além do convencional, mesmo com poucos recursos e como esta atividade pode ser aplicada em escolas que não disponham das estruturas mais completas.

A aplicação do produto teve início em março de 2023, sempre ocorrendo às quintas-feiras, tendo início no dia nove de março e conclusão no dia vinte e três do referido mês, com conversa individual com cada aluno que entregou as cartas e, posteriormente, com toda a turma. A atividade teve duração de seis aulas de 45 minutos cada, tendo ocorrido duas aulas por semana, totalizando três semanas até sua conclusão.

A seguir, trarei o resultado das cartas feitas pelos alunos com pequenas considerações observadas após “correção”.

3.2 As cartas dos discentes

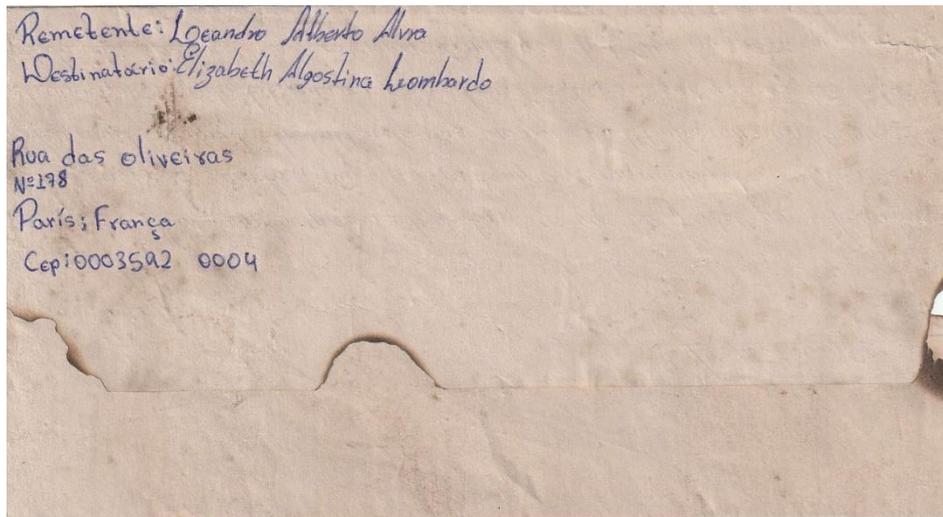
Atividade Exercícios Empáticos Descritivos (Turma 8º ano – Fundamental II)

A atividade proposta em sala partiu da ideia de que o aluno deveria criar um personagem que sai zona rural para trabalhar nas fábricas que surgem com o período da Revolução Industrial na Inglaterra. Para isso, foram ministradas quatro aulas sobre as mudanças ocorridas pós-crise no sistema feudal e surgimento das fábricas como meio de trabalho, passagem da manufatura para maquinofatura, assim como condições de trabalho nas fábricas e condições de vida nas cidades.

A seguir seguem as imagens das cartas feitas pelos alunos:

Carta aluna A

Figura 3- Carta lado externo com remetente produzido pela aluna A



Forte: Arquivo pessoal.

Na carta feita pela aluna A, houve uma preocupação da autora em envelhecer o papel e, até mesmo, em queimar seus cantos para dar mais veracidade temporal à carta. O personagem criado pela aluna se chama Leandro Alberto Alvra, que escreve de Londres para sua amada Elizabeth Algostina Leombardo, que se encontra na França. Os locais foram escolhidos pela autora que, em suas palavras, escolheu por ser um local romântico, mas respeita o local de envio dentro da Inglaterra dando mais veracidade ao personagem.

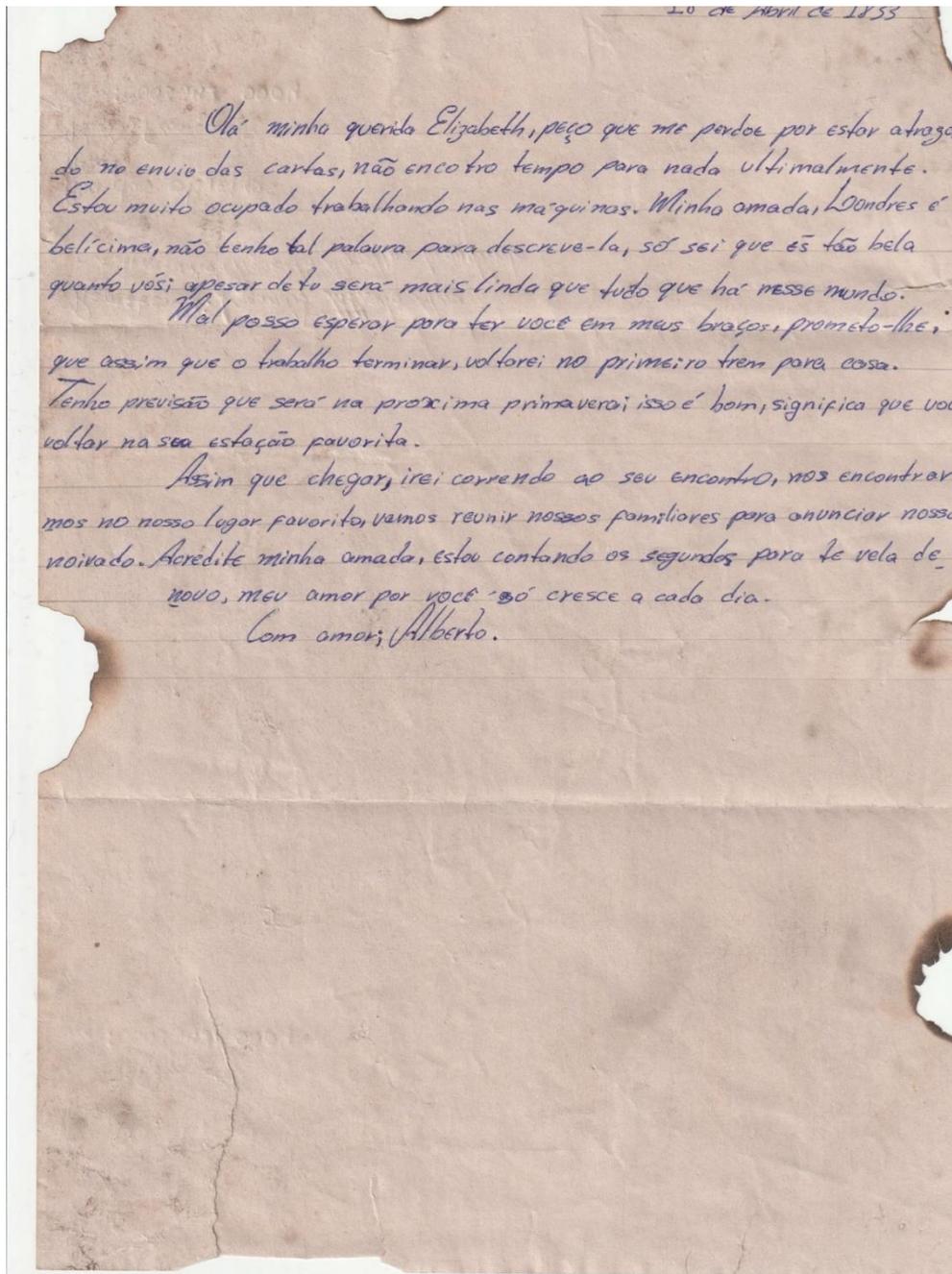
Cuesta (2015) traz como exemplo esse tipo de escrita puxada para o romance também em sua experiência com os alunos:

