

# Reflexões & Existência

universidade pública e a formação  
de professores de história  
no interior da Amazônia

André Dionei Fonseca & Lorena Lopes da Costa  
organizadores



UFOPA



NAVEGANDO



REFLEXÕES E EXISTÊNCIA: UNIVERSIDADE PÚBLICA E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO  
INTERIOR DA AMAZÔNIA



André Dionei Fonseca  
Lorena Lopes Costa

REFLEXÕES E EXISTÊNCIA: UNIVERSIDADE PÚBLICA E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO  
INTERIOR DA AMAZÔNIA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando  
**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena  
**Arte da Capa:** Augusto Leite

**Copyright © by autor, 2021.**

R3326 – FONSECA, A. D.; COSTA, L. L. (Org.). Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-64-2

 10.29388/978-65-86678-64-2-0

Vários Autores

1. Universidade Pública 2. Formação de Professores 3. Amazônia I. André Dionei Fonseca, Lorena Lopes Costa II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

### Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFITM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtalli – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valéria Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lec University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba y Cuba



## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	11
<i>Elizabeth dos Santos Braga</i>	
<b>Introdução</b>	27
Os organizadores	
<b>Parte I - Política e Formação Docente</b>	35
<b>O ensino de história do Brasil republicano em um contexto de crise</b>	37
<i>André Dionei Fonseca</i>	
<b>Avaliação formativa: experiências na formação em história</b>	53
<i>Douglas Mota Xavier de Lima</i>	
<b>Política de ações afirmativas e os estudantes indígenas do instituto de ciências da educação (iced): vivências e desafios nos 10 anos da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)</b>	69
<i>Wania Alexandrino Viana - Elenise Pinto de Arruda</i>	
<b>Parte II - Experiências de Ensino de História</b>	85
<b>A história regional e o baixo Amazonas: reflexões sobre ensino e pesquisa</b>	87
<i>Vanice Siqueira de Melo</i>	
<b>O “lugar” da história da África e das africanidades no curso de história da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): entrecruzamentos e sensibilidades</b>	101
<i>Gustavo Pinto de Sousa</i>	
<b>Passos e descompassos entre o saber acadêmico e o saber escolar: as experiências do programa institucional de bolsa de iniciação à docência de história (PIBID-HISTÓRIA) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)</b>	119
<i>Diego Marinbo de Gois – Lademe Correia de Sousa</i>	
<b>Reflexões sobre ensino e pesquisa em história indígena no Pará e em Minas Gerais</b>	137
<i>Gefferson Ramos Rodrigues</i>	

<b>A história econômica da Amazônia oitocentista em sala de aula: um proveitoso percurso de análise e ensino</b>	153
<i>Luiz Carlos Laurindo Junior</i>	
<b>Parte III - Reflexões teóricas na sala de aula</b>	169
<b>A pergunta sobre o “nós”</b>	171
<i>Augusto B. de Carvalho Dias Leite - Erick Arango</i>	
<b>Piranhas que bebem sangue: tragédia grega e <i>permanência</i> em nossos sertões</b>	183
<i>Lorena Lopes da Costa</i>	

## PREFÁCIO\*

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*).

No contexto brasileiro atual, observamos, sentimos e (muitos) lutamos contra o ataque às universidades públicas, à educação e à pesquisa. Também ficamos indignados ante a indústria das *fake news* e o quanto estão por trás dos atos pró-governo e pró-ditadura. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, tem sido alvo de críticas por esse mesmo movimento, que se apoia no que ele contraindica para uma existência *humana*: as falsas palavras. Seu livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987) foi escrito em 1968, durante o período em que esteve exilado no Chile, após ter tido o Plano Nacional de Educação cancelado e ter sido preso pela ditadura militar. Muito provavelmente, o capítulo no qual o trecho se encontra, sobre a “dialogicidade”, tem marcas de sua experiência, bem como a de tantos brasileiros, de perseguição e proibição da palavra.

Entre as palavras que têm sofrido perseguição nos últimos anos por movimentos como o denominado “Escola sem Partido”,<sup>1</sup> encontram-se as aulas dos professores, considerados doutrinadores que devem ser vigiados pelos alunos e suas famílias (ou pelos próprios colegas). Na mira desses movimentos, têm lugar especial os professores de história. Isso não é sem motivo. Seligmann-Silva (2003, p. 63) afirma: “A História assume diante da força que a *ars oblivionis* adquire — sobretudo como uma reação aos fatos extremos do nosso século — o caráter de um *tribunal*.” O autor refere-se principalmente ao *Shoah*, Holocausto judeu, em seu texto sobre a importância da memória, do testemunho, diante das ameaças do “fim da história”, “fim da temporalidade” de nossa época e da mentira que caracteriza as teses revisionistas e negacionistas.<sup>2</sup>

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.11-26

<sup>1</sup> Existem vários projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados que continuam tramitando, como o PL nº 7.180/2014, o PL nº 867/2015 e o PL nº 246/2019, com modificações em torno do mesmo tema. Felizmente, o Supremo Tribunal Federal (STF) já considerou inconstitucionais diversas leis municipais e estaduais nessa direção. A respeito do tema, ver: Fontes e Rocha (2019, p. 94-107).

Baseando-se em Walter Benjamin e Maurice Halbwachs, entre outros pensadores, Seligmann-Silva faz uma reflexão sobre a tarefa do historiador e a necessidade da reinvenção da historiografia, com a qual os autores deste livro com toda certeza se comprometem. Para ele, tanto Benjamin quanto Halbwachs rejeitam o preceito da representação (ou recuperação, termo tão usado hoje) total do passado e o modelo temporal linear característicos do historicismo, e consideram fundamental a relação entre memória e história. Em seu livro *A memória coletiva*, Halbwachs (1990, p. 59), ao discorrer sobre a interpenetração das duas, comenta: “[...] se o mundo da minha infância, tal como o encontro quando me recordo, coloca-se assim naturalmente no quadro que o estudo histórico desse passado próximo me permite reconstituir, é porque já levava a sua marca”. Em uma de suas famosas teses, no texto *Sobre o conceito da história*, Benjamin (1996, p. 224) enuncia: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.” Tal qual o narrador, o historiador é um sucateiro; não tem como alvo “recolher os grandes feitos”, mas o que é deixado de lado pelo discurso oficial como sendo insignificante, sem importância (Gagnebin, 2006).<sup>3</sup>

A historiografia — ou seja, a história como narração, disciplina ou gênero possuindo as suas regras, suas instituições e os seus procedimentos — não pode [...] substituir-se à memória coletiva nem criar uma tradição alternativa que possa ser partilhada. Mas a dignidade essencial da vocação histórica permanece, e o seu imperativo moral parece-me ter hoje em dia mais urgência do que nunca. No mundo que é o nosso não se trata mais de uma questão de decadência da memória coletiva e de declínio da consciência do passado, mas sim da violação brutal daquilo que a memória ainda pode conservar, da mentira deliberada pela deformação das fontes e dos arquivos, da invenção de passados recompostos e míticos a serviço de poderes tenebrosos. (YERUSHALMI, 1988, p. 19 apud SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 62-63)

---

<sup>2</sup> Acerca do debate e da gravidade de questões como essas, as entrevistas de Lorena Lopes da Costa — “Crises do verdadeiro e as potências do falso – partes I e II” —, concedidas a Natan Baptista na série *Crise & historicidade*, organizada pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos Teóricos (Niet) e pelo Laboratório de Estudos de Teoria da História e História da Historiografia (Lethis), são bastante elucidativas. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=4vjz31eSWqg&feature=youtu.be> e <https://www.youtube.com/watch?v=SHd9RnUaHyE>. Acesso em: 25 out. 2020.

<sup>3</sup> A propósito do texto *O narrador*, de Walter Benjamin (1996).

Tal é a responsabilidade do historiador, que pode ser estendida também ao professor de história ou a quem de alguma forma é dado rememorar em nome de um grupo ou instituição. Muitos dos autores da presente coletânea ocupam mais de uma posição dessas. Organizada por André Dionei Fonseca e Lorena Lopes da Costa, apresenta pistas, achados e novas pistas.

*Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia* é um esforço coletivo para repensar problemas concretos e teóricos, de alunos e professores, vivenciados no curso de História na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em Santarém, região do Baixo Amazonas, ou vivenciados outrora, por homens hoje mortos, mas dos quais convém não nos esquecermos. E como é Santarém? De acordo com dois dos autores do livro,

Santarém é um espaço onde passado e presente entrecruzam-se cotidianamente. São homens, mulheres e crianças das margens dos rios, os ribeirinhos e ribeirinhas, os remanescentes das comunidades quilombolas, filhos da terra, os migrantes e os imigrantes. Por um lado, há a vida dos pescadores, da cultura artesanal, e, por outro, os grandes hectares das plantações de soja, que nos despertam para a vigilância em prol da sustentabilidade na Amazônia. Uma cidade que vive as tradições temporais — círios, sairé e procissões — ao lado de um espaço que cede ambientes para outras representações dos chamados grandes centros urbanos, como grandes *shoms*. (Gustavo Pinto de Sousa).

Não é demais lembrar que Santarém é uma cidade estratégica para o agronegócio. Essa pressão sobre a floresta para o plantio de monocultura — uma herança colonial, sem dúvida — é vivenciada pelo Sr. Roberto da etnia Arapium, que nos relatou durante as aulas a pressão dos madeireiros sobre suas terras. (Gefferson Ramos Rodrigues).

O livro trata, então, de pessoas, temas, discussões de um Brasil que muitos de nós desconhecem, mas que concerne a todos, por preocupação consciente ou por (re)conhecimento histórico.

A Ufopa foi criada em 2009, durante o segundo mandato do ex-presidente Lula,

[e]m consonância com as políticas de governo da época, que procuraram garantir maior acesso a índios, pardos, negros e estudantes provenientes de escola pública, [...] resultado do aproveitamento dos antigos *campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural

da Amazônia (UFRA) —, com entrada especial para grupos menos favorecidos. [...] Os estudantes indígenas recebem bolsa-permanência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e auxílio adicional da Ufopa. (Gefferson Ramos Rodrigues).

E, de acordo com a pesquisa realizada por esse autor, o curso de História é um dos mais procurados pelos estudantes indígenas, que recebem bolsa-permanência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e auxílio adicional da Ufopa.

Assim, as realidades trazidas e problematizadas nesta obra, de muitas formas, dizem respeito a minorias — pessoas excluídas e marginalizadas — ou a pessoas *estrangeiras, outsiders*. Entre os alunos, muitos são indígenas, afrodescendentes, quilombolas, de comunidades ribeirinhas. Alguns professores/autores são da terra, outros vieram de fora, ou seja, são estrangeiros ali, deparando-se com uma realidade completamente diferente da que estavam acostumados em seus cursos de pós-graduação ou empregos prévios.

O livro não nos deixa esquecer desses outros que de muitas formas somos nós — no passado, no presente, no futuro. Importante uma obra que traz esses outros muitas vezes esquecidos, obra que sai do eixo São Paulo/Rio de Janeiro/Minas Gerais e adentra o (de)sertão amazônico.

Os relatos e as reflexões nos mostram detalhes de trabalhos docentes, de trabalhos historiográficos, de um passado, de políticas assertivas, de povos indígenas e africanos. Ailton Krenak nos fala da importância dos detalhes:

Lá nos Estados Unidos, a tentativa de contar uma história dos índios deu nisso, que é este livro muito bonito [Enterrem meu coração na curva do rio], mas se você olhar ele em detalhes, lendo ele em detalhes, você vai ver que ele não consegue tratar, em detalhe, do mais importante que uma obra dessas deveria deixar para as gerações futuras, para quem for buscar naquela leitura alguma compreensão das relações que moveram a formação dos Estados Unidos como nação, do desaparecimento daquela gente como povos dali, a responsabilidade dos Estados Unidos sobre o que aconteceu e o que sobrou no presente, o que nós temos no presente, sobre essa herança de lutas, de conflitos, de expropriação, de roubo que foi feito sobre o território daquele povo. Que tipo de consequência a História registra para aquele tipo de relação que foi estabelecido naquele período de 1600, 1720 até 1860 que é quando os Estados Unidos já é definitivamente uma nação com tudo definido pra ser uma potência no mundo, potência poderosa, e os Índios estavam definitivamente banidos da página da História? (Krenak, 2012, p. 117).

Nos detalhes do trabalho docente, a marca da resistência, do esforço de institutos nas universidades para garantir o acesso e conter a evasão, e de professores para conseguir a permanência, em especial nos cursos de licenciatura.<sup>4</sup> Trata-se, então, de um importante material para se repensarem as práticas na licenciatura, especificamente em história.

O livro divide-se em três partes, que parecem se afunilar, em um predomínio de questões políticas, em seguida questões pedagógicas e, por fim, questões conceituais, em uma espécie de movimento de *zoom*, das políticas nacionais às regionais e locais, às discussões em sala de aula. Mas essas dimensões se interpenetram o tempo todo nos textos.

Na primeira parte — “Política e formação docente” —, três artigos tematizam as consequências diretas e as influências da política nacional, universitária e de formação de professores para o curso de História, para os alunos e, especificamente, para os estudantes indígenas.

O primeiro artigo — “O ensino de história do Brasil republicano em um contexto de crise” —, de André Dionei Fonseca, inicia-se com um breve e acurado comentário sobre a situação política brasileira de “descompromisso com a democracia”, uma crise que se delineou a partir de 2015 e “proporcionou um ambiente de reflexão e problematização extremamente fecundo” para sua prática docente. O autor denuncia a proletarianização e a simplificação do trabalho do professor como “atividade técnico-burocrática” e fala da importância desse agente como “intelectual reflexivo” (Giroux) para uma “educação transformadora” (Freire), que reconhece as manobras neoliberais para o responsabilizarem pelo insucesso do ensino público. Esse profissional, que tem sido orientado a seguir o modelo das competências, de tendência adaptativa, deveria ajudar os estudantes a acreditarem e a participarem na luta pela superação das injustiças de toda ordem. Seguindo essa concepção e na contramão da tormenta de nosso cenário político, econômico e social, ele elenca no texto os principais fatores levados em conta na disciplina História do Brasil Republicano, ministrada entre 2014 e 2018 na Ufopa, aqui resumidos: a extrema desigualdade social; o desemprego estrutural e a precarização do trabalho; os graves dilemas socioambientais; as formas persistentes de autoritarismo; a dificuldade de consolidação de um regime democrático; a criminalização dos movimentos sociais; o ataque às populações indígenas; a dificuldade de inclusão social da população negra; a homofobia, os estereótipos e os preconceitos de gênero; a corrupção e sua instrumentalização pelas forças reacionárias; a usurpação do poder público pelas vertentes religiosas; as consequências das políticas neoliberais no ordenamento po-

---

<sup>4</sup> A esse respeito, ver: Amorim (2019, p. 63-80).

lítico, econômico e social do país. Seu esforço era fazer com que acadêmicos e acadêmicas compreendessem cada fator de problematização em sua dimensão histórica e que seus futuros alunos dos Ensinos Fundamental e Médio pudessem se reconhecer como protagonistas de uma batalha. Isso não sem problemas: carga horária insuficiente, para dar conta do programa; dificuldade dos estudantes em relação à leitura dos textos da bibliografia do curso e de jornais e *sítes* noticiosos, para se manterem informados sobre o mundo à sua volta. Transcrevo aqui algumas linhas de suas considerações finais: “Tanto ensinei, mas muito mais aprendi com um público que, em sua diversidade social, de gênero, de etnia e raça, sentia nos ombros, tal como na formulação de Henry Rousso (2016, p. 301), o fardo de um ‘passado presente demais’.”

“Avaliação formativa: experiências na formação em história”, o segundo texto da primeira parte, de Douglas Mota Xavier de Lima, traz uma reflexão sobre a transformação em sua prática de professor das disciplinas História Antiga, História Medieval e História Moderna, desde 2014. Ele relata a adoção inicial de aulas expositivas, discussões historiográficas e avaliações escritas centradas em conteúdos factuais/conceituais. No entanto, percebe, após os primeiros semestres, que os métodos utilizados não resultaram em melhor aprendizagem, nem estavam contribuindo significativamente para a formação profissional dos alunos como professores. Ao invés disso, notava problemas comuns do ambiente da sala de aula em qualquer nível de ensino: desinteresse, falta de leitura, dificuldade na compreensão dos textos etc. O autor destaca a importância da formação inicial nos cursos de licenciatura em história como um momento crucial de mobilização de saberes históricos e pedagógicos, além de ser um momento de estruturação da identidade pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, problematiza o modelo de formação docente comum no Brasil (disciplinas obrigatórias da área específica nos três primeiros anos e disciplinas pedagógicas obrigatórias no último ano), que leva a uma “dicotomia entre conhecimentos específicos da disciplina e conhecimentos pedagógicos, entre preparação para o ensino e preparação para a pesquisa, e entre conhecimentos teóricos e prática”, trazendo em seu bojo outras dicotomias, como a separação entre a cultura histórica e a didática da história, entre o bacharelado e a licenciatura. Tece críticas à “cultura de avaliação”, presente não só no campo educacional, mas em todas as atividades sociais, aos modelos de avaliação classificatória, à ênfase no processo de ensino em detrimento da aprendizagem, por parte da docência universitária. E relata mudanças que conseguiu implementar em seus cursos: estes passaram a se estruturar em torno de eixos transversais; as aulas passaram a enfatizar os alunos, a documentação de diferentes tipologias e a in-

corporação de elementos práticos e do universo profissional; o próprio espaço físico da aula se alterou; diversificaram-se as formas de avaliar, explorando-se a oralidade, a escrita e a prática; foram pensadas práticas mais colaborativas e de superação da reprodução do conhecimento; procedimentos metodológicos diversificados foram utilizados (construção de mapas conceituais, diários reflexivos, livros didáticos de diferentes décadas, revistas, músicas, textos literários, histórias em quadrinhos e filmes, jogos didáticos, peças de teatro grego e mostras de história medieval). Em suma, trata-se de um relato de superação de práticas tradicionais em prol de vivências mais significativas, que indica a preocupação com a formação de professores.

O terceiro texto dessa parte tematiza a “Política de ações afirmativas e os estudantes indígenas do Instituto de Ciências da Educação (Iced): vivências e desafios nos 10 anos da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)”. De autoria de Wania Alexandrino Viana e Elenise Pinto de Arruda, membros da Comissão Setorial de Acompanhamento das Ações Afirmativas do Instituto de Ciências da Educação (Iced/Ufopa), o trabalho se inicia apresentando a palavra conexão como o conceito que sintetiza as ações da Ufopa nesses 10 anos. Nas palavras das autoras, trata-se de um “espaço compósito e diverso, sobretudo do ponto de vista da diversidade cultural, linguística e étnica”, que abrange 20 municípios e localiza-se em uma área de aproximadamente 15.848 habitantes indígenas, 21 terras indígenas com 28 etnias presentes. Elas procuram refletir sobre a relação da Ufopa com os povos indígenas da região, a partir da análise das políticas afirmativas desenvolvidas na instituição e dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas na vida acadêmica, mais especificamente os discentes matriculados no curso de Licenciatura em História. Afirmam que o ensino institucionalizado no Brasil, para as populações indígenas, esteve ancorado em um projeto excludente e de negação de suas existências culturais, e que a Constituição de 1988 é considerada um marco para a mudança de conduta do Estado. As políticas de ações afirmativas anunciadas a partir de 2000 norteiam-se por quatro argumentos centrais: justiça compensatória; promoção do pluralismo; justiça distributiva; e fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo favorecido. Para que essas políticas se efetivem, segundo as autoras, é necessária uma interpretação histórica daquelas implementadas desde 1500 (de escravização, extermínio e negação da pluralidade). A promoção do pluralismo (diversidade étnica e cultural) no século XX decorre do processo de ação política dos indígenas e abertura política. Já a justiça distributiva implica a promoção de igualdade de oportunidades e a garantia de direitos para uma sociedade justa. Torna-se necessária a construção de estratégias para a valorização étnica, acesso

a direitos e positivação do indígena como sujeito politicamente atuante. O artigo traz também a história das políticas de ações afirmativas na Ufopa, desde 2010, quando ocorre o primeiro Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), com critérios avaliativos específicos, anterior à implementação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece a obrigatoriedade de reserva de no mínimo 50% das vagas nas universidades para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência (PCDs), passando pela criação da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e, dentro de sua estrutura, da Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), uma demanda dos estudantes indígenas. Atualmente, a DAA tem como atribuição o fortalecimento de ações afirmativas para estudantes indígenas e quilombolas e a implementação de programas e projetos que visem ao acesso, à permanência dos estudantes dos diversos cursos e ao combate ao racismo e ao preconceito. Nesse sentido, os problemas e as reivindicações apontados pelos estudantes indígenas durante o I Encontro de Ações Afirmativas do Iced, em 2018, são mostrados como questões que implicam diretamente a formação e a prática docente, assim como a necessidade de se encontrarem alternativas metodológicas que contemplem a diversidade e a inclusão. Isso se torna mais contundente diante das atitudes que vêm sendo tomadas pelo governo Bolsonaro, que ameaçam a permanência das políticas afirmativas.