Acredito que esse tipo de atividade didática, a escrita do gênero romance histórico, obscurece o foco dos alunos em seus próprios referenciais e, embora estes geralmente produzam interferências entre passado e presente em sua escrita, essa produção escrita que eles realizam leva para compreender outras mentalidades e descobrir a mudança e continuidade da natureza social e cultural das instituições, crenças e valores humanos. Nessas narrações, os alunos historicizam seus saberes sobre o cotidiano e também imprimem marcas pessoais em suas produções que eles próprios reconhecem como ficções (p. 169).

Quando os alunos são estimulados a produzir suas cartas como parte de um exercício empático descritivo em sala de aula, frequentemente imprimirão aspectos do presente em seus escritos. Esse fenômeno, conhecido como anacronismo ou "presentismo", pode ocorrer por diversas razões e é algo que educadores precisam ficar atentos para orientar.

Sobre a fala de Cuesta (2015), é interessante pensar em que visão de mundo a aluna tem sobre o tema. Ao trazer uma escrita romântica, podemos ter noção dos conceitos acessados pela aluna e de que forma ela se apropria destes conceitos para a escrita.

Figura 4 - Conteúdo da carta da aluna A



Fonte: Arquivo pessoal.

Olá minha querida Elizabeth, peço que me perdoe por estar atrasado no envio das cartas, não encontro tempo para nada ultimamente. Estou muito ocupado trabalhando nas máquinas. Minha amada, Londres é belíssima, não tenho tal palavra para descreva-la, só sei que és tão bela quanto vós; apesar de tu será mais linda que tudo que há nesse mundo.

Mal posso esperar para ter você em meus braços, prometo-lhe; que assim que o trabalho terminar, voltarei no primeiro trem para casa. Tenho previsão que será na próxima primavera; isso é bom, significa que vou voltar na sua estação favorita.

Assim que chegar, irei correndo ao seu encontro, nos encontraremos no nosso lugar favorito, vamos reunir nossos familiares para anunciar nosso noivado. Acredite minha amada, estou contando os segundos para te ver de novo, meu amor por você só cresce a cada dia.

Com amor; Alberto (Aluna A, 2023).

Internamente, percebe-se que houve preocupação da autora em datar a carta em 18 de abril de 1833. Interessante perceber a sua preocupação em demonstrar seu conhecimento do período escrito, mesmo não tendo sido pedido para os alunos o fazerem. A carta segue em tom romântico de um operário que não tem tempo para escrever a sua amada. Tal fato demonstra que a aluna compreendeu a questão exposta em sala acerca da jornada de trabalho com horas excessivas a que os operários eram submetidos, além de se preocupar em explicar que o trabalho é nas máquinas, e não de forma manual.

O personagem prossegue, agora, descrevendo Londres, e cita sua beleza. Podemos perceber, neste trecho, as concepções trazidas do presente pela aluna, citando uma Londres que não existia no período escrito, no entanto é a Londres que a aluna tem em mente que aparece na descrição, uma vez que, em sala de aula, foi trabalhada a questão da ocupação desordenada das cidades devido ao início do trabalho fabril.

Em conversa com a aluna A, ela disse que lembrava do processo de ocupação desordenado das cidades, no entanto imaginou que Londres não seria assim, pois sempre a viu como uma cidade bela e desenvolvida. Uma relação com o presente, em que podemos ver uma visão diferente entre a capital (zona

urbana) e outros locais (zona rural), trazida pela aluna em reflexos do seu dia a dia.

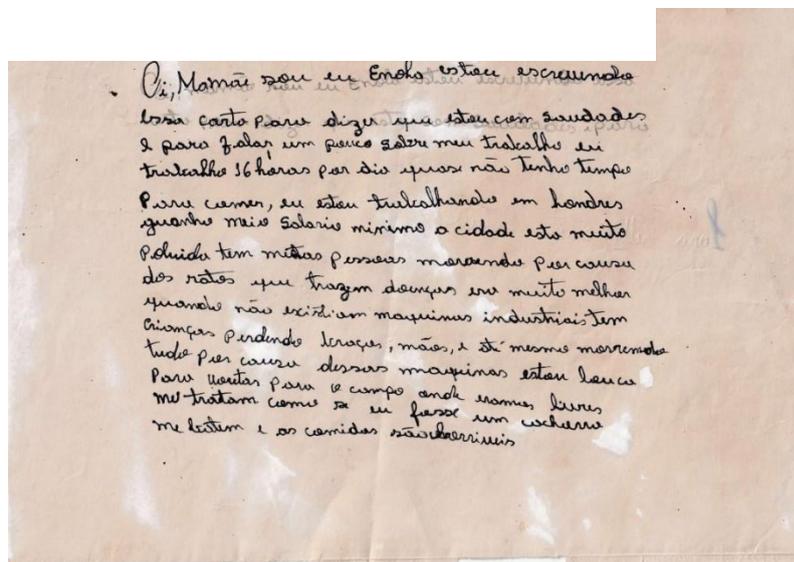
Por fim, a autora traz a ideia do retorno ao lar do personagem para encontro com sua amada. É interessante perceber a utilização do meio de transporte proposto para uso do personagem, uma vez que foram vistas, em sala de aula, as locomotivas como uma das grandes invenções do período da Revolução Industrial. Muito bem explorado mais uma vez, demonstrando a preocupação em se localizar temporalmente e não cometer anacronismos em seu conto.

Os discentes, muitas vezes, projetarão valores, crenças e normas sociais contemporâneas nos personagens históricos que estão retratando. Podendo atribuir conceitos modernos de igualdade de gênero ou justiça social a pessoas que viveram em períodos históricos quando essas ideias eram entendidas de maneira muito diferente. Isso pode levar a interpretações históricas distorcidas, mas também oferece uma oportunidade para discussões em sala sobre a evolução das normas sociais e valores ao longo do tempo.

Carta aluna B

A próxima aluna iremos chamar de aluna B, colocarei a transcrição de sua carta abaixo da imagem para uma maior facilidade de leitura.

Figura 5 - Conteúdo da carta da aluna B



Fonte: Arquivo pessoal.

Oi, Mamãe sou eu Enola estou escrevendo esta carta para dizer que estou com saudades e para falar um pouco sobre meu trabalho eu trabalho 16 horas por dia quase não tenho tempo para comer, eu estou trabalhando em londres ganho meio salario minimo a cidade esta muito poluida tem muitas pessoas morrendo per causa dos ratos que trazem doenças era muito melhor quando não existiam maquinas industriais tem crianças perdendo braços, mãos, e até mesmo morrendo tudo por causa dessas maquinas estou louca para voutar para o campo onde eramos livres me tratam como se fosse um cachorro me batem e as comidas são horriveis (Aluna B, 2023).

A aluna B, em sua carta, busca demonstrar os conhecimentos vistos em sala. Ela cita as muitas horas de trabalho impostas aos trabalhadores, fala sobre a questão da sujeira na cidade, causada pela ocupação desordenada, as doenças causadas pela falta de higiene e saneamento básico do período, o trabalho infantil e, também, a baixa remuneração. No último tópico, a aluna usa o termo “meio salário-mínimo”, referindo-se ao termo atual. É percebido, então, que a aluna compreendeu bem a questão da baixa remuneração nesse período e fez ligação com o seu cotidiano a questão do salário-mínimo.

Apesar do anacronismo em sua fala no uso do termo salário-mínimo, é importante ressaltar que a autora entendeu a precariedade no pagamento dos operários no período estudado, como falado em sala, e tomou o termo meio salário-mínimo como aproximação para a má remuneração, uma vez que seria um valor abaixo do mínimo, hoje, permitido por lei.

Carta aluno C

A terceira carta que analisaremos foi escrita por um aluno, iremos chamá-lo de aluno C. Farei a transcrição de sua carta para facilitar sua leitura.

Figura 6 - Conteúdo da carta do aluno C

De: Wellington Roduigo
 Para: Lorrana Martins
 Minha Esposa

data 23/10/2003
 ano 1769

oi vida...

Como você está? Espero que esteja bem.
 Eu tô morrendo de saudades de você, do seu abraço do
 seu beijo, etc, meu amor

E outra amor, eu tô gostando muito de trabalhar aqui
 só que eu acho que seria melhor se você viesse pra
 cá morar comigo. Liverpool é legal, só que sem
 você, do meu lado

não usei mentir amor, foi difícil, me acostumar, a
 amar a morar aqui, e a trabalhar tbm porque
 e muito frus bem diferente do campo, fora as
 tradições que além de ser muitas, é muito difícil de
 se acostumar

E eu tô trabalhando muito, nem tenho muito tempo
 para descansar

é muito cansativo, mas também eu sei o quanto eu
 preciso desse emprego

eu trabalho gerenciando as funcionarias no que
 ele tem que fazer ando a fábrica toda as
 vez eu mesmo manobrimos as maquinas

Fonte: Arquivo pessoal.

De: W R
2003

data: 23/10/

Para: Lorrana Martins
ano 1769

Minha Esposa

ai vida..

Como você estar ? Espero que esteja bem eu to morrendo de saudades de você, do seu abraço do seu beijo, ETC, meu amor

E outra amor, eu tó gostando muito de trabalhar aquí só que eu acho que seria melhor se você viesse pra cá morar comigo, Liverpool é legal, só que sem você, do meu lado não vou mentir amor, for difícil, me acostumar, a amor a morar aqui, e a trabalhar tambem porque e muito frio bem diferente do campo, fora as tradições que além de ser muitas, é muito difícil de se acostumar e eu tô trabalhando muito, nem tenho muito tempo para descansar é muito cansativo, mais tambem eu sei o quanto eu preciso desse emprego eu trabalho ajudando os funcionarios no que ele tem que fazer ando a fábrica toda as vez eu mesmo manobro as maquinas (Aluno C, 2023).

Um dos primeiros elementos a serem observados na carta do aluno C é a data. O aluno cometeu um erro, inicialmente, escolhendo uma data que ele considerava distante no passado, no entanto, depois corrige para a cronologia do tempo solicitado para a atividade.

O aluno C traz bastantes impressões pessoais para sua carta, como elogios à sua cidade, que é Liverpool, muito ligado a impressões sobre a cidade no presente, como uma boa cidade de morar, longe da realidade do período. O autor também faz observações ao clima, também ligadas ao seu cotidiano, uma vez que temos um clima quente nas regiões amazônicas, bem diferente do clima temperado europeu. Ele faz esta ligação colocando Europa como uma região de clima frio e o campo como região de clima quente.