A segunda parte do livro — “Experiências de ensino de história” — traz cinco artigos, que apresentam diferentes facetas das transformações das práticas de docentes do curso de História da Ufopa, em função das especificidades regionais, locais, do corpo discente.

Em “A história regional e o Baixo Amazonas: reflexões sobre ensino e pesquisa”, Vanice Siqueira de Melo conta sua experiência como professora da disciplina História da Amazônia I, a partir de suas reflexões historiográficas sobre a região do Baixo Amazonas, destacando a relevância de estudos que analisem a dimensão histórica do espaço. Nas pesquisas realizadas pela autora sobre a Amazônia colonial, desde a iniciação científica, durante seu Bacharelado e Licenciatura em História na Universidade Federal do Pará (UFPA), analisando conflitos entre os luso-americanos e os grupos indígenas nas capitânicas do Maranhão e do Piauí, ela dialoga com ideias como as de “espaço geográfico”, “território”, “territorialidade” e “paisagem”, analisando as representações feitas em relatos de soldados, religiosos e autoridades a respeito do espaço das capitânicas e como essas representações se relacionam com o povoamento luso-americano e os referidos conflitos. Somado a essa experiência de pesquisa, o planejamento para docência em uma universidade localizada no oeste do Pará gerou a refle-

xão sobre a importância de um curso planejado em perspectiva local e regional, abrangendo não só a Amazônia como um todo, mas a ocupação do que hoje corresponde ao Baixo Amazonas, uma área afastada dos centros de poder, de modo a historicizar a construção desse espaço vivenciado pelos alunos, em uma concepção de formação de sujeitos ativos e críticos. Nesse sentido, a autora menciona em seu texto a organização das missões e a construção das fortalezas como exemplos de mecanismos de dominação do espaço pelo reino português, que eram, ao mesmo tempo, novas formas de organização do espaço, juntamente com as mudanças ocasionadas pelas tropas que percorriam os rios da região, pela fundação de vilas nas margens desses mesmos rios, pelas relações interétnicas, por atividades ligadas à agricultura, às salinas e ao pesqueiro, que geravam expedições, asseguravam a defesa da conquista, o abastecimento de mercadorias, a circulação de pessoas e o domínio sobre a mão de obra indígena. Ao estudar as transformações históricas dos espaços local e regional, os alunos compreendem, segundo a autora, que são sujeitos históricos.

Gustavo Pinto de Sousa inicia seu artigo, “O ‘lugar’ da história da África e das africanidades no curso de história da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): entrecruzamentos e sensibilidades”, com uma reflexão do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos sobre a necessidade de superação do “pensamento abissal”, o qual ordena os saberes e produz uma normatização entre as sociedades modernas (como *locus* de excelência do acadêmico, do científico e do cultural) e os territórios coloniais (como *locus* do excêntrico e do folclórico). O texto traz uma análise da condução do projeto político-pedagógico do curso de História e das discussões das ementas das disciplinas História da África e História das Africanidades, que o autor lecionou entre 2014 e 2018, para o que ele caracteriza como um “horizonte pós-abissal”: que combata a favor de uma história das sensibilidades e das identidades, não hierárquica. Trabalho fundamental de disciplinas inclusivas e dialógicas, em especial no atual momento histórico, em que se torna desafiante a pedagogia de autonomia do conhecimento, como propôs Paulo Freire, em face dos setores racistas e conservadores da sociedade brasileira. Citando a aprovação da Lei nº 10.639/2003 pelo ex-presidente Lula, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, e da Lei nº 11.645/2009 pela ex-presidente Dilma Rousseff, que altera a primeira e inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nos currículos escolares, o autor menciona que, para os estudantes indígenas (e também quilombolas), o processo de entrar na Ufopa representa uma mudança tanto em suas vidas quanto na vida de suas famílias, o que o fez repensar sua prática docente.

Seus relatos de sala de aula apontam para dificuldades, tais como o bilinguismo dos alunos indígenas e certa insegurança em relação à língua portuguesa, e a distância entre o saber de um professor formado nas universidades do Sudeste e os novos atores na cidade de Santarém. Mas apontam também para possibilidades: as comparações entre o processo de assimilação e violência simbólica por que passa(ra)m africanos e indígenas, diante do branco europeu, entre as atrocidades do período colonial africano e o cotidiano dos estudantes indígenas; a emergência de uma história das sensibilidades. Com a consideração de que a aprovação da Lei nº 10.639/2003, antes de ser uma vitória política, fora uma conquista do Movimento Negro Unificado (MNU), que, desde a década de 1980, lutava por outra narrativa dos africanos(as) e afro-brasileiros(as), o autor aponta para as transformações ocorridas nas universidades brasileiras, também a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais: consolidação de campos de pesquisa, ensino e extensão, que habilitem os professores para uma nova forma de ensinar a história das Áfricas; surgimento de novos concursos docentes para essas disciplinas; valorização do componente dentro dos currículos. Relata como as disciplinas são organizadas, os principais autores e os recursos utilizados para que uma história da África feita por africanos e africanas, e demais pesquisadores e pesquisadoras sensíveis às particularidades das múltiplas historicidades daquele continente, seja contada.

O terceiro artigo dessa parte, intitulado “Passos e descompassos entre o saber acadêmico e o saber escolar: as experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)”, de autoria de Diego Marinho de Gois e Lademé Correia de Sousa, também faz uma crítica à hierarquização dos saberes, mas dessa vez entre saberes acadêmicos e saberes escolares. Ambos, professores das disciplinas Metodologias do Ensino de História e Estágios Supervisionados em História, consideram a importância da cultura própria da escola, cujos saberes são constituídos por inúmeras fontes, não só pelos conhecimentos acadêmicos ou científicos, e que, dessa forma, a contribuição da universidade para a escola precisa ser redimensionada. Em seu texto, fazem um relato detalhado sobre a relação estabelecida com três escolas da rede pública de ensino de Santarém, entre 2013 e 2017, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História). Esse projeto aconteceu em dois momentos. No primeiro (de 2013 a 2014), promoveu-se uma atividade que envolveu a produção de conhecimento histórico no contexto escolar por meio do trabalho com a história da cidade, que não ocupa lugar privilegiado nos livros didáticos de história. Os autores expõem a repercussão da história local a partir

da década de 1950, na França, e sua transformação, nas últimas décadas, em importante “recurso didático”, na construção das identidades sociais e dos sentimentos de pertencimento. Além de colaborar para o preenchimento da lacuna relativa à insuficiência de materiais pedagógicos sobre história regional ou local, esses propiciam um deslocamento de hierarquias entre o macro e o micro, complementando o estudo em nível nacional. Nesse sentido, foram produzidos pelos alunos das três escolas públicas, juntamente com os estudantes de graduação, com o acompanhamento dos professores supervisores e coordenadores do projeto, jornais com histórias locais, o que envolveu pesquisa sobre a história dos nomes das ruas e dos bairros onde se encontravam, pesquisa em documentos e arquivos locais e entrevistas com pessoas idosas da comunidade, seguindo a via da história oral. O segundo momento do Pibid-História (de 2015 a 2017) contemplou ações na perspectiva da educação histórica, conforme propõe o autor alemão Jörn Rüsen, segundo o qual o estudo da história deve estar voltado para a construção da “consciência histórica”. Essas ações descritas pelos autores envolveram temáticas voltadas para os desafios enfrentados pela realidade amazônica, ligados principalmente a: diversidade cultural, educação patrimonial, história oral, culturas afro-brasileira e indígena. O plano de trabalho abrangeu uma reflexão sobre as religiões de matrizes africanas na sala de aula e a produção de videodocumentários sobre a temática, com entrevistas com professores de história, pedagogos, diretores e pais de santos do candomblé. Com relação à temática indígena, foram realizadas rodas de conversa com estudantes indígenas do curso de Licenciatura da Ufopa, oriundos de diversas aldeias da região, convidados a falar sobre as experiências de vida nas aldeias com os alunos das escolas. Há ainda no texto relatos de outros trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto, envolvendo as escolas, com foco na educação patrimonial, e junto aos estudantes das licenciaturas e aos professores da rede pública, com a criação de um grupo de estudos para discussões sobre didática da história e sobre preconceitos e desafios enfrentados em sala de aula, envolvendo questões como: política, gênero, sexualidade, religiões afro-brasileiras e indígenas.

Em “Reflexões sobre ensino e pesquisa em história indígena no Pará e em Minas Gerais”, Gefferson Ramos Rodrigues faz um relato de sua experiência de docência da disciplina História Indígena e do Indigenismo, nos anos 2017 e 2018, no curso de História da Ufopa, enquanto reflete sobre possíveis semelhanças entre a realidade vivida pelos índios no Pará e em Minas Gerais, onde ele havia lecionado e realizado parte de sua formação. Em seu trabalho de dissertação, estudou uma série de levantes ocorridos no sertão do rio São Francisco em Minas Gerais ao longo do ano 1736, que contaram com a participação

das elites locais, mas também de escravos, libertos, mestiços, homens livres pobres e indígenas, que tiveram atuação fundamental, tendo sido uma das principais forças dos rebeldes para enfrentar as tropas da Coroa. Durante as pesquisas, perguntou-se o que havia levado os indígenas a lutar ao lado de grandes proprietários e se deparou com a existência da Missão do Sr. João do Riacho do Itacarambi, criada em 1728 e que deu origem à atual cidade de São João das Missões, no norte de Minas Gerais. Ele comenta que também Santarém, no oeste do Pará, tem sua origem relacionada com o estabelecimento de uma missão, a Missão dos Tapajós. Prosseguindo com a pergunta sobre a participação conjunta de escravos, índios e homens livres pobres não apenas nas contestações do sertão, no doutorado ele analisa a participação significativa de índios na “Guerra dos Mascates”, em 1710-1711, a conspiração escrava em Minas Gerais, em 1719, e a revolta dos soldados na Bahia, em 1728. O autor faz observações curiosas, como a de que Minas abrigou o maior número de escravos africanos na colônia, enquanto o Pará contou com um contingente expressivo de população indígena, e, atualmente, é o campo da história indígena um dos profícuos campos de estudo na historiografia mineira, enquanto um dos temas mais estudados entre os historiadores do Pará é justamente o da escravidão africana. Outra observação é de que a escravidão indígena era vista como tema de estudos antropológicos e sociológicos; apenas na América espanhola, onde ela foi mais decisiva, sempre foi assunto caro aos historiadores. Para o autor, a história indígena é tema interdisciplinar, e a etno-história surge como campo privilegiado de análise. Outros paralelos são estabelecidos por ele, como semelhanças entre o sertão do São Francisco e o (de)sertão amazônico, ambos habitados por povos indígenas, usados como mão de obra. Destacou a presença das missões na história indigenista, uma vez que, após a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, não houve mais opositores, quando se tratava de escravizar os índios e avançar sobre suas terras. O autor relaciona a oportunidade de trabalhar com alunos indígenas com as reflexões sobre suas atividades de pesquisa e as aproximações que conseguiu tecer.

No último texto da segunda parte, “A história econômica da Amazônia oitocentista em sala de aula: um proveitoso percurso de análise e ensino”, Luiz Carlos Laurindo Junior aponta que o debate sobre a economia da Amazônia no século XIX está presente nos cursos de graduação em História das instituições da região, especificamente nas disciplinas relacionadas com a História da Amazônia, ministrada por ele. Duas obras clássicas e uma mais recente citadas por ele lançam as bases para o entendimento de vários aspectos ligados à economia amazônica nos séculos XVIII e XIX, entre eles a proeminência do cacau na pri-

meira metade do século XIX e da borracha na segunda. Em sua opinião, os trabalhos trazem importantes aspectos políticos e econômicos envolvidos, mas há uma ausência marcante neles, o capitalismo, o que limita a compreensão de questões relacionadas com a manutenção da escravidão negra de origem africana. O autor propõe outro percurso para a análise da economia da região no século XIX, no trabalho com a licenciatura em história e transposto para o ensino básico. Segundo ele, esse percurso pode suprir algumas lacunas sobre o tema e fomentar proveitoso diálogo entre passado e presente, e entendimento das especificidades da inserção da Amazônia no sistema capitalista do século XIX e de sua participação no redimensionamento do capitalismo do século XX. A medida adotada pelo Império brasileiro, de abertura do rio Amazonas à navegação a vapor (1852) e à navegação internacional (1867), foi uma revolução no âmbito da circulação e da comercialização, favorecendo em especial as *commodities* que dominaram a pauta de exportações da província do Pará no século XIX: o cacau (cuja exportação era dominada pela França) e a borracha (dominada pela Grã-Bretanha e pelos Estados Unidos). A releitura que vê a inserção da Amazônia oitocentista no âmago do sistema capitalista permite a análise de relações de trabalho, ligadas aos modos de produção, como a chegada massiva à região de migrantes oriundos do Nordeste e a continuidade da escravidão negra, o que é aparentemente incompatível com o desenvolvimento da economia mundial capitalista. Os variados fatores de ordem econômica, cultural, política e ambiental influenciaram, segundo o autor, a opção pelo investimento em determinada atividade econômica, o tempo a ser nela despendido e a força de trabalho a ser empregada, e as atividades foram “travejadas, direta e indiretamente, pelo capitalismo”.

A terceira e última parte do livro — “Reflexões teóricas na sala de aula” — traz dois artigos da área de teoria da história, que problematizam o trabalho teórico, conceitual, ético, filosófico, historiográfico em salas de aula do curso de História e, ao mesmo tempo, apontam caminhos, vislumbram possibilidades.

O texto de Augusto B. de Carvalho Dias Leite e Erick Araujo, “A pergunta sobre o ‘nós’”, partindo de trechos de Goethe e Nietzsche, que têm em comum uma reflexão sobre a inutilidade do conhecimento e da história, que não servem à vida, chega à práxis docente e ao difícil trabalho com textos e conceitos em sala de aula, bem como ao difícil trabalho do historiador (que deve ser ensinado aos alunos e às alunas). Tomam como material de problematização uma disciplina ministrada no curso de História da Ufopa, cujo objetivo fora apresentar Friedrich Nietzsche e outros autores com ele conectados: Mar-

tin Heidegger, Walter Benjamin, Lima Barreto e Michel Foucault. Como esses autores leram Nietzsche? Como os autores se leem? Como “nós” — professores e alunos — lemos os autores? O “nós” — usado entre aspas, tal como o fez Foucault — também é problematizado: como o construímos em sala de aula? Segundo os autores, não há um “nós” anterior ao encontro, ao trabalho docente/discente. E como fazer isso em um curso de caráter mais abstrato? Na esteira de Nietzsche, é colocado em relevo o vínculo recíproco entre abstrações e a “concretude das existências”, em um processo de “ruminação intelectual”. Eles se afastam de um método como o da escrita de um “clássico”, como descrito por Lima Barreto em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, na direção de uma possibilidade de aproximação de autores singulares e distantes geográfica e temporalmente, de sua “tradução”, compreensão, “atualização dos conceitos” em processos coletivos. O caminho indicado é o da criação de condições de possibilidade para um “nós”, evitando-se os clichês que homogeneizam, o que é visto como uma das tarefas do historiador. Sua visão de pesquisa histórica incide em não negar o passado, mas confrontá-lo; não esquecer a herança, esmagar ou exacerbar as diferenças — também no trabalho da docência. Ambos compromissos acima de tudo ético-políticos, talvez com a mesma pergunta essencial.

O segundo artigo dessa parte, último do livro, “Piranhas que bebem sangue: tragédia grega e *permanência* em nossos sertões”, de Lorena Lopes da Costa, parece responder a um questionamento feito no texto imediatamente anterior: “Como fazer funcionar, como conectar os problemas e os conceitos de autores tão díspares, tão distantes geográfica e temporalmente, aos problemas que podem ou poderão ser ditos ‘nossos?’”. A autora do texto, na condição de professora na mesma instituição, ofereceu em 2017 uma disciplina optativa para o curso de História sobre a *Oresteia*, trilogia de Ésquilo, do século VI a.C., contando a maldição da família dos Atridas, a morte de Agamêmnon e o ciclo de vinganças que se seguem, já cantadas por Homero na *Iliada*. Ao apresentar aos leitores o acontecimento do espetáculo teatral na pólis grega, as características e a função da tragédia e as diferenças em relação à poesia épica, as mudanças em relação ao personagem, que agora encena usando uma máscara, a autora também fala das transformações na relação estabelecida com o passado, a tradição, a pólis e, no limite, com o outro e consigo mesmo. E, em relação ao tema da trilogia, a questão da forma de se fazer vingança e justiça, de como resolvemos nossas pendências com o passado, a ênfase foi posta na figura das Erínias, entidades míticas que atuam em bando e têm sede de morte humana, aparecendo nas sucessivas mortes e nos episódios violentos e vingativos e, por fim, transformando-se, na última peça, nas Eumênides, dando lugar à razão penal. Após a

leitura e a abordagem das peças, a professora pediu aos alunos que investigassem e trouxessem para a aula fontes que, de alguma forma, respondessem à questão: “As Erínias pertencem ao passado?”. Se o objetivo era conhecer a *Oresteia* como fonte histórica, seria importante explorar nela e dela todo o material que permitisse pensar a vingança e a justiça no mundo grego, estabelecendo como hipótese que “a vingança punitiva seria uma espécie de permanência da justiça em distintos tempos e sociedades”. Assim, a professora apresentou aos alunos um documento do final do século XIX da Hemeroteca Pública do Estado de Minas Gerais que contava o assassinato de um jagunço na cidade mineira de São Francisco, em 1896, a mutilação de seu corpo por piranhas e assassinatos seguintes, como forma de vingança. Os alunos levaram 45 documentos escritos e orais sobre vingança e justiça de vários estados do Norte e do Nordeste, desde uma carta datada de 1439 até um depoimento verbal (áudio do WhatsApp), alguns dos quais encontrados no Centro de Documentação Histórica do Baixo Amazonas (CDHBA). Nesses exercícios do curso, os alunos poderiam perceber alguns dos sentidos da história e de sua relação com o passado, da impossibilidade de libertação total desse passado, da atualidade das peças de Ésquilo, da vingança e sua “permanência na história dos homens”.

O que dizer, ao fim? A quem? Aos autores/leitores? Enfim, de sua existência que se fez mais humana, ao pronunciar *esse* mundo que também é *nosso*, este livro — mundo pronunciado — voltará problematizado, a exigir de nós todos novo *pronunciar*.

*Elizabeth dos Santos Braga*

Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo

Inverno de 2020

## Referências

AMORIM, Marina Alves. Entre a opção pela licenciatura e a permanência na profissão docente: reflexões com base em uma pesquisa com egressos do curso de história da UFMG. In: DE LAS CASAS, Estevam Barbosa; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana (org.). *UFMG pesquisa egressos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019, p. 63-80.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre lite-*

ratura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Obras escolhidas, v. 1).

FONTES, Edilza; ROCHA, Davison. Escola sem Partido e o ensino de história no tempo presente. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 24, p. 94-107, set./dez. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória histórica. In: HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

KRENAK, Ailton. História indígena e o eterno retorno do encontro. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de história do Pibid/FaE/UFGM*. Belo Horizonte: UFGM: Faculdade de Educação, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

## INTRODUÇÃO\*

A sala de aula nos transforma, transforma alunos e professores. Ninguém passa por ela sem ser de alguma maneira afetado, ninguém a deixa fechando-lhe completamente a porta. Nas salas de aula da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), desde o ano 2011, ano de criação do curso de História,<sup>1</sup> temos sido transformados.

São salas compostas por professores vindos de distintas partes do Norte do Brasil e de outras regiões do país, bem como por alunos nascidos, em sua maioria, no oeste do Pará: em Santarém, no interior, em comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Integrantes da sala de aula, cada um de nós, alunos e professores do curso de Licenciatura em História, em contato com o outro, vamos fazendo com que nosso próprio conhecimento histórico seja também ele transformado, tornando-se mais vivo e, certamente, mais pertencente a essa realidade em questão: a sala de aula em um curso de história em uma universidade pública no coração da Amazônia.

Criada no ano 2009, a Ufopa é a primeira instituição federal de ensino superior no interior da Amazônia brasileira. Para além da sede em Santarém (PA), a universidade multicampi está presente ainda nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Nosso cenário é, então, heterogêneo, do ponto de vista da diversidade cultural, linguística e étnica, uma vez que a área de abrangência da universidade, estimada em 20 municípios, incluindo os seis em que têm *campi* e a sede, tem aproximadamente, para um dado objetivo, 15.848 habitantes indígenas, com 21 terras indígenas e 28 etnias (Wania Viana e Elenise Arruda, ver capítulo das autoras neste volume).<sup>2</sup>

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.27-34

<sup>1</sup> Em 2011, foi criado o curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Entre os anos 2011 e 2014, a instituição ofertou vagas para a Licenciatura Integrada na área tanto no curso regular quanto no Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor). A partir de 2015, atualizada a grade curricular, passamos a ter as turmas do curso de Licenciatura em História da Ufopa.