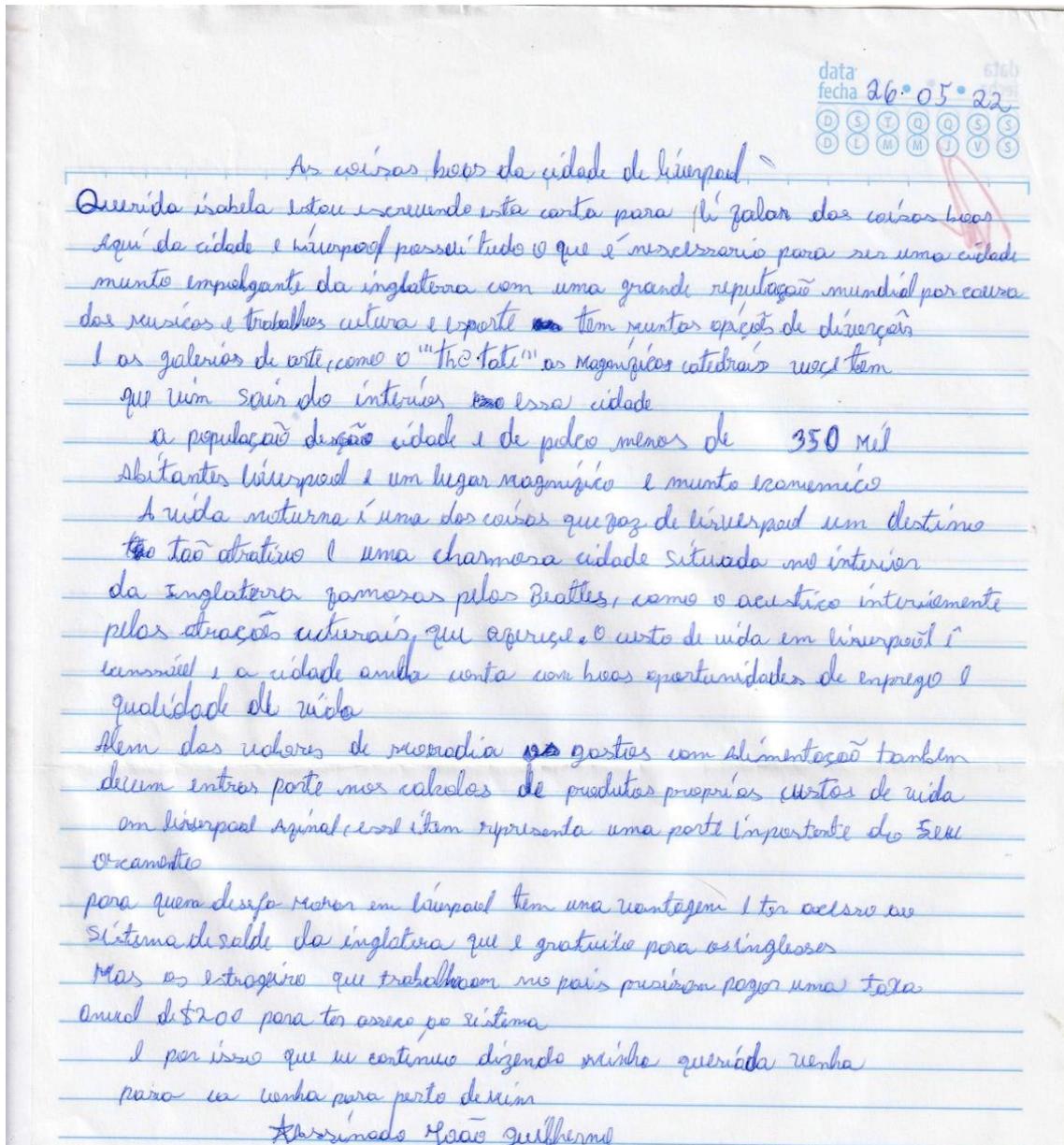
O que chama atenção em sua carta é a forma como o autor trata do trabalho, com falas bastante presentistas como a função de ajudar funcionários e, principalmente, de manobrar máquinas, algo que é ligado ao seu dia a dia no funcionamento de empresas do seu entorno, como a Agropalma. Dessa forma, podemos ver como o aluno se utiliza de termos do presente para melhor compreender o período estudado, uma vez que, para ele, o trabalho fabril está relacionado diretamente a estas funções.

A partir do momento em que o aluno consegue transpor a barreira do abstrato trazido pela História, dando imagem a narrativas vistas em sala de aula,

mesmo, muitas vezes, sendo anacrônico, é quando podemos perceber que o educando mais que decorou o conteúdo, ele absorveu e o deu significado dentro do seu cotidiano, aproximando-o de sua realidade.

Carta aluno D

Figura 7 – Conteúdo da carta do aluno D



Fonte: Arquivo pessoal.

As coisas boas da cidade de Liverpool

Querida Isabela estou escrevendo esta carta para li falar das coisas boas aqui da cidade e liverpool possui tudo o que é necessario para ser uma cidade munto empolgante da inglaterra com uma grande reputação mundial por causa dos musicos e trabalhos cultura e esporte tem muntas opções de diverções e as galerias de arte, como o "the tate" as magnificas catedrais você tem que vim sair do interior

a população desção cidade e de polco menos de 350 mil abitantes liverpool e um lugar magnifico e munto ecomenico A vida noturna é uma das coisas que faz de liverpool um destino tao atrativo e uma charmosa cidade situada no interior da Inglaterra famosas pelos Beatles, como o acustico interiormente pelas atrações culturais que oferece o custo de vida em liverpool é incessável e a cidade anda conta com boas oportunidades de emprego e qualidade de vida

Alem dos valores de moradia os gastos com alimenteção tambem devem entrar nos calcolos de produtos proprios custos de vida em liverpool afinal, esse item representa uma parte importante do seu orçamento

para quem deseja morar em liverpool tem uma vantagem e ter acesso ao sistema de salde da inglaterra que e gratuito para os ingleses

Mas os estrangeiro que trabalham no pais presisam pagar uma taxa anual de \$200 para ter asseço ao sistema

E por isso que eu continuo dizendo minha querida venha para ca perto de mim (Aluno D, 2023).

carta do aluno D deixa evidente que houve uma confusão temporal no entendimento do aluno. O autor descreve sua personagem na cidade de Liverpool, mas retrata uma Liverpool contemporânea, profundamente conectada ao imaginário do aluno como um lugar maravilhoso. O título da carta, 'As Maravilhas de Liverpool', reflete essa visão.

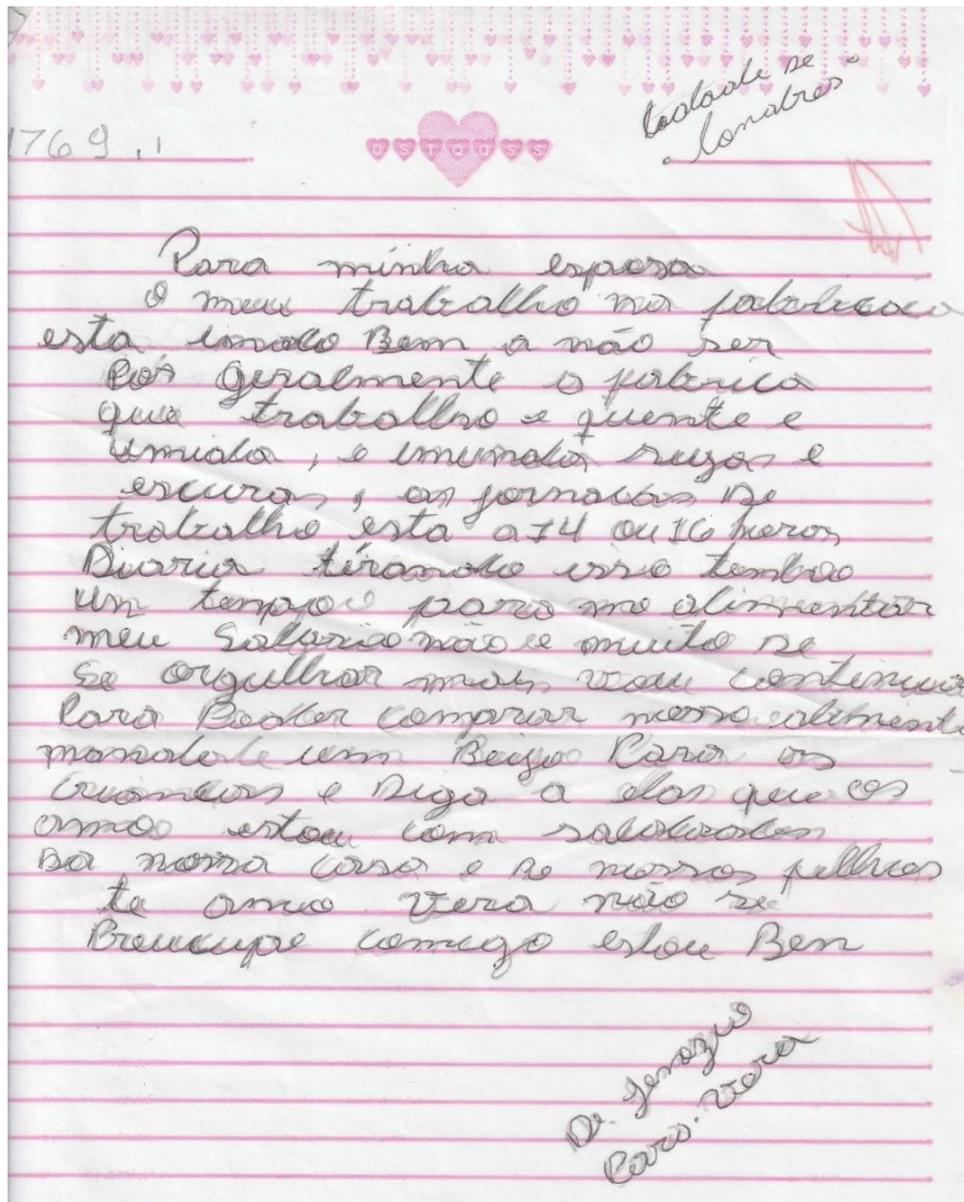
O aluno destaca os aspectos presentes da cidade, mencionando músicos, cultura, esportes, galerias de arte e catedrais. Ao mesmo tempo, exalta os pontos turísticos de Liverpool. O autor faz um apelo constante para que sua querida destinatária deixe o campo e se junte a ele na cidade.

A carta mantém um tom de admiração por Liverpool, sugerindo que a cidade oferece “oportunidades de emprego” e uma “qualidade de vida” que seriam ideais para ambos. Apesar da confusão temporal na qual o aluno descreve Liverpool no

presente, ao invés do período solicitado na atividade, o autor insiste constantemente em persuadir sua amada a viver com ele na cidade, acreditando que seria um ambiente muito melhor do que o campo onde vivem.

Carta aluna E

Figura 8 - Conteúdo da carta da aluna E



Fonte: Arquivo pessoal.

Para minha esposa o meu trabalho na fabrica esta indo bem a não ser por geralmente a fabrica que trabalho e quente e

umida, e imunda suja e escura, as jornadas de trabalho esta a 14 ou 16 horas diaria térando isso tenho um tempo para me alimentar meu salario não e muito de se orgulhar mais vou continuar para poder comprar nosso alimento mande um beijo para as crianças e diga a elas que os amo estou com saldades da nossa casa e de nossos filhos te amo Vera não se preocupe comigo estou bem (Aluna E, 2023).

Na carta da aluna E, os elementos trazidos pela autora estão de acordo com o solicitado na atividade, principalmente destacando a questão das longas jornadas de trabalho. Mesmo podendo haver algum exagero na quantidade de horas, o ambiente de trabalho sujo e a baixa remuneração são bem explorados também apesar do pequeno tamanho da carta.

O elemento que considero interessante se atentar nestas cartas é a questão do sacrifício para conseguir seu salário e, apesar das condições apresentadas, a questão de não se queixar, já que a necessidade do pagamento deve ser maior que os problemas causados por ele. O interlocutor criado pelo aluno, apesar de todas as dificuldades apresentadas, está sempre relatando que seu sacrifício é necessário para sua subsistência e para sua família.

Essa visão pode representar uma questão do cotidiano dos alunos, que veem o trabalho como forma de sobrevivência e, mesmo diante das condições de trabalho, entendem que a necessidade os força a continuar, não somente por si, mas pela sua família.

Na escrita de cartas, os estudantes podem usar, involuntariamente, linguagem e expressões modernas que não seriam encontradas no período em questão. Isso pode ser um reflexo do desafio de se adentrar completamente em outra época. Como podemos notar nas cartas, é comum o uso de expressões presentistas, mas isso não deve ser considerado um simples erro, tampouco devemos focar somente na dificuldade desse aluno perceber o tempo.