<sup>2</sup> Neste texto introdutório, as referências bibliográficas serão limitadas aos capítulos que compõem este livro. O conteúdo desta introdução será, portanto, estendido no decorrer da obra e as referências bibliográficas serão especificadas ao longo dela, sendo diretamente citadas nos próximos textos.

Contando, atualmente, com 501 professores, 605 técnicos<sup>3</sup> e 7.612 alunos,<sup>4</sup> nossa universidade<sup>5</sup> é, então, parte de um projeto político de interiorização do ensino superior de qualidade e público no país, cuja consolidação depende não somente da criação de instituições nos interiores, mas de um contínuo aprofundamento de suas demandas em relação às particularidades das realidades encontradas nesses interiores.

Da reflexão sobre nossa realidade, nasce este livro, *Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia*, que versa sobre a experiência docente em nosso curso, mais especificamente sobre a experiência de lidarmos com nossos objetos de estudo em um curso de univer-

<sup>3</sup> Os números correspondem ao total de professores e técnicos da Ufopa, considerando todos os *campi*, em Santarém e nas outras cidades do oeste paraense onde a instituição está presente. O dado foi fornecido em agosto de 2020 pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

<sup>4</sup> Dessa vez, o número foi fornecido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. A soma do número de alunos em Santarém, em contrapartida, é de 6447. No curso de História, o qual privilegiamos tratar neste volume, contamos 276 alunos matriculados, também na data de agosto de 2020.

<sup>5</sup> Na sede da Ufopa em Santarém, temos: 1) *Instituto de Ciências de Educação* (Iced), ao qual se vinculam: Licenciatura Integrada em História e Geografia (Regular e Parfor) e Licenciatura em História; Bacharelado e Licenciatura em Geografia; Licenciatura Integrada em Matemática e Física (Regular e Parfor); Licenciatura em Informática Educacional; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática; Licenciatura Integrada em Biologia e Química (Regular e Parfor); Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Química; Licenciatura Integrada em Letras – Português e Inglês (Regular e Parfor) e Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; e Educação, com o curso de Licenciatura em Pedagogia (Regular e Parfor); 2) *Instituto de Biodiversidade e Florestas* (Ibef), com os Programas de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias (Bacharelados Profissionais em Engenharia Florestal, Agronomia, Zootecnia e Biotecnologia); 3) *Instituto de Ciências da Sociedade* (ICS), com os Programas de Ciências Jurídicas, com Bacharelado em Direito; Programa de Ciências Econômicas e Desenvolvimento Regional, com Bacharelado em Ciências Econômicas e Bacharelado em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional; Programa de Antropologia e Arqueologia, com Bacharelado em Antropologia e Bacharelado em Arqueologia; 4) *Instituto de Engenharia e Geociências* (IEG), com os Programas de Ciências da Terra, com o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Terra, no primeiro ciclo de formação, e três Bacharelados Profissionais: Geologia, Geofísica e Ciências Atmosféricas, no segundo ciclo; Programa Ciência e Tecnologia, o primeiro ciclo com o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, e no segundo o Bacharelado Profissional em Engenharia Física com ênfase em Energia; Programa de Computação, com Bacharelado em Ciências da Computação; 5) *Instituto de Saúde Coletiva* (Isco), com os cursos de Farmácia e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva; 6) *Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas* (ICTA), com Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia das Águas; Bacharelado em Biologia; Bacharelado em Engenharia de Pesca; Bacharelado em Gestão Ambiental; e Bacharelado em Engenharia Sanitária e Ambiental; e 7) *Centro de Formação Interdisciplinar* (CFI).

cidade pública no interior da Amazônia, uma especificidade que nos leva a repensar continuamente nossa atuação. Em outras palavras, com este livro queremos detectar a maneira como determinadas experiências em sala de aula reestruturam nossa forma de lidar com as questões que moldam nossa consciência história como professores e pesquisadores. Ele é, então, evidência de que o presente vivido reconfigura nossa relação com o conhecimento que queremos construir.

Em cada capítulo, nós, professores do curso (efetivos e convidados), respondemos à questão: como a sala de aula, na Ufopa, altera, transforma, redimensiona nosso objeto de pesquisa e/ou a docência? Para responder a elas, recorreremos às experiências vividas em sala de aula e à discussão de uma bibliografia especializada, alimentados sempre pela atualidade circundante. Não fica de fora, portanto, o cenário político nacional, anunciado nas urnas em 2018, mas prenunciado já antes disso. Dominado pela extrema direita e unindo ao pensamento neoliberal na economia o reacionarismo extremado na pauta dos costumes, se, o que temos nesse cenário, é uma ameaça ao projeto de interiorizar e democratizar o ensino superior, temos com ele e por causa dele uma imediata associação da crise ao que pode mesmo ser seu sinônimo, a ideia de um desafio decisivo, de luta por sobrevivência (André Fonseca, ver capítulo do autor neste volume).

Com 11 professores efetivos (seis doutores e cinco doutorandos), oferecendo 50 vagas a cada ano letivo e a caminho de completar seu 10<sup>a</sup> ano de vida, o curso de Licenciatura em História da Ufopa está ainda descobrindo e construindo suas próprias características. A heterogeneidade em nossas salas de aula faz com que nosso maior objetivo seja o de formar professores aptos a atuar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, de modo a superar um domínio conteudista em prol de um ensino reflexivo e questionador, capaz de pensar e enfrentar os problemas crítica e prospectivamente em nossa região, o Baixo Amazonas.

Para tanto, a formação do professor de história da Ufopa organiza-se em três núcleos. O primeiro é o Núcleo de Formação de Práticas Docentes, formado pelos componentes curriculares: Didática (60 horas), Educação Etnorracial (75 horas), Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (75 horas), Metodologia do Ensino de História I (75 horas), Metodologia do Ensino de História II (75 horas), Língua Brasileira de Sinais (75 horas), Política e Legislação Educacional (75 horas), Psicologia da Educação e da Aprendizagem (75 horas), Seminários Integradores (25 horas). O segundo é o Núcleo de Formação em Saberes em História e Suas Didáticas, formado pelos componentes cur-

riculares: Estágio Supervisionado em História I (100 horas), Estágio Supervisionado em História II (100 horas), Estágio Supervisionado em História III (100 horas), Estágio Supervisionado em História IV (100 horas), Antropologia e História (60 horas), Metodologia do Trabalho Científico (60 horas), História Antiga (85 horas), História Contemporânea I (85 horas), História Contemporânea II (85 horas), História da África I (85 horas), História da África II (85 horas), História da Amazônia I (85 horas), História da Amazônia II (85 horas), História da América I (85 horas), História da América II (85 horas), História do Brasil I (85 horas), História do Brasil II (85 horas), História do Brasil III (85 horas), História Medieval (85 horas), História Moderna (85 horas), Historiografia Brasileira (85 horas), História Indígena e do Indigenismo (85 horas), Introdução aos Estudos Históricos (60 horas), TCC I (60 horas), TCC II (60 horas), Teoria da História I (60 horas), Teoria da História II (60 horas), Metodologia da História (60 horas), Optativas I, II, III, IV, V, VI, VII (com 60 horas cada). Por fim, o terceiro é o Núcleo de Estudos Integradores, composto pelas atividades complementares, de ensino, pesquisa, extensão e representação estudantil; monitorias, atividades de caráter científico e de divulgação científica, artísticas, culturais ou técnicas.

Por um lado, essa breve e técnica apresentação de nosso currículo nos permite observar como, até mesmo em um nível mais burocrático (o currículo), a diversidade que encontramos no Baixo Amazonas quer ser o caminho de nosso curso para a reflexão sobre as desigualdades e violências que atravessam a história da região. Por outro, se a diversidade se faz ver nos núcleos mencionados de nossa grade — Educação Etnorracial, História da África, História da Amazônia etc. —, como é, na prática, pensar as africanidades, por exemplo, em uma sala de aula em que muitos dos alunos vivenciam em suas comunidades manifestações vivas e permanentes dos mecanismos de conquista e de violência simbólica da discriminação e da assimilação? E como é fazer dialogar com a experiência de nossa sala o avanço das discussões da Lei nº 11.645/2008 a respeito da inclusão da história da África, afro-brasileira e da cultura indígena no ensino (Gustavo Sousa, ver capítulo do autor neste volume)? O par diversidade curricular e diversidade em sala de aula nos chama a atenção também para a necessidade de uma “nova história indígena”, já em desenvolvimento. Tributária da relação entre história e antropologia, para construí-la será preciso desconstruir um etnocentrismo que fez forte tradição. É esse novo conhecimento aquele que será capaz de desenvolver uma liga consistente não só entre a diversidade curricular e a diversidade em sala de aula, mas entre a forma como o passado lidou com a diversidade e as marcas dessa postura na figura do presente. Assim, tal

como queremos pensar a história da África com nossos alunos, experimentados, em sua grande maioria, nas heranças de uma história colonial e escravocrata, queremos igualmente pensar a história indígena com eles, sobretudo porque temos em nossas salas de aula alunos WaiWai, Kaxuyana, Arapium, Tupinambá e Tupaiu, testemunhas imediatas do quanto a história vivida os excluiu e ainda tende a excluí-los da narrativa oficial (Gefferson Rodrigues, ver capítulo do autor neste volume). Diante deles, contudo, por mais que queiramos reescrevê-la, e que queiramos que também eles a reescrevam, lidamos invariavelmente com as dificuldades provocadas pela falta (em nossa formação de professores do ensino superior) de um repertório capaz de práticas pedagógicas em contextos de diversidade, precisamente nosso contexto. Em resposta a isso, surgem, desde 2013, os esforços que inaugurarão em 2017 o Centro de Documentação Histórica do Baixo Amazonas (CDHBA),<sup>6</sup> constituindo uma forte base para nosso curso e para a construção de novas possibilidades pedagógicas e de vivências no arquivo, possibilitando a alunos e professores a imersão em uma documentação jurídica que, antes disso, perdia-se em caixas fechadas espalhadas pelos fóruns e cartórios do interior paraense.

A sala de aula do curso de História na Ufopa é, portanto, o ambiente em que testamos diariamente a precária formação de um grupo, a que queremos chamar de “nós”, considerando tal pronome coletivo, “nós”, no sentido mesmo de um grupo composto por experiências nossas e alheias, diversas, isto é, experiências plurais. Como lidar com a diferença, tornando-a o caminho para a compreensão de quem é nosso “nós” na sala de aula da Ufopa, quando séculos de tradição, seja a tradição da experiência da história brasileira, seja a tradição filosófica do Ocidente, querem, muitas vezes, esquecer ou mesmo apagar do pensamento sobre o passado as cicatrizes que nasceram, justamente, das fronteiras entre “um” e “outro” (Augusto de Carvalho e Erick Araujo, ver capítulo dos autores neste volume)? Somos estrangeiros ao “nós”? Somos estrangeiros em nós?

A pergunta sobre o “nós”, aliás, não pode se limitar à sala de aula de nosso curso na Ufopa. Afinal, nossos alunos estudam conosco para se formar

---

<sup>6</sup> Vale destacar ainda que o CDHBA, atualmente coordenado pelo professor Gefferson Rodrigues, teve aprovado, no ano 2020, o projeto “Digitization of Justice court files under authoritarian regimes in Amazonia” pelo Modern Endangered Archives Program, da Biblioteca da Universidade da Califórnia (EUA), dedicado a digitalizar e tornar acessíveis arquivos de distintas regiões do mundo dos séculos XX e XXI. O projeto é coordenado pela professora e pesquisadora do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Emilie Stoll, junto com os professores da Ufopa Gefferson Ramos Rodrigues, Luiz Carlos Laurindo Junior e Wania Alexandrino Viana.

professores. Também eles têm de lidar, assim, com a questão ao experimentar a docência. Com efeito, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História), os discentes desenvolvem projetos em escolas da rede pública de ensino na cidade de Santarém desde 2013, em experiências relacionadas com a sala de aula, mas para além da sala de aula universitária, ou, mais precisamente, na interseção entre a sala de aula da universidade e a sala de aula da escola. Entre essas vivências, uma das necessidades é a de pensar, haja vista a invisibilidade local nos livros didáticos, a história regional nas escolas santarensas (Diego Gois e Lademe Sousa, ver capítulo dos autores neste volume). Ora, um curso de história da Amazônia em uma universidade situada no oeste do Pará, na região do Baixo Amazonas, não pode deixar de historicizar a construção da ideia mesma desse espaço, para, em primeiro lugar, empreender a tarefa de desnaturalizá-lo. O Baixo Amazonas, o espaço que nomeamos Baixo Amazonas, nasceu de uma empresa colonial, movida por interesses diversos e marcada, conseqüentemente, pela inauguração e pela reconfiguração de relações interétnicas (Vanice Melo, ver capítulo da autora neste volume). As problematizações sobre a história local nos ajudam a entender a invisibilidade da história do Baixo Amazonas nos livros aos quais se dedicam crianças e adolescentes nas escolas da região. De fato, é ainda comum, nos materiais didáticos e memorialísticos, não considerar a economia da Amazônia do século XIX como parte do sistema mundial capitalista. Precisamente por se confiar em uma percepção cristalizada das características geográficas da região, outras de suas particularidades regionais, que incluem os fatores ambientais, mas também econômicos, políticos e culturais, a economia foi apagada da interpretação de sua história (Luiz Laurindo, ver capítulo do autor neste volume).

Ora, a tensão do binômio diversidade local e silenciamento da diversidade local aparece no centro de nossas salas de aula em todas as camadas que as constituem. Ensinar a história da Antiguidade, da Europa medieval e moderna, a história da colonização será contribuir necessariamente para que pese apenas um lado dessa balança? Algo de outras realidades, mesmo quando tratamos de realidades que embasaram, justamente, uma tradição de pensamento aniquiladora das diferenças, poderá contribuir para o objetivo que entendemos ser o primeiro de nosso curso, o de formar professores críticos e propositivos, aptos a estabelecer em suas salas de aula um coletivo que queira enfrentar os problemas na região do Baixo Amazonas? Uma das possibilidades é a de, em se tratando das disciplinas de antiga, medieval e moderna, afastar-se de práticas avaliativas homogeneizadoras, explorando a oralidade e a curiosidade, produzindo jogos

didáticos, mostras culturais, promovendo, enfim, a experiência do outro (o outro ser humano, a outra temporalidade), por meio de práticas colaborativas que realcem dessas disciplinas aquilo que as práticas costumeiras não conseguem realçar (Douglas Lima, ver capítulo do autor neste volume). Reconhecemo-nos no teatro, na festa, na democracia dos antigos. Reconhecemo-nos ainda em sua violência, nos ciclos de vingança, na justiça que se faz com as próprias mãos. É que acessamos (ou acessamos mais) um tempo ido quando algo dele *permanece* no presente. A tradição ou as tradições, enfim, são *permanências* do passado, permanências atualizadas, que existem como formas plásticas em outras temporalidades, inclusive no presente, porque não se extenuaram no pretérito, não se encerraram ainda. Mesmo que este, o presente, seja muito diferente daquele, o passado, é preciso que algum reconhecimento exista, para que se possa falar do que já não é (Lorena Lopes, ver capítulo da autora neste volume). Algo de milênios atrás, de milhas além é, de alguma forma, ainda nosso, é, de alguma forma, parte de “nós”? Da *Oresteia* a nossos dias, da Grécia ao Baixo Amazonas, conhecemos da história distante aquilo que nos aproxima do outro, aí também empreendemos o exercício constante (sempre a caminho, nunca esgotado) de pensar a diversidade.

Feito esse curto percurso preliminar, torcemos para que, a partir de agora, a partir desse primeiro contato com nossa sala de aula, os leitores, experimentados na realidade do Baixo Amazonas ou distantes dela, possam amarrar livremente as discussões que vêm a seguir, dando ao todo novas imagens. Centradas na experiência da universidade pública no interior da Amazônia, instaurando diálogos sub-reptícios entre si e, não raro, questionando uma a outra, essas imagens saberão apresentar nosso dia a dia na Ufopa, revelando de nosso mundo as dúvidas, os ensaios e, sobretudo, o desejo de assegurar as existências que poderíamos (e podemos) qualificar como outras, mas que, a essa altura, são também parte de nós.

Os organizadores,  
*André Dionei Fonseca e Lorena Lopes da Costa*



# **Parte I**

## **Política e Formação Docente**



## O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO EM UM CONTEXTO DE CRISE\*

*André Dionei Fonseca<sup>1</sup>*

A história é filha de seu tempo. Sua inquietude é pois a própria inquietude que pesa sobre nossos corações e nossos espíritos. E se seus métodos, seus programas, suas respostas mais precisas e mais seguras ontem, se seus conceitos estalam todos de uma só vez, é sob o peso de nossas reflexões, de nosso trabalho e, mais ainda, de nossas experiências vividas. (Braudel, 1992, p. 17).

Em fevereiro de 2014, recebi com muito entusiasmo a notícia de que seria docente de curso de história da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Minha nomeação para a carreira do magistério superior federal era, naquele momento, uma a mais entre muitas outras que pipocavam nas edições do *Diário Oficial da União* (DOU), tantas delas para cursos recém-criados em cidades do interior até então esquecidas no mapa do ensino superior brasileiro.

O clima geral, em 2014, era de entusiasmo. É verdade que na economia ainda colhíamos os amargos frutos da crise global do *subprime* de 2007-2008 e da queda dos preços das *commodities* globais, especialmente pelo arrefecimento da demanda chinesa. Mesmo assim, havia otimismo, pois o país parecia ter encontrado um modelo de desenvolvimento inclusivo, no qual o Estado era um destacado agente de propulsão, com capacidade de amortecer as oscilações econômicas internacionais.

Além do mais, no plano institucional, tudo era muito animador. Depois de quase todo um século XX de invulgar descompromisso com a democracia, na primeira sucessão presidencial do século XXI tivemos um importante teste de nossa saúde democrática. Na presidência, Luiz Inácio Lula da Silva, um operário e líder sindical de origem nordestina, reconduzido ao cargo, em 2006, pelo impulso de uma popularidade inédita e que teve como sucessora Dilma

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.37-52

<sup>1</sup> Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Atuou como professor do Curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) entre 2014 e 2020. Atualmente é professor do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas (FACH) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, e docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).

Rousseff, a primeira mulher a ocupar a Presidência da República, ambos, sublinhe-se, eleitos pela mesma coalisão de centro-esquerda.

Não se podem minimizar, entretanto, os efeitos das manifestações de junho de 2013, que levaram milhares de brasileiros às ruas. As *jornadas*, como ficaram conhecidos esses protestos, colocaram à prova o vigor democrático de nosso país em duas frentes principais. De um lado, estava o desafio lançado aos órgãos de segurança diante da robustez do movimento, e, nesse aspecto, não demorou aparecer o despreparo das autoridades, que usaram mal seus serviços de inteligência e lançaram mão de força desmedida em muitos episódios. De outro lado, o problema estava na captura dos atos multitudinários por grupos protofascistas<sup>2</sup> minoritários, mas muito sonoros, que, além de uma pauta reacionária contra as instituições políticas e os partidos, incentivaram a hostilização de manifestantes, os quais, de maneira legítima em um quadro de normalidade democrática, expunham suas preferências partidárias ou filiação a movimentos sociais durante as marchas. Apesar disso, tudo indicava que tínhamos acertado o passo com o desenvolvimento e compreendido ser a via democrática o melhor caminho para a acomodação dos dissensos e a construção de consensos.

De 2015 para cá, contudo, vivemos os quatro mais conturbados anos desse novo século, findos os quais nos deparamos com um cenário que não admite outra classificação senão a de uma grave crise. Tivemos de tudo no fluxo temporal do quadriênio 2015-2019. O segundo mandato de Dilma Rousseff (2015-2016) teve um início bem tumultuado por uma retórica histriônica que punha em xeque o resultado das urnas. O Congresso, os grandes órgãos de imprensa e o Judiciário uniram-se em um verdadeiro mutirão contra o governo, que, acantonado, acenou para o assim chamado “mercado” com uma série de medidas que iam contra a agenda defendida nas eleições. No desespero por um fôlego de sobrevida, a Presidência vergou-se à lógica do oligopólio bancário brasileiro, nomeando para o estratégico Ministério da Fazenda um estafeta dos especuladores, o senhor Joaquim Levy. Mas foi como jogar pasto às feras; as forças golpistas, concentradas na *troyka* parlamentar-jurídico-midiática, estavam decididas pela deposição da senhora presidenta, estivesse ela alinhada às políticas da chamada *nova matriz econômica* ou ao tripé neoliberal do câmbio flutuante,

---

<sup>2</sup> Emprego esse termo na acepção de Henry Giroux (2004), para quem o *protofascismo* é uma visão social reacionária e autoritária, marcada pelo descompromisso com a democracia, com as políticas sociais e com os direitos humanos, cujos elementos definidores são: a negação da política como forma de representação das coletividades; o estabelecimento de um Estado policialesco, que prioriza as prisões, as forças policiais, a espionagem, o armamento e a militarização; a sobrevalorização do conservadorismo de fundo religioso.

metas inflacionárias e *superavit* primário. Golpearam-na,<sup>3</sup> despudoradamente, em agosto de 2016, com base em uma peça acusatória estruturada em inventividades jurídicas debatida horas a fio em sessões circenses de causar enjoo do mar em quem as acompanhava em terra firme — tomando de empréstimo a famosa alegoria kafkiana.