Através destes anacronismos, podemos entender melhor de que forma o aluno percebe este conteúdo e o aproxima de sua realidade. Vemos, nas cartas, preocupações com o trabalho. mas também podemos observar a linguagem romântica da maioria das cartas. Esta influência está muito ligada às mídias como televisão e internet. A aluna B chega a usar o pseudônimo de Enola que, segundo a autora, foi inspirado em uma série de *streaming* que se passa na Inglaterra.

Debater a escolha de linguagens usada nas cartas pode ser mais um ponto positivo a ser debatido em sala, uma forma de explorar as diferenças linguísticas em diferentes culturas e períodos históricos.

A forma como a história é retratada na mídia contemporânea — filmes, séries, livros — pode influenciar como os alunos imaginam o passado. Na carta escrita pela Aluna A, vemos elementos como solicitados na atividade, assim como elementos de romance que a autora acrescentou por influência de livros do gênero. Apesar dos problemas, a visão romântica dos livros está bastante presente em seu relato.

Apesar da liberdade para a criação dos personagens, a carta ainda seguiu o caminho orientado por mim. Os elementos de romance foram datados de forma correta e inseridos dentro do que fora solicitado para a atividade. Coube a mim, em conversa com a aluna, somente fazer pequenas ponderações e lembrá-la de que aquele período escrito era algo real, e não fictício, como em seus livros de romance. Ela disse entender a mensagem e ficou grata pelos elogios.

Ao escrever cartas históricas, os alunos podem buscar conexões diretas com questões atuais para tornar o conteúdo mais relevante para eles. Por exemplo, eles podem destacar aspectos de um evento histórico que se assemelha a eventos atuais. Isso é bastante presente na carta do Aluno C, na qual ele faz comparações entre o campo como um local quente, o que é sua realidade, enquanto a cidade como sendo um lugar melhor de se viver, com mais “tradições”. Há confusões temporais, também, com os relatos a “dirigir máquinas”, o que é próximo de sua realidade.

Segundo o autor, ele fez esse paralelo pois seu pai trabalha com essa função, é algo que ele quer seguir e decidiu inserir no trabalho de seu personagem. Apesar do anacronismo, é claro como o aluno se utilizou de referências do seu presente para melhor compreender o conteúdo. Coube-me, somente, fazer as ponderações sobre as questões temporais. O aluno C também trouxe muitos elementos do seu presente sobre a questão de sair do campo. Em conversa comigo em sala, o aluno contou sobre sua vontade de sair da zona rural para a cidade por acreditar em como poderia serem melhores a vida e as oportunidades com relação ao campo.

Isso que nos faz pensar em uma característica de Empatia baseada em sua experiência pessoal, incorporando aspectos de suas próprias vivências ao

tentar se colocar no lugar de outra pessoa no passado. A referida característica é bastante presente, também, na carta do aluno D. Apesar da grande confusão temporal em retratar muitos aspectos de uma Inglaterra mais atual, o aluno deixa bastante claro na carta como aquele é seu sonho.

Em conversa comigo, o aluno revelou ter trazido bastante dos seus sonhos na carta, que acabou pesquisando muito sobre o local para escrever o texto e, na hora, acabou se enganando em sua temporalidade.

Uma das cartas que incorporou muita emoção, que refletiu mais sua própria vida do que a do personagem fictício em si, foi a escrita pela Aluna E. Nela, a autora se utiliza bastante de elementos falados em sala, como a descrição das péssimas condições de trabalho. No entanto, o que mais chama a atenção é que, apesar das adversidades passadas pelo personagem, ele iria sempre se esforçar ao máximo para não deixar faltar comida ao receber seu “salário”. Apesar do termo presentista, foi a forma que a aluna encontrou de demonstrar seu comprometimento com a família.

Em conversa comigo, a aluna relatou a situação difícil pela qual sua família passa, e como ela, várias vezes, ouve sua mãe reclamar do trabalho, mas que, mesmo assim, ela não deixa faltar comida em casa. A situação socioeconômica das famílias do Palmares, principalmente das mulheres, pode ser observada no segundo capítulo, e essa carta, junto a este relato, demonstram muito bem a visão desta aluna sobre o trabalho.

3.2 Como utilizar o produto

Uma metodologia usada para a produção de cartas pelos alunos com intuito de aproximá-los do conteúdo é a que utiliza o conceito de empatia histórica. Essa metodologia parte de uma relação professor-aluno, em que o primeiro cria uma base de conteúdos, fontes e materiais de apoio, e o segundo cria um personagem e, tomando como referência tudo que foi aprendido, constrói uma situação, uma vivência, que será passada para o papel.

Para utilizar essa metodologia, temos a seguinte sequência – lembrando que, como se trata de uma experimentação, ele é um produto inacabado, que pode e deve ser revisado e melhorado –. Sua existência tem, como objetivo, contribuir para

o processo ensino-aprendizagem e é complementar a outros recursos e metodologias ativas em sala de aula.

1. Preparação e Contextualização

Estudo prévio: Antes de iniciar a atividade, garanta que os alunos tenham um entendimento sólido do contexto histórico. Isso pode incluir aulas expositivas, leitura de textos ou visualização de documentários sobre o período em estudo.

Além da preparação do objeto do conhecimento de acordo com a BNCC, recomendo, também, o conhecimento do entorno do seu aluno. Temas que estão presentes no dia a dia podem ser mais interessantes e trazer uma maior participação.

É importante ressaltar o conhecimento sobre o entorno para evitar atividades fora da realidade dos alunos. Uma atividade pensada para um centro urbano não terá a mesma funcionalidade dentro de um ambiente rural.

Fugir de um tema único e trabalhar com temas transversais como trabalho, escravidão, guerras, também pode ser interessante para ver como os alunos compreendem tais conceitos em diferentes épocas.

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas e questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente na mente dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso.

A progressão de idéias é então possível em História, tornando-se uma transição de idéias menos poderosas para idéias mais poderosas (Lee, p. 25).

Depreendemos a importância de ter, como objetivo, o entendimento dos conceitos pelos alunos, e não somente memorização de fatos em sequência.