Logo restou nítido que essa tinha sido uma vitória do neoliberalismo, que, tendo recebido um não das urnas, recorreu ao vergonhoso atalho do golpe. O breve governo de Michel Temer (2016-2018) pôs-se, a partir de então, a serviço das associações empresariais e do ideário defendido pelos *think tanks*, aplicando diligentemente o abecê da cartilha neoliberal. De saída, foi aprovada a Reforma Trabalhista, em 2017, com efeitos negativos ao sistema de regulação social do trabalho e da proteção laboral. Não demorou muito para que viesse, na linha desse mesmo receituário, a aprovação do Novo Regime Fiscal (NRF), uma autêntica “jabuticaba”, que, pela Emenda Constitucional nº 95, condicionou o crescimento das despesas primárias aos indicadores inflacionários do ano anterior medidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Sem qualquer precedente histórico e nenhuma experiência contemporânea que lhe garantisse um parâmetro de viabilidade, o NRF, também conhecido como a política do “austericídio”, moldou o Estado dos sonhos do rentismo, ao priorizar o pagamento de juros, encargos ou amortizações da “dívida pública”, em detrimento dos recursos destinados à infraestrutura, aos programas sociais e ao atendimento básico em áreas sensíveis, como saúde e educação.

Enquanto tudo isso ocorria, havia ainda a operação batizada de Lava Jato, cuidando de criminalizar, insidiosamente, a política e aprofundar as dificuldades econômicas do país, ao estabelecer um jeito todo próprio de interpretar as leis e um modelo de atuação pautado por vazamentos tempestivos e coletivos de imprensa espetaculosas, que faziam de cada uma de suas inúmeras fases um *show* pirotécnico televisionado.

Seletiva, essa força-tarefa elegeu o espaço da esquerda como terreno preferencial de suas incursões; autoritária, atropelou as premissas mais básicas do que se chama no direito de *devido processo legal*; oportunista, fez do justo trabalho de combate à corrupção um instrumento de ativismo político indisfarçável. Fortaleceram-se como uma entidade à parte do Judiciário, capaz, até mesmo, de fustigar em redes sociais, com desassombro nunca visto, ministros de instâncias superiores que “ousavam” reformar as sentenças de Curitiba.

---

<sup>3</sup> Para uma análise detalhada dos aspectos que caracterizam o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff como um golpe, ver Bessone, Mamigonian e Mattos (2016).

E, assim, elementos explosivos, como o golpe de 2016, o desmonte do Estado pela via neoliberal, a economia no atoleiro, o desemprego galopante e as tinturas jacobinas da Lava Jato, juntos formaram um artefato que veio a estourar nas eleições de outubro de 2018, quando a sensação de revolta contra o genérico “tudo isso daí” encontrou eco em um candidato historicamente sem expressão política e hostil às mediações institucionais democráticas. Seu figurino caricato, adornado por um discurso autoritário e radical contra inimigos fantasmagóricos, caía-lhe muitíssimo bem para a ocasião de desilusão de grande parte da população com o estamento político-partidário e de assanhamento de discursos de extrema direita em significativas frações da sociedade, incluídas aí várias instituições religiosas.

Com o candidato mais bem colocado nas pesquisas comprometido por força de lei e os partidos de esquerda desarticulados, bastou o então candidato Jair Bolsonaro acenar para o “mercado” com o anúncio prematuro de que um comissário do neoliberalismo iria ser seu ministro da Fazenda, para que sua candidatura se firmasse como viável. Uma enxurrada de *fake news*, espalhadas por algoritmos replicantes nas redes sociais e aplicativos; um lamentável atentado, que gerou comoção nacional, livrando-o dos debates nos quais sua atuação era constringedoramente patética, e estava eleito, na noite do domingo de 28 de outubro de 2018, o candidato da coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, formada pelos nanicos Partido Social Liberal (PSL) e Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB).

E, desse modo, sob a coalisão de uma extrema direita que une pensamento ultraneoliberal na economia com reacionarismo extremado na pauta dos costumes, o Brasil de fevereiro de 2019 estava espantosamente irreconhecível àquele professor que, em conjuntura tão diferente, chegou à Ufopa em fevereiro de 2014.

Essa digressão, aparentemente distante do objetivo que se anuncia no título deste capítulo, tem o propósito de justificar minha opção em tratar o atual momento como o de uma crise e de que modo esse quadro crítico impactou a disciplina de história do Brasil republicano que venho ministrando desde meu ingresso na Ufopa.<sup>4</sup> É evidente que o uso do termo crise não pode dar-se de

---

<sup>4</sup> Deve-se esclarecer que o contexto apresentado nas páginas anteriores comunica-se com uma tendência internacional e com os dilemas próprios do sociometabolismo do capital no século XXI. Não é o caso discorrermos sobre esse complexo painel, mas não será muito lembrar o enfraquecimento das democracias liberais e a ascensão de líderes autoritários eleitos democraticamente nos últimos anos mundo afora (Foa e Yascha, 2016; Lowy, 2015), bem como o rápido e contínuo declínio dos governos de esquerda na América Latina (Gonzalez, 2019). Isso tudo interligado, em escala mundial, ao de-

modo inadvertido, por isso é necessário consumir algumas linhas no esforço de situar a compreensão que aqui tenho desse vocábulo tão caro ao pensamento histórico, não obstante o caráter genérico e ambíguo que o cerca, como bem destacou Randolph Starn (1971).

Levando em conta esses riscos, ressalto que o uso dessa palavra, neste capítulo, dá-se a partir de uma lógica semântica bem específica, que foge, de imediato, da rica discussão empreendida por Reinhart Koselleck (2016) a partir da diáde “crítica e crise”. Com intenções bem modestas, seu uso aqui serve como um indicativo do entroncamento histórico desafiador que vivemos neste momento em nosso país, ou seja, em uma acepção mais próxima ao sentido apresentado pelo *Dicionário de conceitos em história*, de Harry Ritter (1986, p. 79), que se refere à *crise* como “um curto período de desafio decisivo, uma reviravolta que determina a sobrevivência de uma pessoa, instituição ou condição, ou seu desaparecimento”,<sup>5</sup> envolvendo situações que vão desde o urgentemente “revolucionário” até o meramente “problemático”.

É certo que a observação histórica de uma situação de crise no calor dos acontecimentos traz certas implicações, pois, como indicou Randolph Starn (1971, p. 16): “Situações de crise são associadas a momentos anteriores e posteriores, então o historiador é compelido a lidar com o processo em que elas ocorrem.”<sup>6</sup> Assim, como protagonistas da temporalidade da crise, é-nos amputada uma dimensão muito importante, que é a do *tempo posterior*. Paul Ricoeur (1988, p. 2) adiciona outro elemento complicador a essa mesma questão, ao afirmar: “os protagonistas da crise ou das crises ficam, então, tentados a superestimar a originalidade da época em que vivem, a acreditar — isso é quase uma tautologia — sem precedentes”.<sup>7</sup>

Tendo em conta esses riscos, deve ficar claro que o objetivo deste capítulo não é analisar especificamente esse contexto de crise, mas, sim, expor o impacto dessas injunções sociais nas aulas de história do Brasil republicano que tenho ministrado desde 2014 na Ufopa, considerando que o exercício do ensino

---

semprego crônico estrutural, à intensificação da exploração sobre os trabalhadores e à degradação dos recursos naturais, que são os principais sintomas daquilo que István Mészáros (2002) denomina *crise estrutural do capital*.

<sup>5</sup> No original: “*A short period of decisive challenge, a turning point that determines the survival of a person, institution, or condition, or its disappearance*” (tradução nossa).

<sup>6</sup> No original: “*Crisis situations are relative to prior and posterior time so that the historian is obliged to deal with the process in which they occur*” (tradução nossa).

<sup>7</sup> No original: “*Les protagonistes de la crise ou des crises sont alors tentés de surestimer l’originalité de l’époque qu’ils vivent, de la croire — c’est presque une tautologie — sans précédent*” (tradução nossa).

de história, assim como o da pesquisa, abastece-se inapelavelmente dos problemas da atualidade. É o que aprendemos com Marc Bloch (2001, p. 65) em passagem de seu clássico *Apologia da história*, quando afirma que: “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”.

Recordo-me, nesse particular sentido, de uma afirmação do célebre historiador E. P. Thompson, em entrevista publicada no ano 1983, que, ao falar de sua formação, destacou os eventos traumáticos da Segunda Guerra Mundial como um “momento formativo extraordinário”, em razão do comprometimento dos jovens na luta política e pelas causas populares (Thompson, 1983, p. 11). Guardadas as devidas proporções, posso afirmar que a reviravolta no cenário social e político de nosso país, nos últimos cinco anos, proporcionou um ambiente de reflexão e problematização extremamente fecundo em minha prática docente, pois, à medida que o quadro de instabilidade delineava-se e tomava a feição de uma crise, vários dos mais relevantes problemas históricos de nossa República irromperam, em invólucros diferentes, é verdade, mas desconcertantemente preservados no conteúdo essencial.

O descompromisso com a democracia, que se revela no desprezo pelo voto popular e na inclinação golpista de nossas elites; o fetiche e a instrumentalização da corrupção como forma de depreciação da política; a demonização do Estado como ente perdulário, ineficiente e irradiador da desonestidade; o ataque virulento às políticas de inclusão (as sociais e as afirmativas); o ódio de classe, perpetrado na criminalização dos pobres e miseráveis e dos movimentos sociais que os representam; o preconceito em suas várias formas de manifestação; a intromissão das entidades religiosas em assuntos de Estado; o descaso com o meio ambiente são algumas dessas flagrantes continuidades que se escancararam nesses últimos anos em nosso país.

Com o aprofundamento da crise, passei a pensar detidamente sobre meu papel como docente de um curso localizado no interior da Amazônia que tem como objetivo formar professores história. O desafio, diante de tantos imperativos sociais e políticos, estava em garantir uma formação que não estivesse alinhada à tendência de “proletarização do trabalho docente”, conforme identificado por Henry Giroux (1997, p. 158), isto é, a simplificação da atuação profissional do professor como uma atividade técnico-burocrática voltada estritamente para a administração e a implementação dos programas curriculares, e não como um exercício de reflexão por meio do qual o currículo é apropriado pelo docente de forma crítica, em prol de uma “educação emancipadora”, que, em termos muito resumidos, é aquela voltada ao exame crítico dos pressupos-

tos e valores subjacentes à sua sociedade, especialmente as estruturas de poder que moldam os indivíduos (Collins e O'Brien, 2003, p. 121).

No ambiente de ataque às políticas sociais e de escalada do autoritarismo, percebi que precisava projetar em meus alunos e alunas da disciplina de história do Brasil republicano a imagem de um profissional da educação que não fosse um mero técnico, dotado de habilidades puramente instrumentais para repassar o conhecimento adquirido em sala. Era imprescindível perseguir uma trilha formativa que tivesse como horizonte a figura do professor como um *intelectual reflexivo e transformador*, na acepção delineada por Giroux (1997), para quem o grande problema a ser enfrentado na educação pública é a crescente força de uma ideologia instrumental e tecnocrata que persiste nos cursos de preparação para a docência.

Nessa ideologia, segundo Giroux (1997, p. 159), percebem-se “o apelo pela separação da concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual do professor [...] pela primazia de considerações práticas”. O problema posto aí é que os licenciandos são instruídos por um modelo de ensino que nada mais faz do que apresentar técnicas e metodologias de aprendizagem, desconsiderando a necessária reflexão crítica sobre questões estruturais que incidem diretamente sobre o dia a dia das escolas. No entender de Giroux:

[...] os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas de treinamento precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais de ensino. Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisas e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, o “que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento. (Giroux, 1997, p. 159).

Em termos mais claros, o que se vê no trecho citado é uma crítica contundente ao tratamento didático-utilitarista, que prepara o futuro professor para transmitir os conteúdos em sala, mas não o instrumentaliza para enfrentar os desafios estruturais da prática docente como um cidadão ativo e reflexivo, capaz, portanto, de compreender que sua atividade profissional não depende ex-

clusivamente dos recursos didáticos, das formas de avaliação, dos projetos pedagógicos, do currículo etc., e que a escola é, antes de tudo, um espaço em que as dimensões econômicas, culturais e sociais estão atreladas às instâncias de poder do país (Apple, 2003, 2006) e também aos grandes conglomerados econômicos do planeta (Domenech e Mora-Ninci, 2009; Laval e Weber, 2002).

A falta de clareza dessa visão joga o professor no centro do redemoinho neoliberal, imputando-lhe, pelo nexo da subjetivação concorrencial e empresarial que caracteriza a *razão* neoliberal (Dardot e Laval, 2016), toda a responsabilidade pelo processo educacional, pouco importando as condições profissionais e de infraestrutura oferecidas pelo Estado. Daí vêm velhos e gastos chavões, perenizados na fala dos “especialistas” do mercado e dos agentes de governo, que colocam na conta dos docentes o insucesso das redes públicas de educação, cobrando-lhes, como indica Circe Bittencourt (2018, p. 144), um “retorno aos métodos instrucionais catequéticos”, que priorizam o treinamento dos alunos para os testes padronizados de avaliação.

O que geralmente não se observa nesse processo é que nisso reside o caminho para a frustração profissional de muitos jovens professores, exatamente porque a formação técnico-instrumental-didatista ensina-os a transmitir os conteúdos com os mais diferentes e estimulantes recursos pedagógicos, mas não lhes oferece os elementos teórico-críticos necessários para entender que a melhoria da educação não depende estritamente de suas atitudes pedagógicas cotidianas, ou seja, que há limitações que só podem ser superadas em outras frentes de atuação.

Não se trata, em absoluto, de empurrar nossos professores do amanhã para o conformismo, como pode parecer à primeira vista. Pelo contrário, o jovem aspirante ao magistério, quando preparado para pensar a educação em suas múltiplas dimensões, tende, por razões bem óbvias, a estar menos propenso ao desalento profissional, exatamente porque consegue entender que ele é apenas um elemento de um complexo sistema atravessado por múltiplos interesses e cujo financiamento passa longe de ser prioridade na guerra fiscal, que é sempre vencida pelos rentistas de plantão.

Tendo ciência dessa realidade, nosso docente estará mais bem preparado para enfrentar as investidas neoliberais, que, nessa era do *coaching*, estandardiza o empreendedorismo e o *empreendedorismo de si* como uma virtude de todos os campos profissionais, inclusive da educação. Sob esse prisma, a frustração alimentada pelo sentimento de que tudo se explica por sua “incapacidade profissional” dá lugar a um espírito de luta além-sala de aula, e daí temos o professor como um intelectual, um agente social, um militante da causa, que entende,

portanto, a importância da participação nos sindicatos, nos movimentos sociais e na política, na mais abrangente concepção do termo.

A essa altura de minha argumentação, não seria imprópria uma indagação sobre o que se ganha no ensino com esse professor *politicizado*. Bem, no campo da pesquisa histórica, não se pode dizer que essa articulação seja uma novidade. Com Fernand Braudel (1992, p. 173), aprendemos que “a história não admite senão dois planos gerais: o político, de uma parte, o social, de outra”, ao que ele completa: “como na geometria descritiva, é sobre um e sobre o outro plano que é preciso projetar o corpo inteiro da história”. No que diz respeito ao ensino propriamente dito, os ganhos são evidentes, se o que temos em perspectiva é uma educação de natureza *emancipadora*, e não puramente *adaptativa*, tal como defendida por Theodor Adorno (1995), autor que não desmerece a formação escolar voltada a elementos práticos da vida em sociedade, mas que vê como um grave equívoco a fixação nas experiências formativas puramente inclinadas à *adaptação*:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (Adorno, 1995, p. 143).

Lamentavelmente, é essa tendência *adaptativa* que vige em nossos dias pela batuta pedagógica das *competências*, um modelo disseminado no mundo após a extensa reforma educacional superior europeia, que culminou na assinatura do acordo conhecido como *Processo de Bolonha*, em 1999. A clivagem fundamental entre esses dois modos de enxergar o papel da educação está radicada no peso utilitarista da plataforma de Bolonha, levando em consideração que essa reforma nada mais foi do que uma tentativa de alinhamento da formação dos trabalhadores às novas demandas do capital, como fica bem explicado no trecho a seguir:

A educação, como está posta, baseada em um modelo de competências, configura o desenvolvimento de um conhecimento utilitarista, estratificado, que supervaloriza a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação para o mundo do trabalho, no seu sentido ontológico. Dessa forma, subordina a aprendizagem às demandas do capital e transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua empregabilidade,

condicionada ao desenvolvimento de competências gerais e específicas traduzidas em titulações das mais diversas. (Araújo, Silva e Durães, 2018, p. 15-16).

Uma educação calçada na heurística crítico-emancipatória tem vetores muito mais abrangentes e, por isso mesmo, exige uma formação para a docência que não isole as ferramentas didáticas e técnicas de ensino e de aprendizagem — que são muito importantes — do substrato crítico que deve, invariavelmente, acompanhá-las, de modo que o professor, como intelectual transformador, possa “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1997, p. 163).

Essa ideia, aliás, tem enorme peso no pensamento pedagógico de Paulo Freire, a quem os métodos e as técnicas de ensino não deveriam ser subestimados nem superestimados, posto que o fundamental era “a clareza com relação à opção política do educador ou da educadora [e os] princípios e valores que ele ou ela devem assumir” (Freire, 1978, p. 69).

A propósito, nesses tempos em que o vigilantismo reacionário de movimentos como o Escola Sem Partido ganha adeptos, é preciso lembrar, ainda com Paulo Freire, a “astúcia” de toda proposta que busca negar a dimensão política como parte constitutiva da educação. Sobre isso, o grande pedagogo pernambucano era enfático: “os problemas básicos da pedagogia não [são] estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos” (Freire, 1978, p. 69). Henry Giroux também defende as vantagens dessa articulação entre o *pedagógico* e o *político*, quando afirma:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro dessa perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se partes do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. (Giroux, 1997, p. 163).

Foi a partir dessa concepção de ensino que busquei conduzir o curso de história do Brasil republicano nesses tormentosos anos no cenário político, econômico e social de nosso país, enxergando nos alunos e alunas agentes transformadores capazes de decantar cada capítulo de nossa experiência repu-

blicana, extraindo-lhe o que de essencial havia para compreender os acontecimentos que nos tomavam a todos de assalto.

Nesse esforço, guiava-me por alguns fatores centrais de problematização, que se destacavam por seus traços de permanência histórica, como: a) a extrema desigualdade social, que inclui, inapelavelmente, o debate sobre o sistema tributário regressivo e a máquina da dívida pública — as duas vigas mestras da concentração de renda em nosso país; b) o desemprego estrutural e a precarização do trabalho; c) os graves dilemas socioambientais; d) as formas persistentes de autoritarismo; e) a dificuldade de consolidação de um regime democrático; f) a criminalização dos movimentos sociais; g) o ataque às populações indígenas; h) a dificuldade de inclusão social da população negra e todos os problemas decorrentes dessa situação; i) a homofobia, os estereótipos e os preconceitos de gênero; j) a corrupção e sua instrumentalização pelas forças reacionárias; l) a usurpação do poder público pelas vertentes religiosas; m) as consequências das políticas neoliberais no ordenamento político, econômico e social do país. Tudo isso sem perder de perspectiva a reflexão sempre necessária sobre o processo histórico de configuração da crise estrutural do capital (Mészáros, 2009; Piketty, 2015), já que se mostra impossível compreender nossos impasses domésticos sem considerar a posição periférica do Brasil na geometria do capitalismo global.

Diante desse lauto repertório, que obliquamente incluía outros tantos problemas avizinados, a palavra de ordem em todas as atividades relacionadas com o curso era o exercício analítico guiado pelo *estranhamento*, que, como defende Carlo Ginzburg (2001, p. 41), “[...] é um antídoto eficaz contra o risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade”. Nessa lente do *estranhamento*, a intenção era superar taxativamente toda forma de naturalização das mazelas sociais decorrentes da situação de crise na qual mergulhava o país, o que significa que os acadêmicos e acadêmicas eram estimulados a compreender cada fator de problematização em sua mais nítida dimensão histórica.