2. Material de Apoio

Forneça aos alunos acesso a fontes primárias e secundárias, como cartas, diários, fotografias e artigos da época, para que possam ter uma base real para suas criações. Cartas e documentos antigos podem ser excelentes instrumentos para aproximar os educandos do momento histórico estudado.

Uso de fontes primárias: Fornecer aos alunos o acesso a fontes primárias do período em estudo pode ajudá-los a adquirir uma melhor compreensão da linguagem, dos valores e das normas sociais da época.

Ao aproximar o aluno do tempo requerido para atividade com o uso de fontes, teremos uma melhor compreensão temporal e, conseqüentemente, uma maior tentativa de aproximação com o período pelo aluno.

3. Instruções Claras

Diretrizes específicas: As instruções devem ser claras acerca do formato da carta, quem são os personagens e o contexto histórico em que estão inseridos. Isso ajuda a evitar anacronismos e assegura que os alunos permaneçam fiéis ao período histórico.

Ao escrever cartas históricas, os alunos podem buscar conexões diretas com questões atuais para tornar o conteúdo mais relevante para eles. Por exemplo, eles podem destacar aspectos de um evento histórico que se assemelha a eventos atuais, o que pode ser uma forma valiosa de aprendizado, desde que guiada corretamente, para evitar distorções históricas.

Objetivos de aprendizagem: Deve-se explicar claramente os objetivos de aprendizagem da atividade, incluindo o desenvolvimento de habilidades de empatia e a compreensão das perspectivas históricas.

4. Discussão e Reflexão

Debate em sala de aula: Após a entrega das cartas, realizar um debate ou discussão, em sala de aula, sobre as diferentes perspectivas apresentadas pelos alunos em suas cartas. Nesta etapa, deve-se ter cuidado para não focar em “erros” cometidos, mas buscar entender o porquê de tal escrita.

Reflexão sobre o processo: Peça aos alunos que reflitam sobre o processo de se colocar no lugar de outra pessoa e sobre o que aprenderam ao tentar entender as motivações e o contexto de seus personagens.

Os alunos podem incorporar aspectos de suas próprias experiências ao tentar se colocar no lugar de pessoas do passado. Isso pode incluir a utilização de emoções ou reações que refletem mais suas próprias vidas que as dos personagens históricos que estão tentando retratar.

Educação sobre anacronismo: É crucial educar os alunos sobre o conceito de anacronismo e incentivá-los a considerar o contexto histórico ao escrever suas cartas.

Análise crítica: Encoraje os alunos a revisarem seus próprios trabalhos e os de seus colegas em busca de anacronismos, discutindo abertamente onde e como os aspectos do presente podem ter sido projetados no passado.

Neste momento, podemos induzir temas como anacronismo, diferentes concepções temporais e evoluções de conceitos estudados naquele assunto específico.

Os passos apresentados neste trabalho devem ser usados como guia para utilização da metodologia dos Exercícios Empáticos Descritivos, no entanto cabe ao professor a escolha do objeto do conhecimento a ser usado, assim como o número de aulas para apresentá-lo aos alunos. Esta atividade pode e deve ser pensada em diferentes contextos dentro do espaço escolar. O objetivo aqui não é simplesmente trazer uma metodologia pronta e finalizada, mas apresentar um caminho para o professor construir, junto aos discentes, uma ferramenta para o bem ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada ao longo desta dissertação demonstrou a importância de se repensar o ensino de História em contextos escolares, especialmente nas áreas rurais e em regiões mais afastadas dos centros urbanos, com pouca intervenção do poder público, como a Vila Palmares, no município de Tailândia, Pará. Ao longo do estudo, foi possível identificar os desafios enfrentados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se a necessidade de metodologias que aproximassem os conteúdos históricos da realidade cotidiana dos discentes, buscando, dessa forma, atrair o interesse do aluno.

Um dos aspectos mais significativos desta metodologia foi a produção das cartas escritas pelos alunos, que se mostrou não apenas um exercício de escrita, mas uma ferramenta poderosa de engajamento dos alunos e de desenvolvimento da empatia histórica de uma forma lúdica e chamativa.

Estas cartas demonstraram a capacidade dos alunos de se colocarem no lugar dos outros, compreendendo as condições históricas de maneira profunda e crítica. Muitos educandos conseguiram, por meio da escrita, aproximar-se de eventos e realidades distantes da sua própria vivência, como as dinâmicas do trabalho no campo e as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores, temas que fazem parte de seu contexto socioeconômico da Vila Palmares.

Ao relatarem, em suas produções, as saudades da família, as condições difíceis de trabalho e, até mesmo, o arrependimento de seus personagens, os alunos demonstraram uma apropriação do conteúdo histórico que vai além da simples memorização de datas e fatos, conectando o passado a uma narrativa mais humana e próxima de sua realidade.

A metodologia dos Exercícios Empáticos Descritivos, proposta por Cristòfol Trepàt (1995) e aprimorada com base nos conceitos de Empatia Histórica de Peter Lee (2003), mostrou-se de grande importância como ferramenta para engajar os alunos e promover uma aprendizagem mais significativa. Ao incentivar os estudantes a criarem personagens e narrativas colocando-se no lugar de indivíduos de períodos históricos específicos, a metodologia potencializou o desenvolvimento de habilidades críticas e empáticas, levando os discentes a entenderem o passado de forma mais humanizada.

Deve-se lembrar dos conselhos deixados por Peter Lee (2003), tendo cuidado de não cair em anacronismos e em atividades presentistas. Por isso, esta atividade deve ser guiada pelo professor, acompanhando o processo de criação das narrativas, para não se tornarem meros contos. O anacronismo nas cartas, como pôde ser visto nos exemplos trazidos, é comum, mas deve ser debatido em sala. Não há problema em comparações anacrônicas, no entanto o aluno deve saber diferenciar o tempo presente do passado contado.

Para solucionar problemas sobre o anacronismo, sugiro tratar do assunto anteriormente à atividade, ou mesmo, posteriormente ao fim, com a correção das cartas e conversa com os discentes, mas este tema não pode ser dispensado, ou estaríamos caindo nas críticas feitas por Lee (2003).