A importância desse exercício está em que, por esse ângulo, o futuro professor passa a entender que a permanência de uma desanimadora galeria de problemas não significa a impossibilidade de superá-los todos, já que são resultado de um construto histórico, leia-se, das decisões de nossas elites sociais e políticas, e não de um *destino manifesto* às avessas. Por conseguinte, esse olhar leva à negação de um leque de clichês que tentam justificar as dificuldades que enfrentamos no estabelecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva pela simplificadora via da “essencialização”, ou, caso se queira, da “absolutização” do atraso, como se ele fosse um imperativo ontogênico inscrito em nosso DNA

social. O efeito transformador desse tipo de abordagem é que, nela, a história mostra-se como um processo aberto e, assim, nosso destino não está definido por nenhum tipo de determinismo formativo.

Para o futuro professor e professora, essa compreensão parece ser de inquestionável importância para a articulação dos temas debatidos em sala de aula, porque liberta os entraves sociais do presente de todas as algemas a-históricas, permitindo que os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio reconheçam-se como protagonistas de uma batalha, que, por não ter um final definido, precisa ser lutada. Aí está um passo fundamental na passagem da percepção reificada da realidade para uma consciência libertadora.

Peter McLaren e Nathalia Jaramillo (2010, p. 256) esclarecem que um fundamento inalienável da pedagogia crítica, em simbiose com o humanismo marxista, está no desenvolvimento de uma teoria ativa do conhecimento, o que significa fugir de todas as formas de determinismo, que colocam os indivíduos em condição de passividade em face da pretensa inevitabilidade de leis que se querem históricas. Para os autores, o compromisso do professor deve ser mostrar aos educandos, por meio de caminhos explicativos interepistêmicos, dialógicos e criativos, que as pessoas são capazes de mudar a realidade, mesmo diante do poder totalizador do capitalismo, que parece dar pouco ou nenhum espaço para se pensar novas formas de sociabilidade.

É nesse exercício pedagógico-crítico que floresce o humanismo democrático radical de Paulo Freire, conforme a categorização de Stanley Aronowitz (1993), uma proposta que fica muito nítida nas palavras do próprio educador, quando afirma: “Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero ‘slogan’. É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem” (Freire, 2008, p. 70). Dessa compreensão emerge uma atitude transformadora, calcada na ideia de que os seres humanos são condicionados, mas não determinados, e que o futuro é problemático, mas não inexorável (Freire, 1996, p. 21).

Assim, nas atividades da disciplina de história do Brasil republicano, os alunos e alunas eram incentivados a refletir sobre os temas analisados, confrontando toda a variedade de axiomas que tentam explicar as dificuldades que obstaculizam nosso desenvolvimento por uma perspectiva fatalista. O comportamento das elites econômica e política, com seus consortes da classe média, no decurso de nossa história republicana, era um dos elementos que retratavam à perfeição o quanto a situação atual do país resultava de um descompromisso

com o estabelecimento de um projeto de nação que contemplasse os interesses da majoritária parcela de compatriotas pobres e miseráveis de nosso país.

Decerto que nem tudo foram flores. O cumprimento desse programa dependia, por motivos que não exigem mais explicações, de um conjunto de textos que permitissem, ao menos, uma tomada geral de nossa centenária história republicana, com o desafio adicional de dar conta de um recorte que larga de 1889 e chega a nossos dias em uma única disciplina de 85 horas, das quais 25 são destinadas às atividades de prática de ensino. Diante dessa especificidade, que foge do que comumente se vê nas matrizes da maioria dos cursos de história, que têm duas ou até mesmo três disciplinas destinadas ao recorte republicano, vi-me na obrigação de operar uma cuidadosa seleção de referências, para evitar alguma grave omissão historiográfica.

Outra preocupação era com a leitura dos textos, pois a dificuldade de muitos acadêmicos e acadêmicas no acompanhamento da bibliografia básica foi uma questão sempre presente nas diferentes turmas para as quais ministrei essa disciplina. Nesse ponto, tendo em mente que os docentes que trabalham com a formação de professores devem assegurar-lhes o conhecimento das questões clássicas de sua área, como adverte a filósofa Marilena Chaui (2003, p. 13-14), fui bastante estrito na cobrança da leitura dos referenciais, sem jamais admitir qualquer alternativa que relativizasse a obrigatoriedade que todos tinham de ler os textos básicos da disciplina.

Outro ponto de cobrança no transcorrer da disciplina foi a conscientização dos acadêmicos e acadêmicas em relação ao compromisso que o professor de história tem de estar muito bem informado sobre o mundo à sua volta. Incentivava-os, de modo muito enfático, à leitura diária de jornais e *sites* noticiosos, com a instrução adicional de que essa prática era imprescindível para a atividade de docência nas escolas, já que o professor sem um mínimo de informação sobre a realidade presente não tem como pôr em prática um ensino de história problematizador, conseqüente, emancipador. Era nas horas destinadas à dimensão prática que essa articulação passava a ser cobrada de modo sistemático, pois aí vinham as atividades nas quais os alunos e alunas tinham de demonstrar a capacidade de conexão entre os textos e os debates em sala com a realidade atual em suas dimensões político-econômicas e socioculturais, como se no chão da escola estivessem.

Podariam ser apresentados muitos outros interessantes detalhes sobre o que vivenciei no acidentado relevo desse tempo histórico de cinco anos em que estive à frente da disciplina de história do Brasil republicano. Tanto ensinei, mas muito mais aprendi com um público que, em sua diversidade social, de gê-

nero, de etnia e raça, sentia nos ombros, tal como na formulação de Henry Rousso (2016 p. 301), o fardo de um “passado presente demais”. Fica entre as lembranças que me dão entusiasmo para seguir adiante, nesses tempos de otimismo empalidecidos, a feliz recordação de ter participado de tantos debates nos quais, tal como descrito na epígrafe deste capítulo, nossas inquietudes e experiências vividas iluminavam os assuntos contidos nos textos, permitindo-nos compreender que os dilemas sociais do presente são históricos e que, portanto, podemos pensar em alternativas outras de sociabilidade, e por elas ir à luta.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael (org.). *The state and the politics of knowledge*. Nova York: Routledge Falmer, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-18, 2018.
- ARONOWITZ, Stanley. Paulo Freire’s radical democratic humanism. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter (ed.). *Paulo Freire: a critical encounter*. Londres: Routledge, 1993. p. 8-24.
- BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G.; MATTOS, Hebe (org.). *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*. São Paulo: Alameda, 2016.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CHAU, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

COLLINS, John William; O'BRIEN, Nancy. *The greenwood dictionary of education*. Santa Barbara, CA: Greenwood Press, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMENECH, Eduardo; MORA-NINCI, Carlos. World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America. In: HILL, Dave; KUMAR, Ravi. *Global neoliberalism and education and its consequences*. Nova York: Routledge, 2009. p. 151-171.

FOA, Roberto Stefan; YASCHA, Mounk. The danger of deconsolidation: the democratic disconnect. *Journal of Democracy*, n. 3, p. 5-17, 2016.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?. *Educação & Sociedade*, v. 1, n. 1., set. 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROUX, Henry. *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books, 2014.

\_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. *Proto-fascism in America: neoliberalism and the demise of democracy*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2004.

GONZALEZ, Mike. *The ebb of the pink tide: the decline of the left in Latin America*. Londres: Pluto Press, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e Crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Eduerj; Contraponto, 2016.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis (coord.). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Institut de Recherches de la FSU: Editions Nouveaux Regards et Syllepse, 2002.

- LOWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 124, p. 652-664, dez. 2015.
- MCLAREN, Peter; JARAMILLO, Nathalia E. Not neo-marxist, not post-marxist, not marxian, not autonomist marxism: reflections on a revolutionary (marxist) critical pedagogy. *Cultural Studies. Critical Methodologies*, v. 10, n. 3, p. 251-262, 2010.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Unicamp/Boitempo, 2002.
- PIKETTY, Thomas. *La crisis del capital en el siglo XXI: crónicas de los años en que el capitalismo se volvió loco*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.
- RICOEUR, Paul. La crise: un phénomène spécifiquement moderne?. *Revue de Théologie et de Philosophie*, n. 120, p. 1-19, 1988.
- RITTER, Harry. *Dictionary of concepts in history: reference sources for the social sciences and humanities*. Westport, Conn.: Greenwood, 1986. n. 3.
- ROUSSO, Henry. *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV, 2016.
- STARN, Randolph. Historians and “crisis”. *Past and Present*, n. 52, p. 3-22, 1971.
- THOMPSON, Edward P. An interview with. In: MARHO (The Radical Historians Organization). *Visions of history*. Manchester, UK: Manchester University Press, 1983. p. 5-26.

## **AVALIAÇÃO FORMATIVA: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM HISTÓRIA\***

*Douglas Mota Xavier de Lima<sup>1</sup>*

Ao ingressar na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2014, e lecionar regularmente as disciplinas História Antiga, História Medieval e História Moderna, componentes marcadamente voltados a conteúdos factuais e historiográficos, foram uma constante a adoção de aulas expositivas, a ênfase em discussões historiográficas e a formulação de avaliações escritas centradas em conteúdos factuais/conceituais. No entanto, a percepção, após os primeiros semestres, foi de que o cumprimento integral do programa da disciplina a partir dessa metodologia não estava resultando em melhor aprendizagem e, em sentido mais amplo, não estava contribuindo significativamente para a formação profissional dos alunos como professores. Paralelamente, problemas comuns do ambiente da sala de aula e da educação nos diferentes níveis do ensino, como o desinteresse dos alunos, a falta de leitura, a dificuldade na compreensão dos textos etc., apresentavam-se cada vez mais no cotidiano das disciplinas. Tal situação requereu mudanças, e estas começaram pela gradativa incorporação das proposições de ensino-aprendizagem, que pressupõem que o estudante deve ter papel mais ativo na construção de suas aprendizagens. Nesse sentido, passo a apresentar algumas reflexões e exemplos acerca de um aspecto em especial, a avaliação, tendo como base a experiência vivenciada no curso de licenciatura em história da Ufopa entre 2014 e 2018.

### **A formação inicial do professor de história**

Considera-se que a formação inicial nas graduações de licenciatura em história é o momento ímpar no qual os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente, bem como o momento de estruturação da identidade pessoal e profissional do professor. Todavia, a formação docente no Brasil

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.53-68

<sup>1</sup> Bacharel e licenciado (2009) em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre (2012) e doutor (2016) em História Social pelo Programa de Pós-graduação em História da UFF. Professor adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), atuando nas áreas de História Antiga, História Medieval e História Moderna.

— o que pode ser ampliado a mais áreas do que apenas a da história — foi marcada pelo modelo da racionalidade técnica e científica, modelo generalizado pela fórmula “três + um”, que consiste em, nos três primeiros anos, os alunos cursarem disciplinas obrigatórias da área de história e, em seguida, disciplinas obrigatórias da área de pedagogia, aplicando os conhecimentos na prática de ensino. Desse modo, durante as últimas décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas, de um lado, e bacharelados, de outro, estruturados com base na dicotomia entre conhecimentos específicos da disciplina e conhecimentos pedagógicos, entre preparação para o ensino e preparação para a pesquisa, e entre conhecimentos teóricos e prática (Fonseca, 2003, p. 60-62; Monteiro, 2013, p. 26-28).

Acrescenta-se a tais desafios o impasse institucional sobre a quem cabe formar professores. Tal problemática também tem estado em voga nas discussões internacionais e desdobra-se em outras questões, orientando investigações sobre a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico; o predomínio do conteúdo factual em detrimento de saberes curriculares e relativos às práticas pedagógicas; a resistência à discussão sobre ensino de história nas universidades de maior prestígio; e a separação entre a cultura histórica e a didática da história (Oliveira e Freitas, 2013).

Ana Maria Monteiro (2013) lembra que é comum encontrar críticas à formação recebida por parte dos professores de história, principalmente os recém-formados, os quais denunciam que a formação não os preparou para os desafios do cotidiano escolar. Paralelamente, a autora argumenta que, nas últimas décadas, as pesquisas do campo da educação têm demonstrado que as escolas exigem o domínio de saberes outros que não apenas aqueles referentes às disciplinas que os professores vão ensinar. Monteiro (2013, p. 29-30) conclui que o modelo de formação ainda vigente, “mais do que formar o profissional professor, tem fortalecido, nos estudantes, o desejo de ser bacharel e pesquisador, e deslegitimado o interesse em ser professor”.

Em síntese, os estudos do campo do ensino de história defendem que a formação inicial do historiador deve possibilitar conhecimentos atualizados do campo da historiografia e do campo dos conteúdos “fatuais”, assim como deve possibilitar a compreensão dos modos de produção do conhecimento histórico. Não obstante, tratando-se de uma formação docente, é necessário que a formação inicial seja encarada como formação do professor, permitindo o desenvolvimento da identidade profissional. Assim, o professor de história deve ser alguém que domine não apenas os mecanismos de produção do conheci-

mento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitem o exercício profissional da docência.

Tendo essa proposição como o objetivo da formação do professor de história, cabe avançar em considerações sobre a avaliação no ensino superior para, em seguida, apresentar algumas ações empreendidas no curso de licenciatura em história da Ufopa.

## **Avaliação no ensino superior**

Ao longo do século XX, formou-se uma “cultura de avaliação”, que não se limita ao campo educacional, estendendo-se às demais atividades sociais e mobilizando os recursos dos estados. No plano da educação, a avaliação vem se constituindo em um campo autônomo nas investigações acerca do currículo e da aprendizagem, afirmando-se a percepção de que é parte do processo de ensino-aprendizagem, tendo, dessa maneira, a função de formar o aluno e de promover a aprendizagem.

Como destacam Maria Roldão e Nuno Ferro (2015), em geral, no ambiente escolar, o tempo divide-se em dois momentos: o período de desenvolvimento dos conteúdos curriculares e o tempo das tarefas avaliativas, como as provas e teses, tradicionalmente aplicadas ao final dos componentes curriculares e que resultam em uma classificação-nota que pontua os ritmos e o percurso escolar do aluno. Tal circunstância tende a abordar os campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas separadas e, no ambiente universitário, sobressai “o hábito, que tantos de nós vivemos quando alunos, de ir às aulas quando se pode e depois estudar para os exames” (Roldão e Ferro, 2015, p. 573). Todavia, as ideias relativas a uma avaliação mais formativa, comprometida com o aprendizado do aluno, têm, pouco a pouco, ganhado mais atenção nos ambientes educativos e nas investigações sobre o ensino-aprendizagem.

Tradicionalmente, a universidade afirmou-se como instituição de pesquisa, de criação de tecnologias e de sistematização dos conhecimentos, sendo uma das principais detentoras do saber necessário para a formação de profissionais. Como outras características desse modelo tradicional, aparecem o afastamento das demandas sociais e regionais, os currículos seriados, a centralidade do professor, os métodos de ensino predominantemente orais e expositivos, e avaliações voltadas aos conteúdos teóricos. Diante das mudanças vivenciadas na sociedade nas últimas décadas, em especial em termos de acesso à informa-

ção, esse modelo universitário tem se mostrado insuficiente e inadequado para responder às demandas contemporâneas.

Masetto (2015) considera que a docência universitária colocou sua ênfase no *processo de ensino*, com uma metodologia centrada na transmissão ou comunicação oral de temas e assuntos selecionados por parte do professor, ou leitura de livros e artigos e sua repetição em sala. Não obstante, ao colocar a ênfase no *processo de aprendizagem*, as consequências apresentam-se bem diferentes, implicando a mudança na organização curricular, na contratação do corpo docente e na metodologia da aula, tendo a aprendizagem dos alunos como finalidade e ocupação básica da docência (Masetto, 2015, p. 44-51). Nesse contexto, a aula tradicional, expressão do modelo industrial de ensino, tem dado lugar a métodos de ensino alternativos, com base na colaboração, na exploração, na investigação e no fazer. Assim, chega-se a um novo papel do processo de ensino-aprendizagem, pautado pela perspectiva de que, “além de reter informação, o aprendiz necessita ter um papel ativo para significar e compreender essa informação segundo conhecimentos prévios, construir novos conhecimentos e saber aplicá-los em situações concretas” (Valente, 2014, p. 81).

Diante dessa percepção acerca do processo de ensino-aprendizagem e do papel ativo do aluno, a questão da avaliação também passa a ser redimensionada, demarcando-se a necessidade de maior ênfase na construção dos conhecimentos, em vez de centrar a atenção na transmissão de conhecimentos técnico-científicos de cada componente curricular. Contudo, nas universidades, é comum que os procedimentos deem destaque ao domínio de conceitos científicos e às habilidades profissionais de natureza técnica, e, como demonstram Berbel, Oliveira e Vasconcelos (2006, p. 137), nas licenciaturas essa questão da avaliação torna-se ainda mais delicada, pois os cursos formam professores e, assim, devem “preparar os futuros profissionais no que se refere à avaliação da aprendizagem, bem como possibilitar a eles a vivência de políticas diferenciadas e inovadoras de avaliação”.

A literatura especializada sobre o tema da avaliação no ensino superior tem enfatizado “a importância de se dar mais valor à formação na área de avaliação, já que saber avaliar corretamente é fundamental para o desenvolvimento do ensino”, apesar de a maior parcela dos estudos não se concentrar no tema da avaliação durante a formação inicial ou a formação continuada (Boldarine, Barbosa e Annibal, 2017, p. 168, 176). Desse modo, a avaliação ocupa papel-chave na formação inicial do professor, mostrando-se um instrumento de aprendizagem e de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Tendo em vista tais apontamentos sobre a formação inicial do professor de história e sobre o tema da avaliação no ensino superior, passa-se a considerações sobre a experiência docente na licenciatura em história da Ufopa, focando as ações desenvolvidas com o intuito de superar modelos de avaliação classificatória e promover a perspectiva de avaliação como processo capaz de gerar aprendizagem.

## **A docência em história na Ufopa**

Meu ingresso na Ufopa deu-se em julho de 2014, mediante concurso para as áreas de história antiga e medieval. Anteriormente, havia tido experiências em preparatórios para o vestibular (2006-2011), na educação básica, tanto na rede particular (2009-2013) quanto na rede pública municipal (SME-RJ, 2013-2014), e no ensino superior, por meio do ensino a distância (EaD) em história do Cederj/Unirio. Conforme indicado, ao ingressar na instituição, minha prática docente não se diferenciava muito das práticas criticadas pela literatura, mobilizando mais referências da vida escolar/universitária — o que, segundo Tardif (2000), geralmente é uma constante na prática docente — do que fundamentos pedagógicos. Porém, conciliando as experiências profissionais anteriores com a reflexão acerca da docência no ensino superior, foi possível promover mudanças, que estão em desenvolvimento.

Primeiramente, tais pressupostos redefiniram o planejamento de ensino, e os cursos passaram a se estruturar em torno de eixos transversais — por exemplo, diversidade e interação cultural, processos migratórios, meio ambiente e sociedade, corpo e sociedade, entre outros —, a dar centralidade às discussões relativas ao ensino e às atividades práticas — como a análise de livros didáticos, filmes, animações, quadrinhos, entre outros materiais, para o uso no ensino — e a buscar o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências na formação dos estudantes — com ênfase no papel do lúdico e da tecnologia na educação. Além disso, aulas que anteriormente estavam centradas no professor e na discussão da bibliografia passaram a enfatizar os alunos, a documentação de diferentes tipologias e a incorporação de elementos práticos e do universo profissional. Desse modo, a mudança manifestou-se no espaço físico da aula e nas interações que ocorrem nele. Uma vez que as aulas expositivas passaram a ser pontuais ao longo da disciplina, o espaço deixou de ser disposto apenas em carteiras enfileiradas, passando a variar conforme as atividades, como a reunião dos alunos em duplas ou pequenos grupos para a resolução de exercícios e a

análise de documentos em sala, ou com as carteiras colocadas em círculo para debates com base na bibliografia do curso, materiais complementares e em questões norteadoras.

Em relação ao processo de avaliação, inicialmente, procurou-se o afastamento das práticas avaliativas homogeneizadoras que privilegiavam apenas um tipo de desenvolvimento/habilidade do estudante, como as provas discursivas compostas por poucas questões dissertativas acerca da bibliografia e/ou dos conceitos explorados nas disciplinas. Para isso, passei a diversificar as formas de avaliar, explorando a *oralidade*: seminários, rodas de discussão e exposição de sínteses sobre textos; a *escrita*: resenhas, fichamentos, artigos, estudos dirigidos e diário reflexivo; e a *prática*: produção de jogos de tabuleiros, materiais didáticos textuais, *podcasts* e *videocasts*, análise de livros didáticos e organização de mostras (festival de teatro grego, mostra de história medieval). Nesse sentido, as mudanças pautaram-se pela diversificação das atividades com uma aprendizagem orientada por práticas colaborativas e de superação da reprodução do conhecimento, além de buscarem aproximar os mecanismos de produção do conhecimento histórico com o conjunto de saberes, competências e habilidades que fundamentam o exercício profissional da docência.

Ademais, por meio desses eixos, procurou-se explorar as sugestões de Selva Fonseca (2003, p. 248) para a prática docente, como: “utilizar diferentes metodologias e tecnologias de ensino de modo a propiciar ao futuro profissional suportes necessários para o exercício da prática docente”; “compreender a avaliação como momento de ensino e aprendizagem, subsídio para o replanejamento das atividades”; e “valorizar todas as dimensões do trabalho pedagógico do professor no contexto escolar”.

Com o intuito de contribuir para a leitura e a sistematização dos textos usados nos cursos, a construção de mapas conceituais pelos alunos tem sido produtiva como forma de ensino-aprendizagem, em especial das aulas/unidades teóricas. Eles são orientados a construir os mapas conceituais — que são “diagramas que indicam a relação de conceitos, procurando mostrar as relações entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo” (Anastasiou e Alves, 2003, p. 83) — individualmente ou em pequenos grupos, permitindo ao docente observar a compreensão dos conceitos mais importantes, a seleção dos conceitos-chave e a estruturação da teia relacional. Tenho percebido, como pontua Marco Moreira (2010, p. 57), que os mapas conceituais podem ser usados na perspectiva de uma avaliação formativa e recursiva, e oferecem ao docente informações sobre como está se desenvolvendo a aprendizagem do aluno do ponto de vista conceitual, permitindo ainda que o aluno possa refazer, adequar

e ampliar o mapa à medida que novas compreensões e relações sejam estabelecidas.

Para acompanhar o desenvolvimento individual da aprendizagem dos alunos e favorecer o *feedback* da disciplina em suas etapas e no todo, tenho trabalhado com diários desde 2017, instrumento didático de avaliação comum nas disciplinas de estágio, mas que demonstra um grande potencial para o acompanhamento da aprendizagem de maneira diversa e processual (Darsie, 1996; André e Pontin, 2010). Nos diários reflexivos, os alunos descrevem reflexões sobre a bibliografia básica e os demais materiais consultados, sobre as dinâmicas de sala e do ambiente virtual, e sobre o trabalho em grupo e a relação com a turma e o professor. O roteiro para a elaboração do diário direciona a reflexão para identificar as dificuldades enfrentadas, a aprendizagem alcançada em cada unidade do curso e as relações entre as discussões da disciplina e as de outros componentes curriculares já cursados, além de estimular a reflexão acerca das contribuições da disciplina para a formação profissional.

Por meio dos diários reflexivos, é possível identificar dificuldades de aprendizagem, verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, relacionar os conteúdos aprendidos ao longo da trajetória acadêmica, entre outras potencialidades avaliativas. O diário reflexivo também oferece a possibilidade de o educando construir sua própria percepção do processo, expressando os desafios encontrados no percurso acadêmico, além de ser uma ferramenta que contribui para o contato e a aproximação entre o docente e o discente, mobilizando a construção tanto de um texto acadêmico acerca da bibliografia e dos conceitos dos componentes curriculares quanto de um texto em primeira pessoa, que traz referências pessoais do processo educativo e das experiências de vida.

Nesse sentido, destacam-se três elementos que tem sido possível explorar a partir dos diários reflexivos. Primeiramente, o diário favorece a autoavaliação e a postura reflexiva do aluno, com o estudante refletindo sobre sua aprendizagem e sobre sua trajetória até o momento em questão, identificando potencialidades e necessidades de aperfeiçoamento. Destarte, o diário mostra-se uma metodologia de avaliação que estimula os aspectos dialógico, crítico e emancipador. Em segundo lugar, e diretamente relacionado com o elemento anterior, o diário alcança as diferentes dimensões do desenvolvimento do estudante, com destaque para o elemento afetivo-emocional. Questão por vezes negligenciada no dia a dia da sala de aula e não alcançada pelas avaliações tradicionais, o aspecto afetivo-emocional tem se afirmado como um dos principais desafios do ambiente escolar, em especial do universitário, cada vez mais afetado por problemas de saúde mental, como casos de depressão, crises de ansiedade e suicí-

dios (La Cruz, 2018). O diário, por permitir a aproximação entre professor e aluno e, principalmente, por favorecer a expressão das individualidades, tem possibilitado identificar casos de depressão, dificuldades na adaptação à vida acadêmica e, em alguns casos, ao contexto de uma nova cidade ou à distância da família. Por fim, o diário tem contribuído para a superação do olhar autocentrado, no qual o estudante apenas acostuma-se a apresentar considerações sobre sua própria experiência de aprendizagem, ao passo que promove uma visão ampliada que alcança as interações ocorridas no ambiente da sala de aula entre o professor e a pluralidade de alunos, a organização do ambiente e o desenvolvimento coletivo. Considera-se que, talvez, esse seja um dos grandes desafios da formação inicial docente, isto é, formar o olhar do futuro professor para explorar as diferentes dimensões e personagens inseridos na sala de aula, construindo sua percepção com base nas coletividades sem descuidar das individualidades.

Em linhas gerais, é comum que nas disciplinas pedagógicas os alunos elaborem planos de aula, desenvolvam materiais com finalidade didática e aproximem-se do espaço escolar, esse contato geralmente ocorrendo nos estágios supervisionados. Compreendendo que todos os componentes curriculares devem contribuir para a formação pedagógica, nos cursos de história antiga, história medieval e história moderna tenho trabalhado com livros didáticos de diferentes décadas, revistas, músicas, textos literários, histórias em quadrinhos e filmes, com o objetivo de refletir sobre como esses materiais e essas linguagens podem ser usados no ensino de história. Em termos avaliativos, tenho insistido na análise de livros didáticos no primeiro semestre da graduação, em história antiga, buscando caracterizar a obra em variadas dimensões: autoria, editora, coleção, ano de publicação, ano letivo, estrutura e abordagem. Cabe aos grupos selecionar um capítulo e problematizar a abordagem do livro didático a partir, principalmente, das leituras da disciplina. A atividade tem dado importantes resultados, em especial por possibilitar o primeiro contato acadêmico com os livros didáticos e por favorecer a compreensão da historicidade dos conteúdos e da abordagem dos livros.

Além disso, as ações também têm se concentrado na produção de planos de aula e de jogos didáticos. Em relação ao plano de aula, inicialmente a proposta limitava-se a que os alunos construíssem um plano a partir dos conteúdos da disciplina, incluindo diferentes fontes/linguagens nos planos (jogos, quadrinhos, literatura, vídeos, música, teatro, documentos textuais, imagens, cultura material). Apesar do retorno positivo dessa atividade, passou-se a agregar outros aspectos que potencializaram a avaliação. Por um lado, buscou-se que, juntamente ao plano tradicional, os alunos elaborassem uma aula digital,

aplicando os elementos do plano escrito. Essa estratégia visou a contribuir para a “educação para as mídias”, problematizar a aplicabilidade dos planos e produzir recursos que pudessem ser disponibilizados aos professores da educação básica e ser acessados pelos próprios alunos.

Por outro lado, passou-se a solicitar que os alunos elaborassem os planos de aula voltados para determinada realidade escolar. Para explicar os caminhos que levaram a essa reorientação da atividade, convém um breve relato. Durante a disciplina História Antiga ofertada em 2014, tive dois dias letivos dedicados exclusivamente ao ensino e à produção dos planos de aula. Inicialmente, a aula partiu de uma reflexão textual e buscou discutir os apontamentos do texto com base na trajetória educacional dos alunos, alguns recém-formados no Ensino Médio, afastados dos ambientes de ensino há muitos anos ou em segunda graduação. A atividade foi muito rica, e um dos destaques foi a percepção de que a realidade escolar do município e da região era muito variada, com alunos tendo estudado em escolas bem-estruturadas (públicas e particulares), outros tendo vivenciado problemas crônicos da educação no Brasil (falta de professores, salas lotadas etc.), e alguns tendo recebido sua formação em escolas rurais ribeirinhas, multisseriadas, em comunidades indígenas e quilombolas, o que trouxe novos elementos para a discussão, como a diferença linguística, as disciplinas modulares e a ausência de energia elétrica em algumas escolas. Não obstante, no dia seguinte, os grupos apresentaram seus planos de aula e unanimemente elaboraram aulas com o uso do *datashow*, ainda que não tenham sido orientados a isso. Ao discutir os trabalhos em sala, uma das questões mais debatidas foi a distância entre os planos e a realidade regional heterogênea apresentada pelos próprios discentes.

Esse breve relato fundamenta a mudança na estruturação da avaliação, pois, a partir dessa experiência, percebi que os alunos permanecem afastados do espaço escolar durante quase toda a graduação — salvo aqueles que participam de projetos como o Pibid e o PET. O contato estabelece-se, geralmente, apenas nos estágios docentes, e, em consequência desse cenário, mesmo atividades voltadas à escola, como a produção de planos de ensino, eram desenvolvidas dentro do meio acadêmico e desligadas da realidade escolar. Dessa maneira, desde 2016, antes de elaborar os planos de aula, tem sido solicitado aos alunos escolher uma escola da rede privada ou da rede pública estadual ou municipal, agendar uma visita ao estabelecimento, desenvolver um relatório diagnóstico e uma entrevista com o professor de história e, a partir desses dados, construir um plano de aula voltado às condições encontradas na escola selecionada. Considera-se que a mudança foi muito produtiva, tendo contribuído para aproximar os

alunos do espaço escolar desde o ingresso na universidade e para explorar a complexidade do exercício profissional. O *feedback* dos alunos ressaltou ainda a identificação de práticas educativas e de materiais didáticos variados por parte dos professores entrevistados, bem como a motivação para a elaboração de estratégias de ensino distintas conforme as realidades escolares.

Desde 2016, tenho desenvolvido de forma alternada, junto às turmas do segundo e do terceiro semestre do curso de licenciatura em história, durante as disciplinas História Medieval (85 horas) e História Moderna (85 horas), o projeto de produção de jogos educativos como atividade avaliativa final das disciplinas. A atividade baseou-se nas propostas da aprendizagem colaborativa e do ensino com pesquisa, com o objetivo da avaliação sendo a mobilização e a aplicação dos conteúdos aprendidos durante o curso na produção de jogos educativos. Compreende-se que jogos educativos são aqueles que têm objetivo didático explícito e podem ser adotados ou adaptados para melhorar, apoiar ou promover processos de aprendizagem em um contexto de aprendizagem formal ou informal (Dondi e Moretti, 2007 apud Panosso, Sousa e Haydu, 2015, p. 234). Nesse sentido, tanto jogos comerciais quanto jogos desenvolvidos especificamente para a educação são englobados pela categoria dos jogos educacionais.

Os jogos de tabuleiro passam por um momento de ascensão no mercado de entretenimento, com convenções anuais de jogadores e desenvolvedores, sendo um modelo de jogo vantajoso por incentivar a interação social presencial entre os jogadores e por representar uma mídia acessível para desenvolvedores e consumidores, além de serem aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar. Em sua maioria, os jogos educativos dizem respeito ao campo da lógica/matemática e da alfabetização, e, em um segundo plano, há jogos de ciências naturais e de geografia, porém é possível adaptar jogos tradicionais, permitindo uma enorme variedade de modelos e ferramentas em seu desenvolvimento (Dean, 2012 apud Perkoski e Souza, 2015, p. 234; Meinerz, 2013, p. 109). Conforme o levantamento apresentado por Panosso, Sousa e Haydu (2015, p. 234), os estudos atuais sobre jogos nas áreas da educação, da saúde e da biologia apontam diferentes características educacionais dos jogos: eles constituem uma estratégia motivadora a ser usada no ensino; são um recurso que favorece a tomada de consciência dos alunos; favorecem a tomada de decisões; e são um recurso que fornece um ambiente apropriado e diversificado para o aprendizado de habilidades específicas. Além disso, os jogos exigem que os estudantes participem ativamente das situações de ensino; trazem a presença de

conteúdos acadêmicos mesclados à narrativa; possibilitam juntar lição e avaliação de aprendizagem no mesmo material educativo; e permitem o uso desses materiais em larga escala (Connoly, Stansfield e Boyle, 2009 apud Perkoski e Souza, 2015, p. 234).

Para a elaboração dos jogos, cada grupo de alunos tem ficado responsável pela escolha de um tema relacionado com a Idade Média e a Idade Moderna, variando conforme a disciplina. Seguindo as proposições de Marcello Giacomoni (2013), o trabalho dos grupos tem sido estruturado na definição da temática, dos objetivos, da superfície, da dinâmica, das regras e do *layout* do jogo. Desde a apresentação da proposta, foi informado aos alunos que o trabalho visava a produzir materiais para serem doados às escolas da rede pública do município. Esse fator motivou os grupos a investir na produção de jogos que pudessem ser jogados por grupos de estudantes ou por turmas inteiras e que pudessem auxiliar na avaliação das disciplinas. Desse modo, foram elaborados jogos de tabuleiro com dinâmica de dados e pergunta e respostas, jogos de perguntas e respostas com a perspectiva inclusiva — com todas as informações transcritas para o braile —, jogos de adivinhação e RPGs. Uma primeira atividade de aplicação e doação dos jogos foi realizada em 2017, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Jorge, localizada na comunidade São Jorge, rodovia PA-370, Curuá-Uma, Km 30.

O desenvolvimento de jogos educativos teve consequências positivas em diferentes sentidos. De acordo com o *feedback* dos alunos, em termos de relações pessoais, o trabalho permitiu a aproximação entre os discentes, promovendo o respeito e a colaboração entre a turma; em relação ao conteúdo, possibilitou o aprofundamento e a compreensão de algumas temáticas, visto que, para a elaboração dos jogos, foi necessário retomar as leituras do curso, pesquisar novos dados e transpor tais elementos de forma didática e clara para o jogo; e, em termos pedagógicos, o trabalho suscitou o debate sobre materiais educativos e estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência, sobre a utilização dos jogos e da ludicidade no ensino e, especificamente, no ensino de história, e sobre a possibilidade de o docente desenvolver seus próprios jogos educativos.

Para além da produção de jogos, em duas oportunidades a avaliação final das disciplinas História Antiga (2017.1) e História Medieval (2017.2) consistiu na realização de uma mostra. As atividades foram a culminância de um processo que envolveu os conteúdos teóricos e práticos dos componentes curriculares, a preocupação com promoção de diferentes linguagens no ensino de história, privilegiando o percurso do indivíduo/grupo nas disciplinas para a escolha dos temas e da abordagem, o trabalho colaborativo e, em especial, a expres-

são extensionista da universidade pelo envolvimento da comunidade e das escolas da cidade. Primeiramente, realizou-se o festival de teatro grego. Partindo da frase de Ariano Suassuna (2010): “Acho que todo professor tem de ter alguma coisa de ator...”, distribuíram-se três peças do teatro grego (*As vespas*, *Prometeu acorrentado* e *As troianas*) e proporcionaram-se oficinas de introdução ao teatro com o apoio do grupo Iurupari. Os alunos ficaram responsáveis pela adaptação, pela produção do cenário e do figurino, encenando a peça em atividade aberta ao público e entregando um relatório da produção da peça, contendo tanto os procedimentos adotados e a divisão de tarefas quanto a contribuição da atividade para o ensino de história e para a formação profissional do grupo.

O segundo caso foi a mostra de história medieval. Seguiu-se o mesmo padrão, estruturando-se a mostra em forma de exposições e de dramatizações, finalizadas pela entrega de relatório. Assim, foram apresentados trabalhos sobre: o uso de quadrinhos no ensino de história medieval; a literatura medieval e o medievalismo na literatura contemporânea; as séries de televisão e os usos do passado medieval; e sobre a alimentação medieval, reproduzindo um banquete. Além disso, foi produzida uma maquete de cidade medieval dos séculos XII e XIII, encenada uma peça com o tema “Corpo e sexualidade” na Idade Média, e realizada uma apresentação de dança medieval.

As atividades foram bem-sucedidas e mobilizaram as turmas e a comunidade. Todavia, em termos de diagnóstico da aprendizagem, a mostra medieval mostrou-se mais satisfatória, tendo em vista a organização de grupos menores, a avaliação individual durante a atividade e a entrega de relatórios mais detalhados, ao passo que o festival de teatro, conforme o *feedback* dos alunos, por envolver um número alto de estudantes por grupo (cerca de 20 alunos), prejudicou o envolvimento individual com a totalidade do trabalho e, consequentemente, com as etapas de construção, as quais visavam a demonstrar o potencial pedagógico do teatro.

Acrescenta-se que uma das potencialidades encontradas na elaboração dessas avaliações foi o perfil da turma, que, desde as primeiras aulas, mostrou-se disposta a avaliações alternativas e lúdicas, tendo os próprios alunos construído a proposta da mostra medieval como avaliação. Nesse sentido, destaca-se que, em outras turmas, a via da ludicidade não teve a mesma recepção, o que reafirma que a avaliação e as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser adequadas ao caso específico de cada grupo de alunos.

## Considerações finais

Ao acompanhar as discussões da formação em história, observa-se que as pesquisas enfatizam que o professor da disciplina deve ser alguém que domine não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitem o exercício profissional da docência. Essa proposição serve de ponto de partida para novas e necessárias reflexões, pois, ao ter como horizonte uma formação que também se estruture no exercício profissional da docência, os cursos de licenciatura tendem a passar por uma reestruturação significativa, como as que direcionam os debates da Base Nacional Comum Curricular. Essa reestruturação não pode ser pensada apenas no campo da história; antes, passa necessariamente pelas discussões do campo da educação e envolve diretamente o problema da aprendizagem e da docência universitária. Nesse sentido, concentrou-se a atenção na questão da avaliação, em especial na perspectiva da avaliação formativa, demonstrando a crescente produção acerca da temática e como os estudos apontam que os processos avaliativos devem estar integrados às ações de ensino-aprendizagem.

A partir das experiências que tenho desenvolvido na Ufopa desde 2014, assinalo meu próprio movimento em busca de superar práticas tradicionais ainda comuns no meio acadêmico e implementar cursos diferenciados. Por meio desse relato de experiência, visou-se a pontuar a redefinição do planejamento de ensino e, principalmente, das avaliações. Alguns exemplos foram citados, mobilizando diferentes metodologias avaliativas com o objetivo de oferecer elementos para, talvez, o leitor refletir sobre e adequar tais ações à sua realidade escolar ou universitária. Não obstante, convém mencionar que tais experiências estão em constante adaptação e reavaliação, considerando-se as limitações observadas em cada turma. Destas, destaca-se o limite dos acordos pedagógicos, posto que alguns alunos demonstram indisposição em relação às avaliações alternativas ou solicitam um retorno às práticas avaliativas tradicionais, como os testes finais e outras atividades que privilegiem apenas a produção escrita.

Em síntese, o interesse foi discutir o desafio imposto à formação inicial do professor de história, demonstrando que essa questão envolve problemáticas específicas do campo disciplinar e problemáticas mais amplas do campo da educação. Não tive a pretensão de apresentar definições muito precisas nem mesmo uma proposta de formação já cristalizada, afinal não tem sido essa nos-

sa própria realidade. As experiências profissionais em diferentes níveis do ensino têm mostrado a necessidade de constantemente estar atento às novas demandas educacionais e buscar adequar as práticas de ensino-aprendizagem a essas demandas. Deseja-se que os apontamentos apresentados e as vivências compartilhadas possam contribuir para o processo de qualificação da formação de professores e, especificamente, da formação de professores de história.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Santa Catarina: Univille, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Damasco Afonso de; PONTI, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELOS, Maura Maria Morita. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.
- BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 67, jan./abr. 2017.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.
- GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o ensino de história. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz; MULLET, Nilton Pereira. Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 118-147.
- LA CRUZ, Fernanda. Por que depressão e ansiedade afetam cada vez mais universitários. *Desafios da Educação*, 30 jul. 2018. Disponível em: <<https://desafios-daeducacao.com.br/ansiedade-e-depressao-na-universidade/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; MULLET, Nilton Pereira. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 99-117.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em história. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.

PANOSSO, Mariana Gomide; SOUZA, Sílvia Regina; HAYDU, Verônica Bender. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação analítico-comportamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-241, maio/ago. 2015.

PERKOSKI, Izadora Ribeiro; SOUZA, Sílvia Regina. “O espião”: uma perspectiva analítico-comportamental do desenvolvimento de jogos educativos de tabuleiro. *Revista Perspectivas*, v. 6, n. 2, p. 74-88, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, set./dez. 2015.

SUASSUNA, Ariano. Ariano Suassuna: “Todo professor deve ter um pouco de ator”. *Nova Escola*, 22 nov. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/939/ariano-suassuna-todo-professor-deve-ter-um-pouco-de-ator>.> Acesso em: 7 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta de sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, edição especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

## **POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS ESTUDANTES INDÍGENAS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED): VIVÊNCIAS E DESAFIOS NOS 10 ANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)\***

*Wania Alexandrino Viana<sup>1</sup>*

*Elenise Pinto de Arruda<sup>2</sup>*

No dia 17 de janeiro de 2019, por ocasião do lançamento da campanha para celebrar os 10 anos da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), a palavra *conexão* foi apresentada como o conceito que sintetizava e definia as ações da instituição nessa uma década de existência. Essa escolha foi justificada pelos criadores do conceito em razão da sugerida identidade que constitui uma universidade estabelecida no interior da Amazônia. Tal condição seria a razão para uma intrínseca relação entre a instituição, a diversidade e os saberes que compõem esse território.