Os resultados obtidos com a aplicação dessa metodologia, tanto na zona rural de Tailândia quanto em outros contextos escolares, revelaram que os alunos não apenas demonstraram uma maior compreensão dos conteúdos históricos, como também passaram a perceber a História como algo próximo e relevante para suas próprias vidas. As cartas escritas pelos alunos durante as atividades, por exemplo, refletiram não apenas uma apropriação de conceitos históricos, mas também uma ligação com as suas realidades sociais e culturais locais, como demonstrado nas cartas expostas.

Devo lembrar que a metodologia deve ser sempre modificada para melhor se encaixar à realidade do local onde será desenvolvida. Os temas abordados aqui, apesar de serem retirados da BNCC, estão diretamente ligados aos locais onde foram aplicados, como bem justificado no decorrer deste trabalho.

Essa abordagem metodológica, ao ligar as narrativas históricas ao cotidiano e ao mundo do trabalho na região, sobretudo no contexto da Agropalma e das transformações trazidas pelos grandes projetos de desenvolvimento na Amazônia, contribuiu para um ensino mais crítico e reflexivo. Desta forma, os alunos foram capazes de estabelecer relações entre o passado e o presente, observando como os processos históricos influenciam diretamente suas vivências e a sociedade em que estão inseridos.

Além disso, a atividade com a produção de cartas permitiu que os alunos se envolvessem ativamente no processo de ensino-aprendizagem. O uso de narrativas empáticas despertou o interesse e promoveu um maior engajamento com a disciplina. Em grande parte da turma, superou o desinteresse que, muitas vezes,

surge quando o ensino de História se baseia apenas na transmissão passiva de conteúdo.

Além disso, a atividade também proporcionou um espaço para a criatividade dos alunos, que não apenas desenvolveram habilidades de escrita, mas também exploraram seus dons artísticos com a personalização de suas cartas, envelhecendo papéis e buscando detalhes para tornar suas produções mais autênticas. Muitos destes detalhes nas cartas, como as técnicas de envelhecimento, foram pesquisados por eles mesmos, sem necessidade de intervenção ou pedido do professor, demonstrando mais uma vez o interesse na atividade.

O grande êxito dessa experiência revelou o potencial dos Exercícios Empáticos Descritivos como metodologia para promover uma compreensão mais reflexiva da História. A capacidade de criar narrativas baseadas em personagens fictícios, mas historicamente fundamentados, estimulou nos alunos o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico e a empatia, além da contextualização de eventos históricos no mundo contemporâneo.

Assim, este trabalho apronta que as cartas escritas pelos alunos foram uma ferramenta-chave para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Elas possibilitaram não só a compreensão mais profunda dos eventos históricos, mas também a ampliação da capacidade dos alunos de se relacionarem com o passado e entenderem suas conexões com o presente.

Em conclusão, este trabalho evidencia a eficácia dos Exercícios Empáticos Descritivos como uma excelente metodologia no ensino de História, mas também corrobora a necessidade de adaptações didáticas que dialoguem com as realidades dos alunos, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A proposta aqui apresentada pode ser replicada em outros contextos, com as devidas adaptações, e serve como um convite aos professores para expandirem seu leque de metodologias e novas formas de ensinar História, promovendo a construção de uma consciência crítica.

REFERÊNCIAS

BECKER, B. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Decreto nº 6.047, de 22 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6047.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRITO, A. E. de A.; DIAS, I. E. G. **Impactos socioambientais presentes nas comunidades ao entorno de uma agroindústria de óleo de palma**: estudo de caso na Comunidade Vila dos Palmares no município de Tailândia-PA (2005-2010). 2011. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Empresarial, Pública e com Pessoas) - Instituto de Estudos Superiores da Amazônia, Belém, 2011.

CARDOSO, F. H.; MÜLLER, G. **Amazônia**: expansão do capitalismo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. (On-line).

CUESTA, V. Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo. **História hoje**, v. 4, 2015.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazôniaas**. São Paulo: Contexto, 2010.

INSTITUTO PEABIRU. Diagnóstico e elaboração dos Projetos socioambientais para a Agropalma visando à implementação de um Programa de Responsabilidade Social, **Entorno**, v. 4, abr., 2008.

INSTITUTO PEABIRU. **Relatório de Monitoramento dos Indicadores de Sustentabilidade**: Programa Dendê Sustentável. Projeto Indicadores Socioambientais. Belém: Instituto Peabiru, 2010.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. *In*: BARCA, I. **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2003. p. 19-36.

LOCATELLI, S. H. **Plano Amazônia Sustentável**: uma nova concepção estatal de desenvolvimento para a Amazônia? 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MACHADO, L. O. O controle intermitente do território amazônico. **Revista Território**, v. 1, n. 2, 1997.

MACHADO, L. O. Urbanização e mercado de trabalho na Amazônia brasileira. **Cadernos IPPUR**, v. 13, n. 1, ano 13, p. 109-138, jan.-jul., 1999.

MARQUES, G. S. SPVEA: o Estado na crise do desenvolvimento regional amazônico (1953-1966). **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, v. 34, p. 163-198, 2013.

OLIVEIRA, R. Q. DE; CARLEIAL, L. M. DA F. Desenvolvimento amazônico: uma discussão das políticas públicas do Estado brasileiro. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, v. 3, n. 1, 2013.

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

PRADO, F. R. **O Mito da cidade provisória**: natureza, migração e conflito social em Tailândia (1977-2000). 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

PREFEITURA DE TAILÂNDIA (Município). **Tailândia**: um mergulho na história. c2024. História. Disponível em: <https://tailandia.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em: 28 fev. 2023. Site institucional.

SANTOS, E. DOS. **Vila Arrais**: espaço de sobrevivência, morte e núcleo de organização na luta pela terra na PA-150 (1970-1985). 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

SOUZA, C. M. Ditadura, grandes projetos e colonização no cotidiano da Transamazônica. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 5, 2014.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.

TREPAT, C.-A. **Procedimientos en historia**: un punto de vista didáctico. Barcelona: ICE; Graó, 1995.

VEIGA, J. B. da; TOURRAND, J. F.; QUANZ, D. **A pecuária na fronteira agrícola da Amazônia**: o caso do município de Uruará, PA, na região da Transamazônica. Belém: Embrapa CPATU, 1996.