De fato, trata-se de um espaço compósito e diverso, sobretudo do ponto de vista da diversidade cultural, linguística e étnica. Basta lembrar que o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou uma população de 51.217 indígenas no Pará. A área de abrangência da Ufopa, estimada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional em 13 municípios, além dos seis dos que têm *campi* e da sede, totalizando 20 municípios, representa essa diversidade étnica, posto que essa área tem, de acordo com o Censo 2010, aproximadamente 15.848 habitantes indígenas e, segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai, 2018), 21 terras indígenas com 28 etnias presentes.

Tal quadro imprime especificidades ao ensino e impõe necessário diálogo entre as universidades da Amazônia e a sociodiversidade desse espaço. O conceito da campanha, portanto, parece querer apontar para a relação que essa

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.69-84

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Doutora em História Social da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Desenvolve pesquisas na área de história da Amazônia colonial, com ênfase em defesa, militarização, fronteira, guerras e história indígena. Integra o grupo de pesquisa História Indígena e Indigenismo na Amazônia (Híndia), da UFPA. Atualmente, é membro da Comissão Setorial de Acompanhamento das Ações Afirmativas do Instituto de Ciências da Educação (Iced/Ufopa).

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Pedagoga da Ufopa. Ex-diretora de Ações Afirmativas e membro da Comissão Setorial de Acompanhamento das Ações Afirmativas do Iced/Ufopa.

instituição estabelece com a diversidade humana da região em que se insere. Nessa perspectiva, neste texto busca-se refletir sobre a relação da Ufopa com os povos indígenas da região.

É interesse deste capítulo verificar essa *conexão* referida na campanha a partir de duas abordagens: primeiro, pela análise das políticas afirmativas desenvolvidas pela instituição nos 10 anos. Segundo, a partir dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas na vivência acadêmica. Trata-se, especificamente, de verificar os alunos indígenas dos cursos de graduação do Instituto de Ciências da Educação (Iced) e, em particular, os discentes matriculados no curso de Licenciatura em História. Essa reflexão constitui-se a partir das atividades desenvolvidas pela Comissão Setorial de Ações Afirmativas do Iced, da qual fazemos parte. A escolha do tema deve-se à participação na Comissão.

É importante lembrar que, se a campanha dos 10 anos da Ufopa pretende colocar a universidade em conexão com os povos indígenas, é também possível afirmar que, para esses sujeitos, o ingresso na universidade é, sobretudo, a afirmação de suas existências. Resultado de um processo recente na história do Brasil, no qual o acesso aos espaços de formação superior foi excludente para grande parte dos brasileiros.

## **1. “Da negação à afirmação da ‘existência’ indígena”: as políticas de ações afirmativas**

Em primeiro lugar, convém ressaltar que o ensino institucionalizado no Brasil, para as populações indígenas, esteve ancorado em um projeto excludente e de negação de suas existências culturais. A presença desses grupos sociais nas instituições de ensino superior é, sobretudo, decorrente de um processo de afirmação política e étnica. A Constituição de 1988 é considerada um marco para a mudança de conduta do Estado brasileiro para com os povos indígenas. A partir de então, é-lhes assegurado o direito à diferença, à diversidade e ao ensino diferenciado.

Todavia, o indígena no ensino superior é um fenômeno ainda mais recente. Foi a partir do ano 2000 que se verificaram no Brasil políticas voltadas ao acesso diferenciado às universidades e agendas mais sistemáticas de promoção da justiça social e da equidade educacional. Esse movimento de transformação está relacionado com as políticas de ações afirmativas, que são norteadas por quatro argumentos centrais: 1) *justiça compensatória*; 2) *promoção do pluralismo*; 3) *justiça distributiva*; e 4) *fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo favorecido*.

A *justiça compensatória* refere-se ao reconhecimento e à “retificação de injustiças ou falhas cometidas contra indivíduos no passado, ora por particulares, ora pelo governo” (Kaufmann, 2007, p. 222). Essa premissa alcança a experiência histórica dos povos indígenas no Brasil. Para Gersem Baniwa, no longo período entre 1500 e 1988, as políticas para os índios caracterizaram-se pela assimilação e integração. O ensino, por exemplo, estava voltado para “que fossem extintos como povos étnicos” (Baniwa, 2013, p. 1).

Tal paradigma fazia entender os indígenas como categorias sociais transitórias, tendo forte caráter colonizador. A construção da imagem dos índios reduziu a diversidade étnica aos quadros de compreensão ocidental, configurando-se em um importante elemento da negatização do indígena (Raminelli, 1996). Esse processo correspondia aos mecanismos de dominação indígena, conforme explica Manuela Carneiro da Cunha (1990).

Nesses termos, estabeleciam-se as bases para sua transformação. Ora, *gentios, selvagens, bárbaros, pagãos* e muitos outros adjetivos passaram a prefigurar as narrativas sobre os indígenas e convergiam para duas estratégias: legitimar a colonização e reafirmar a importância da cristianização desses povos. Um código de transição, que incluía a língua, o nome, o batismo e o espaço de vivência, cujo escopo era a transformação do índio em cristão e em civilizado. Como destacou John Monteiro (2005), esses eram mecanismos de um caminho de integração do índio do sertão em índio colonial. Essa orientação era também prevista na Lei do Diretório dos Índios, de 1755, que dava liberdade aos índios, mas inseria-os em um processo de assimilação da cultura ocidental e de abandono de suas práticas culturais (Coelho, 2005).

Essa conduta assimilacionista e reducionista do período colonial foi absorvida pelo Estado brasileiro no século XIX. Para Maria Regina Celestino de Almeida, tal política foi ainda acentuada. A ausência de uma política indigenista mais sistemática, até pelo menos o Regimento das Missões, de 1845, corroborou a manutenção no Oitocentos das práticas da política de Pombal, já lançada desde meados do século XVIII (Almeida, 2012, p. 22). Nesse contexto, em decorrência dos processos de civilização e mestiçagem, o desaparecimento indígena parecia um caminho inevitável. Tal perspectiva atrelava-se à construção do nacionalismo enquadrado nas orientações europeias, para o qual “não havia lugar para pluralidades étnicas e culturais” (Almeida, 2012, p. 22).

A *justiça compensatória*, que sustenta a legitimidade das políticas de ações afirmativas, deve, portanto, ser compreendida na interpretação histórica da relação do Estado brasileiro com os povos indígenas e das políticas indigenistas implementadas desde o contato. Ora, a escravização, as guerras, o extermínio cul-

tural, a apropriação de suas terras, a inferiorização étnica, a exclusão social e a negação da pluralidade dos povos indígenas não podem estar desconectados ao tratar-se das políticas afirmativas contemporâneas. Afinal, elas se justificam a partir dessa compreensão histórica.

Outro argumento da política de ações afirmativas é a *promoção do pluralismo*. Deve-se ao reconhecimento da histórica negação da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. É um processo verificável nas políticas indigenistas a partir da interpretação dos “povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global” (Baniwa, 2013, p. 34). Tais políticas fundamentam-se, sobretudo, na homogeneização cultural.

Essa construção integraria também as bases para a constituição de instituições voltadas aos índios. É o que se verifica em um período denominado *indigenismo governamental tutelar*, caracterizado pela criação e atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e, mais tarde, pela Funai, em 1967. Legitimava-se a tutela indígena pela ideia vigente de “incapacidade civil e intelectual dos índios”. O Estado, nesses termos, deveria ser porta-voz e representante dos povos indígenas (Baniwa, 2006).

A promoção do pluralismo assevera a diversidade étnica e cultural que constitui o Brasil. Fundamenta-se na liberdade e no direito à diferença. E, no que se refere aos povos indígenas, afirma-se o direito a suas tradições, conhecimentos, língua e cultura. Um processo importante, se considerarmos as políticas assimilacionista e integracionista que lhes foram impostas, as quais asseguravam o desaparecimento étnico dos índios. De todo modo, na contramão do desaparecimento, conforme explica Márcio Couto Henrique, “os índios não desapareceram com o impacto da mudança”. Mais do que isso, “contribuíram para mudança daqueles que pretendiam civilizá-los” (Henrique, 2018, p. 221). Para Celestino de Almeida (2012), os indígenas passaram da invisibilidade do século XIX ao protagonismo nos séculos XX e XXI.

Essa mudança decorre de dois processos: a ação política dos indígenas e a abertura política. O primeiro está vinculado aos movimentos indígenas, entendidos aqui como “conjunto de estratégias e ações que as comunidades e organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (Baniwa, 2006, p. 58). No Brasil, a partir da década de 1970, é possível verificar a atuação conjunta de diversos grupos indígenas, que se articularam com outros setores da sociedade em torno de pautas comuns de lutas, como pela terra, saúde, educação e por outros direitos.

Integraram a discussão sobre a condição indígena, por exemplo, a Igreja Católica Renovada, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no âmbito do Conselho Indígena Missionário (CMI), além de organizações civis e das universidades, que atuaram no fortalecimento das pautas de lutas dos povos indígenas. Nessa direção, verifica-se a ação de organizações não governamentais (ONGs) de apoio indígena, como a Operação Amazônica Nativa (Opan), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Yanomami (CCPY), o Instituto Socioambiental (ISA), a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai), entre outras, que caracterizaram um *indigenismo não governamental* (Baniwa, 2006).

Da invisibilidade ao protagonismo histórico, os povos indígenas organizaram-se regional, nacional e internacionalmente. Uma conjuntura política marcada por lutas e atuação de lideranças indígenas, que culminaram em importantes conquistas na Constituição de 1988. Exemplar nesse sentido é o deslocamento das perspectivas integracionista e assimilacionista para o reconhecimento da diferença, assegurado pelo reconhecimento étnico e cultural, além do direito originário à terra, da legitimação da autonomia societária dos povos indígenas, do reconhecimento do direito à cidadania híbrida, étnica, nacional e global.

A *justiça distributiva*, como terceiro argumento das políticas de ações afirmativas, tem a ver como esse novo momento histórico de organização e atuação política dos povos indígenas. Se a *justiça compensatória* volta-se para o passado, a *distributiva* desloca-se para o presente, pois fundamenta-se na “distribuição de direitos, benefícios e obrigações entre os membros da sociedade”, a fim de promover igualdade de oportunidades, em vista de uma sociedade equânime e justa (Jensen, 2010, p. 56).

Essa compreensão deve-se, em grande parte, à atuação e à participação indígena. Exemplar nesse sentido é o fenômeno político da *etnogênese*, verificável na afirmação étnica e no impulso das pautas coletivas pela ampliação dos direitos. Trata-se da identificação étnica como estratégia para acionar direitos garantidos pela Constituição de 1988. Além disso, configura-se como caminho para a sobrevivência social. Todavia, não se trata apenas disso; essa emergência “concorre igualmente [com] o desejo de pertencer a um povo, a um lugar e a uma luta” (Peixoto, Arenz e Figueiredo, 2012, p. 285).

Portanto, apesar da visão limitada e discriminatória que historicamente pautou a relação entre índios e brancos no Brasil e do desdobramento em “uma série de ambiguidades e contradições, que podem ser observados, ainda hoje, na sociedade brasileira”, os grupos indígenas estão em movimento, reafirmando-se

politicamente e contrariando as perspectivas do desaparecimento do século XIX (Baniwa, 2013, p. 34).

Essa perspectiva identitária corresponde ao quarto argumento das políticas de ações afirmativas. Justifica-se pela promoção do *fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo favorecido*. Ao considerar-se o enraizado preconceito, a discriminação e a exclusão dos grupos indígenas, torna-se patente a necessidade de ações mais incisivas para a construção de estratégias de valorização étnica, acesso a direitos e posituação do indígena como sujeito politicamente atuante.

Esse brevíssimo percurso histórico, atrelado aos princípios de justificação das políticas de ações afirmativas, aponta que os povos indígenas integram um longo período de negação étnica e cultural. Essa reflexão é fundamental para a compreensão da importância dos indígenas nas universidades. Voltando ao ponto inicial, se a campanha dos 10 anos da Ufopa busca imprimir um conceito de conexão no que diz respeito à diversidade sociocultural e étnica da Amazônia, é importante compreendê-la nos quadros das lutas dos povos indígenas em *estar presente*, em fazer-se *existência*. Nesta altura, entretanto, convém verificar a aludida relação da instituição como os povos indígenas da região.

## 2. “Ultrapassar muros”: políticas de ações afirmativas na Ufopa

A Ufopa foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, a partir da integração do *Campus* de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), ambas com atividades na região oeste do Pará. Nessa integração, foram incorporados e criados *campi* nas demais cidades da região: Óbidos, Oriximiná, Itaituba, Juruti, Monte Alegre e Alenquer.

No ano seguinte, em 2010 instituiu-se ainda, sob a tutela e a coordenação da UFPA, o primeiro Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI). Com critérios avaliativos específicos, o Processo Seletivo Especial (PSE) é composto de prova de redação em língua portuguesa e entrevista, sem exigência de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). É organizado por comissão própria, cuja atribuição é organizar e executar as etapas do processo, além de acompanhar e desenvolver seminários de avaliação e escuta com as lideranças indígenas e os movimentos governamentais e não governamentais da região.

É importante notar que o PSEI da Ufopa inicia-se em 2010, sendo, portanto, anterior à implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

que estabelece a obrigatoriedade de reserva de no mínimo 50% das vagas nas universidades para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência (PCDs). Foi, a partir de então, efetivado o sistema de cotas no Processo Seletivo Regular (PSR), permanecendo a realização dos processos seletivos especiais. Até 2019, ocorreram 10 PSEIs e cinco processos seletivos especiais quilombolas (PSEQs), com a primeira edição em 2015.

A manutenção de processos especiais de acesso à universidade parece ser indício da aferida *conexão* da universidade com indígenas e quilombolas da região. As ações afirmativas, a partir do PSE, são interpretadas como um canal entre a instituição e a diversidade étnica do território. Todavia, é importante verificar a influência desses povos na implementação dessa conduta, para não incorrer no equívoco de considerar o PSEI e o PSEQ como políticas alheias às demandas dos povos indígenas e quilombolas.

Pereira (2017) destaca que a realização de seleção diferenciada para os povos indígenas foi reivindicação de lideranças indígenas, como os caciques dos povos do Baixo Tapajós, inicial e posteriormente, dos territórios do Alto e Médio Tapajós. Foi essa presença ativa que impulsionou a criação de uma política de ações afirmativas por meio do PSEI. O PSE foi, portanto, “uma conquista resultante de lutas, reivindicações e dos direitos dos povos indígenas aos espaços educacionais por meio de formas diferenciadas de acesso no ensino superior” (Pereira, 2017, p. 98).

Em atendimento ao Estatuto da Ufopa, em abril de 2014 foi criada a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil dessa universidade. E, dentro de sua estrutura, foi implementada a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), uma demanda dos estudantes indígenas, que tinham, dentro da instituição, um coletivo organizado. O objetivo foi fortalecer as ações afirmativas na instituição, em especial aos indígenas, pela significativa presença deles na universidade. Mais tarde, a Diretoria absorveu outras demandas, envolvendo demais públicos, entre eles os estudantes quilombolas.

Atualmente, a DAA tem como atribuição o fortalecimento de ações afirmativas para estudantes indígenas e quilombolas; a implementação de programas e projetos que visem à permanência dos estudantes dos diversos cursos; a promoção de palestras, seminários, oficinas, exibição de filmes, debates; assim como outras atividades voltadas para a preparação de estudantes indígenas e quilombolas, visando ao nivelamento de aprendizagem.

No que diz respeito à primeira atribuição, é resultante da Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial, aprovada pela Re-

solução nº 200, de 8 de junho de 2017 – Consepe-Ufopa. No artigo 2º, destaca-se que essa política tem por finalidade a “defesa dos direitos humanos e a promoção do direito à diversidade cultural, a defesa dos direitos à igualdade étnico-racial, a busca da igualdade de gênero, a garantia dos direitos das pessoas com necessidades específicas”. Além disso, tem por objetivos “a diminuição da desigualdade social e o combate a todo tipo de discriminação e preconceito” (Resolução nº 200/2017).

Assim, compreende como “ação afirmativa” um “conjunto de medidas e ações, específicas e especiais, necessárias para contribuir com a afirmação da dignidade, da identidade e da cultura de grupos discriminados e vitimados pela exclusão social”, ocorridos no passado ou no presente, bem como com a diminuição da desigualdade social. Destina-se, prioritariamente, aos grupos historicamente excluídos: indígenas, negros, quilombolas, comunidades tradicionais, PCDs e população LGBT, com ênfase nas pessoas ingressantes por políticas que visem à equidade de direitos, como o Sistema de Cotas Sociais e o PSE (Resolução nº 200/2017).

O acesso às populações indígenas e quilombolas ao ensino superior tem sido uma política permanente nesses 10 anos da Ufopa. Contudo, há outros desafios de grande importância, que devem ser enfrentados pela instituição e que dizem respeito, especialmente, às condições financeiras e pedagógicas de permanência desses estudantes. Além disso, deve haver o combate ao preconceito e a inserção mais assistida desses grupos no espaço acadêmico.

## **2.1. Indígenas nos cursos do Iced e no curso de História**

O PSEI é a principal política de ações afirmativas para ingresso de indígenas nos cursos de graduação da Ufopa. De acordo com os dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), desde a primeira edição, em 2010, o processo já promoveu a entrada de 534 indígenas de diversas regiões do estado e de diversas etnias (Sigaa, 7 maio 2019).

Atualmente, a universidade tem 449 estudantes indígenas ativos, estando 138 matriculados no Iced, ou seja, 31% dos estudantes indígenas da Ufopa estão no Iced (Sigaa, 15 abr. 2019). Se considerarmos que ao todo a universidade tem sete institutos, conclui-se que o destino da maior parte dos estudantes indígenas são os cursos do Iced.

Todavia, verificou-se que, até 15 de abril de 2019, o número de cancelamentos de vínculo dos estudantes indígenas da Ufopa em geral, sem considerar a motivação, foi maior que o número de concluintes. Foram 45 cancelamen-

tos e 30 conclusões. No Iced, a questão inverte-se, pois foram 18 conclusões, em detrimento de 11 cancelamentos.

O número de cancelamentos chama atenção. Embora não se tenha análise qualitativa que aponte as razões para esses dados, é evidente a necessidade de estabelecer ações de apoio e acompanhamento dos estudantes indígenas. Ora, o acesso diferenciado pressupõe também estratégias de apoio pedagógico durante o percurso acadêmico.

Na Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial da Ufopa, o acompanhamento está previsto no artigo 11, em que se lê sobre a criação de comissões setoriais, compostas por docentes, técnicos e discentes, cuja função é “acompanhar a elaboração, implementação e avaliação da política, seus instrumentos e ações” (Resolução nº 200/2017). Da análise do artigo 13, que versa sobre as competências dessas comissões setoriais, é possível sintetizar as ações em duas frentes principais: promoção da igualdade étnico-racial e combate ao racismo e ao preconceito; e acompanhamento pedagógico do percurso acadêmico por meio de estratégias que garantam a permanência no itinerário acadêmico.

Essas perspectivas de ação vinculam-se à constatação das dificuldades encontradas pelos estudantes no ambiente universitário. Ora, é importante lembrar que a universidade ainda é um espaço que reflete a cultura hegemônica e eurocêntrica. A presença da diversidade étnica, racial, social no ensino superior significa o enfrentamento da postura elitista que historicamente caracterizou o ambiente das universidades. Esse é um pressuposto para que se efetive o atendimento das minorias excluídas desses espaços de formação.

Terezinha do Socorro Lira Pereira (2017) constatou, por meio de pesquisas com os estudantes indígenas, que problemas encontrados no ambiente universitário são, sobretudo, relativos ao idioma e à precária formação da educação básica. No que se refere ao idioma, principalmente, os estudantes indígenas não falantes da língua portuguesa apresentam dificuldades em comunicação, leitura e interpretação dos materiais disponibilizados nas disciplinas e no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Além disso, a formação precária da educação básica impacta negativamente o percurso acadêmico dos alunos indígenas.

Eveline Sousa e Diego Góis (2017), ao analisarem os estudantes indígenas waiwai, arapium e tupinambá, também verificaram essas mesmas problemáticas. Assim como Pereira (2017), identificaram outros problemas, como o distanciamento da família e da aldeia, a adaptação ao modo de vida urbano na cidade e condições financeiras difíceis, além do preconceito dos docentes e co-

legas não indígenas, vivenciado pelo isolamento e pela rejeição nas atividades em sala de aula e em demais ações na universidade.

A partir dessas problemáticas, parece haver, nesses 10 anos da Ufopa, uma incongruência. Verifica-se a manutenção de PSE para ingresso de alunos indígenas e o auxílio estudantil (moradia, material didático, transporte e alimentação). Todavia, no que se refere ao acompanhamento pedagógico, a instituição ainda não conseguiu estabelecer uma política efetiva e contínua que tenha impacto positivo na permanência e no rendimento acadêmico desses alunos.

Nesse aspecto, convém mencionar a Formação Básica Indígena (FBI) como uma política afirmativa positiva da instituição, implantada oficialmente em 2017. Instituída pela Resolução nº 194/2017 – Consepe/Ufopa, foi concebida como um processo de formação básica inicial, em ensino superior, destinada aos alunos indígenas provenientes do PSEI, com duração de dois semestres, contemplando conteúdos das seguintes áreas: ciências exatas, ciências humanas, tecnologias e letras – língua portuguesa, desenvolvidos por meio de ações de ensino e extensão. Tem como principal objetivo mensurar a proficiência em ciências exatas, humanas, tecnologias e letras dos estudantes indígenas recém-ingressados na Ufopa, visando a proporcionar sua excelência acadêmica com expectativa na diminuição da retenção e evasão universitária.

Por outro lado, ao final do primeiro ano de ingresso na Ufopa, os alunos desligam-se das ações da FBI e passam a integrar o percurso acadêmico de seu curso, e é nesse espaço que persiste a maioria das dificuldades elencadas pelos estudantes, pois ainda há um distanciamento entre o projeto desenvolvido na FBI e os projetos pedagógicos dos cursos. Ao que parece, é necessário garantir o acompanhamento e o apoio contínuo, ao adentrarem seus cursos específicos, a fim de possibilitar a continuidade das ações desenvolvidas na FBI e, assim, promover condições de apoio para a permanência com melhores rendimentos dos estudantes indígenas.

Se verificarmos, em particular, os estudantes indígenas vinculados ao curso de Licenciatura em História, desde a primeira edição do PSEI, em 2010, constata-se o ingresso de 27 estudantes indígenas no curso. Estando em análise os matriculados, concluídos e cancelados, bem como o tempo regulamentar de curso, obtêm-se os seguintes dados:

### Quadro 1 – Situação de vínculo de estudantes do curso de História

Situação de vínculo	Quantitativo
Ativo	20
Concluído	5
Cancelado	2
<b>Total</b>	<b>27</b>

Fonte: Sigaa, 7 maio 2019.

### Quadro 2 – Tempo de curso dos estudantes ativos do curso de História

Tempo de curso	Quantitativo
Dentro do tempo regulamentar de curso	9
Fora do tempo regulamentar de curso	11
<b>Total</b>	<b>20</b>

Fonte: Sigaa, 7 maio 2019.

Dos dados apresentados, verificam-se duas questões relacionadas entre si: a primeira refere-se à saída de alunos indígenas — dos 27 ingressantes, apenas cinco concluíram o percurso acadêmico. É o que reflete o Quadro 2: dos 20 alunos com matrícula ativa, 11 estudantes estão fora do tempo regulamentar do curso. Acrescenta-se ainda que todos os cinco alunos que já concluíram ultrapassaram o tempo regulamentar do curso, ou seja, levaram mais tempo para concluí-lo do que o previsto no percurso acadêmico.

O tempo regulamentar do curso de História é de nove semestres para ingressantes até 2015 e de oito semestres para ingressantes a partir de 2016. Os dados mostram que 55% dos estudantes ativos estão fora do tempo regulamentar do curso. Esse indicativo deve ser analisado com mais profundidade, para entender os fatores que levam mais da metade dos estudantes a permanecer além do tempo médio do curso e quais ações podem ser implementadas para a superação das dificuldades existentes.

Por outro lado, pode-se afirmar que a retenção espelhada no Sigaa pode estar relacionada com as problemáticas verificadas pelos estudantes indígenas no ambiente universitário, conforme apontaram as pesquisas de Tereziinha Pereira (2017) e Eveline Sousa e Diego Góis (2017). É também o que têm apontado os resultados coletados em ações desenvolvidas pela Comissão Setorial de Ações Afirmativas do Iced.

Em novembro de 2018, por exemplo, foi realizado o I Encontro de Ações Afirmativas do Iced, cujo objetivo foi, por meio de grupos de trabalho (GTs), ouvir os estudantes negros, quilombolas, indígenas, PCDs e população LGBT, que são públicos atendidos pela política de ações afirmativas. Os estu-

dantes indígenas do Iced expuseram suas experiências, dificuldades e vivências na universidade, bem como apresentaram suas pautas e sugestões para melhor atendimento dos estudantes indígenas na instituição.

Entre os problemas apontados pelos estudantes indígenas, destaca-se o preconceito vivenciado na sala de aula vindo dos estudantes, e em alguns casos dos próprios professores. De acordo com os indígenas, alguns professores não se preocupam com a aprendizagem, partindo do princípio de que eles não aprendem, não conseguem entender os conteúdos. No que diz respeito à metodologia, como atividades em grupo, os alunos indígenas são pouco inseridos, e nas avaliações, por exemplo, não são consideradas as especificidades da língua (Relatório do GT Indígena, Comissão Setorial de Ações Afirmativas do Iced, 2018).

Os estudantes indígenas apontaram ainda que, para a superação dessas dificuldades, são necessárias ações mais sistemáticas, que promovam a efetivação da Resolução nº 200/2017. Além disso, destacaram como importantes o reconhecimento da diversidade de língua e cultura, a implementação de monitorias para acompanhamento dos alunos indígenas, o atendimento diferenciado para esses estudantes, especialmente para os que têm filhos. Ressaltaram também o fortalecimento da demanda de criação de um instituto intercultural, considerando o número de indígenas, com seus costumes e culturas diferentes (Relatório do GT Indígena, Comissão Setorial de Ações Afirmativas do Iced, 2018).

Os estudantes indígenas ressaltaram que, para a melhoria do percurso acadêmico e a permanência na universidade, são necessários: o combate ao preconceito e ao racismo, tendo sido sugerida a discussão ampla sobre a cartilha de combate ao racismo; o acompanhamento teórico (leitura e discussão de textos); a contratação de intérpretes para os discentes bilíngues; a implementação de mecanismos de informação sobre as especificidades dos alunos indígenas; a garantia de um monitor indígena para cada curso; a realização de formação ao docente na semana de planejamento do Iced; e a criação de editais de mobilidade interna para indígenas (Relatório do GT Indígena, Comissão Setorial de Ações Afirmativas do Iced, 2018).

Conforme se verifica, o ingresso dos alunos indígenas é apenas a primeira etapa para a promoção da diversidade na universidade. Os entraves para sua permanência, vinculados às dificuldades enfrentadas por eles nos cursos, parecem grandes barreiras a ser transpostas. Se, nesses 10 anos da Ufopa, a instituição promoveu o acesso de indígenas por meio do PSEI, apresenta-se como desafio atual a implementação de políticas que efetivem o aprendizado, o cum-

primento do percurso acadêmico, a inclusão e o combate ao preconceito dentro da universidade.

A análise das demandas dos estudantes indígenas, como verificamos, aponta que é necessário que a *conexão* também se efetive internamente. Ao que parece, a instituição ainda tem um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à assistência pedagógica, ao acompanhamento do percurso acadêmico, às metodologias, bem como à superação de estigmas e preconceitos. São questões que implicam diretamente a formação e a prática docente.

A presença da diversidade étnica, cultural e social na Ufopa implica a necessidade de repensar a prática docente. Conforme se verifica, um elemento central, levantado pelos estudantes indígenas, refere-se às metodologias. É importante desenvolver formação para encontrar alternativas metodológicas que contemplem a diversidade e a inclusão. Essa formação docente deve balizar-se na perspectiva da educação intercultural, do conhecimento da diversidade dos povos indígenas de nossa região e de posturas afirmativas nas práxis educacionais de combate às posturas de preconceito e estereótipos.

Nessa perspectiva, que visem ao reconhecimento da cultura tradicional indígena e, sobretudo, à aceitação do acadêmico indígena como cidadão capaz de estar na universidade. Tais orientações exigem uma postura que caminhe na contramão do sistema educacional atual, com raízes profundas historicamente construídas, com fortes elementos de exclusão e discriminação. É necessário, portanto, que as políticas de ações afirmativas e os estudantes alvo dessas políticas de fato integrem o ambiente universitário e sejam aceitos e inseridos, de forma que possam fortalecer-se como sujeitos sociais e políticos.

### **3. Considerações finais**

“As minorias têm que se curvar às maiorias.” Assim, em meio aos gritos de apoiadores, o então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, proferia um de seus discursos no período eleitoral. E completava o absurdo: “ou as minorias se adaptam, ou simplesmente desaparecem”. Uma postura vergonhosa, que escancara e diz muito sobre a sociedade brasileira.

Não por acaso, as minorias que o presidente quer que se curvem são os grupos alvo das políticas de ações afirmativas: negros, indígenas, mulheres, população LGBT, quilombolas e PCDs. As atitudes que vêm sendo tomadas pelo governo Bolsonaro sem dúvida ameaçam a permanência das políticas afirmativas. É evidente, por exemplo, que o corte de 30% dos recursos das universida-

des terá impacto negativo sobre a efetivação de acesso, permanência e percurso de estudantes atendidos pelas ações afirmativas. É, sem dúvida, um grande retrocesso, quando compreendido pelos quadros da percepção histórica.

Todavia, para opróbrio do presidente Bolsonaro, as minorias não vão desaparecer, e, ao que parece, nem curvar-se. Nos últimos anos, negros, indígenas, quilombolas, mulheres, população LGBT e PCDs reafirmaram-se contra os preconceitos, a discriminação e a exclusão, que marcam suas existências cotidianas, e organizaram-se politicamente. Dessa forma, assim como os povos indígenas contrariaram as perspectivas do desaparecimento étnico no século XIX, esse mesmo fenômeno mantém as minorias em movimento.

E, já que estamos tratando de “reflexões e existências”, nada mais oportuno que terminar por aqui, reafirmando a importância das universidades públicas para a existência política e ativa das minorias. Ora, se, nesses 10 anos, a Ufopa manteve políticas voltadas ao ingresso de estudantes alvo da política de ações afirmativas, em especial os indígenas, parece-nos ser necessário e urgente, sobretudo nesse contexto, fortalecer ainda mais os fios com os quais a universidade se conecta com a diversidade étnica e cultural da Amazônia.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª REUNIÃO DA APEND. *Anais [...]*, Goiânia, 29 set./2 out. 2013.

\_\_\_\_\_. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Laced/Museu Nacional, 2006.

COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)*. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Estudos Avançados*, v. 4, n. 10, 1990.

HENRIQUE, Márcio Couto. *Sem Vieira, nem Pombal*: índios na Amazônia do século XIX. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.

JENSEN, Geziela. *Política de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia*. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. *Ações afirmativas à brasileira*: necessidade ou mito. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação: Secad, 2006. p. 11-37.

MONTEIRO, John. *Negros da terra*: índios e bandeirantes na origem de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PEIXOTO, Rodrigo Correa; ARENZ, Karl; FIGUEIREDO, Kércia. O movimento indígena no Baixo Tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito. *Novos Cadernos NAEA*, v. 15, n. 2, p. 279-313, dez. 2012.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. *Os indígenas e o ensino superior na Amazônia*: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015). 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

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

SOUSA, Eveline Almeida de; GÓIS, Diego Marinho. Estudantes indígenas en la Universidad Federal del Oeste De Pará (Ufopa), Santarém (Brasil): waiwai, arapium y tupinambá. *Boletín Americanista*, Barcelona, ano LXVII, v. 2, n 75, p. 113-131, 2017.

## Fontes

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). Conselho Superior Universitário. *Resolução nº 200*. Pará, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). Editais de Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). Relatórios da Comissão Setorial de Ações Afirmativas do Instituto de Educação, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa).

# **Parte II**

**Experiências de Ensino de História**



## A HISTÓRIA REGIONAL E O BAIXO AMAZONAS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E PESQUISA\*

*Vanice Siqueira de Melo*<sup>1</sup>

Ensino e pesquisa são dimensões da prática docente que estão conectadas. Essa conexão explica-se não somente pelas pesquisas e reflexões que o professor realiza sobre a docência, os métodos de avaliação, a organização dos currículos, os objetivos da aprendizagem, entres outras. A partir da prática em sala de aula, inúmeros pesquisadores escolhem suas temáticas de pesquisa e/ou refletem sobre a historiografia e sua área de pesquisa.

Este texto é, assim, uma reflexão que resultou de uma experiência docente e uma análise de como essa prática está relacionada com a maneira pela qual penso a história e a historiografia da Amazônia colonial.<sup>2</sup> Refiro-me à experiência de ministrar o componente curricular História da Amazônia I para uma turma do curso de graduação em história da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), localizada na cidade de Santarém, região do Baixo Amazonas.<sup>3</sup>

A organização da disciplina História da Amazônia I deve ter como referencial, primeiramente, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufopa (PPC). Como base nesse documento, a disciplina precisa contemplar os

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.87-100

<sup>1</sup> Licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestra em História pela UFPA, doutoranda em História pela UFPA/Universidad Pablo de Olavide (UPO), docente do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

<sup>2</sup> A expressão história da Amazônia colonial corresponde, neste texto, à área do antigo estado do Maranhão e Grão-Pará. Geograficamente, abrange os atuais estados do Amazonas, do Pará, do Amapá, de Rondônia, de Roraima, do Acre, de Tocantins, do Maranhão e do Piauí.

<sup>3</sup> A denominação Baixo Amazonas, utilizada neste texto, é contemporânea. Trata-se de uma expressão usada para se referir a uma região que abarca 12 municípios: Santarém, Alenquer, Óbidos, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Prainha e Terra Santa. Assim, no recorte temporal contemplado pela disciplina História da Amazônia I, a região formada por esses municípios ainda não era denominada Baixo Amazonas. Porém, aqui ela será utilizada para referenciar o espaço que será discutido no texto.

[...] primeiros contatos dos europeus com o universo amazônico. Estruturação e avanço da ocupação luso-brasileira. Configurações econômicas, sociais e políticas na Amazônia colonial. Mundos do trabalho, antes e depois do período pombalino. Conflitos e negociações em torno da adesão do Pará à Independência. Cabanagem. (Ufopa, 2017).

Contudo, além dessas diretrizes, algumas perguntas norteavam a preparação do curso, entre elas: para quem esse curso será ministrado? Nesse sentido, a ideia era incluir no curso História da Amazônia I também as reflexões historiográficas acerca da região do Baixo Amazonas. Trata-se de análises que não estariam desconectadas da ementa apresentada no PPC do curso.

Somado a isso, a breve experiência de pesquisa em Amazônia colonial e, nesse caso, a importância que as reflexões sobre a historicidade dos espaços geográficos adquiriu durante essa experiência de pesquisa, em certa medida, também guiavam o objetivo do curso. Nesse sentido, as reflexões historiográficas sobre o Baixo Amazonas deveriam abarcar, igualmente, análises da construção desse espaço. Pretendia-se, dessa maneira, discutir, em uma perspectiva regional, a ocupação luso-americana no Baixo Amazonas, sem excluir a dimensão desse povoamento para a vasta Amazônia.

Contudo, a historiografia da Amazônia ainda carece de pesquisas que considerem o espaço a partir de suas dimensões históricas, e são escassas as pesquisas regionais acerca do Baixo Amazonas. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é destacar a relevância de pesquisas que analisem o espaço como uma dimensão histórica e a importância de mais produções historiográficas com recortes regionais sobre a Amazônia colonial.

Dessa maneira, primeiramente apresentarei minha trajetória de pesquisa e como o espaço geográfico tornou-se algo central em minhas reflexões. Posteriormente, farei uma breve apresentação sobre a historiografia da Amazônia colonial e, a partir de algumas fontes do Arquivo Público do Estado do Pará, procurarei apresentar a importância das reflexões sobre a constituição dos espaços geográficos e da história regional.

## **As guerras e as reflexões iniciais sobre a história da Amazônia colonial**

O início da pesquisa sobre a Amazônia colonial aconteceu no curso de bacharelado e licenciatura em história na Universidade Federal do Pará (UFPA), na condição de bolsista do Programa de Iniciação Científica (Pibic/UFPA). Ini-

cialmente, desenvolvi o plano de trabalho “Os ‘índios do curso’ e a resistência indígena no estado do Maranhão (século XVII)”. A pesquisa consistia em estudar as guerras, justas ou não, que ocorreram entre as tropas luso-americanas e os grupos indígenas no estado do Maranhão e Grão-Pará entre 1640 e 1706. A partir do estudo das guerras, o objetivo da pesquisa era analisar a ocupação portuguesa nesse estado e como as populações indígenas agiram durante o avanço do povoamento luso-americano.

Essa pesquisa desdobrou-se em outro plano de trabalho: “As guerras no Cabo do Norte e na fronteira oriental do antigo estado do Maranhão (1680-1706)”. Nesse segundo momento, o objeto da pesquisa continuava sendo as guerras no estado do Maranhão e Grão-Pará. Porém, nesse plano de trabalho, eu estudava apenas os conflitos que ocorreram na capitania do Cabo do Norte, atual Amapá, e na do Maranhão. Acreditava que as diferentes maneiras pelas quais os luso-americanos organizaram a ocupação dessas regiões resultaram em guerras com finalidades e sentidos diversos (Melo, 2008).

Após a conclusão da pesquisa sobre as guerras no Cabo do Norte e na capitania do Maranhão, iniciei um terceiro período nessa trajetória de pesquisa. Nessa ocasião, já como estudante de um curso de pós-graduação, pesquisava os conflitos entre os luso-americanos e os grupos indígenas nas capitanias do Maranhão e do Piauí, também pertencentes ao estado do Maranhão e Grão-Pará, na primeira metade do século XVIII. Ainda que esses conflitos estivessem presentes em todo o estado do Maranhão e Grão-Pará, pela maneira como se desenvolveu a ocupação na fronteira oriental desse estado, no século XVIII as guerras concentraram-se nesse espaço.

As guerras justas constituíam um mecanismo oficial de escravização indígena. Era, portanto, uma política instituída pela Coroa portuguesa para lidar com índios que eram considerados hostis à presença luso-americana. As guerras estavam, portanto, relacionadas com o avanço de fronteira luso-americana. Como lembrou Ângela Domingues, as causas da guerra justa, além de mudarem ao longo da colonização, eram adaptadas à “ideologia da expansão” (Domingues, 2000, p. 17).

Ainda que o objeto de pesquisa fossem as guerras, era fundamental incluir a dimensão espacial na pesquisa, uma vez que esses conflitos estavam relacionados com o avanço da fronteira luso-americana. Assim, a partir da preocupação de analisar a ocupação luso-americana nas capitanias do Maranhão e do Piauí, comecei a dialogar com as ideias de “espaço geográfico”, “território”, “territorialidade” e “paisagem”.

Com base nessas ideias, analisei como o espaço das capitânicas do Maranhão e do Piauí era representado, principalmente nos relatos sobre as guerras, por soldados, religiosos e autoridades que o percorreram, e como essas representações contribuem para analisar o povoamento luso-americano e a ocorrência das guerras entre os índios e os luso-americanos nessas capitânicas (Melo, 2017, p. 23-72). Além disso, foi uma experiência de pesquisa que começou a se articular com a história regional. Nesse caso, considero a história regional como uma escolha de um recorte espacial para um objeto de estudo (Viscardi, 1997).

## **A história da Amazônia, a história regional e o ensino de história**

A experiência de pesquisa, a concepção de história e de educação, a maneira pela qual os professores compreendem o mundo e quem são seus alunos são alguns fatores que influenciam a prática docente e o que será ensinado em uma sala de aula. Dessa maneira, ao pensar um curso de história da Amazônia para ser ministrado em uma universidade situada no oeste do Pará, na região do Baixo Amazonas, eu acreditava que ele deveria ser construído a partir de produção historiográfica que contemplasse não somente uma reflexão acerca da região chamada Amazônia, tomando por base as discussões sobre as relações de trabalho, conquista e ocupação luso-americana, economia e sociedade na Amazônia colonial. Eu pretendia construir um plano de curso que abrangesse, igualmente, a ocupação luso-americana no Baixo Amazonas, historicizando a construção desse espaço.

A importância de discutir com os alunos do curso de graduação como os espaços foram e são construídos e refletir acerca da história regional justifica-se, primeiramente, em função de que o estado do Maranhão e Grão-Pará constituía-se em uma região diversificada ecológica e geograficamente. Assim, a partir de uma perspectiva histórica, as razões para que os luso-americanos povoassem os vários espaços desse estado foram distintas e estavam relacionadas com múltiplos interesses. Ou seja, o povoamento do estado do Maranhão e Pará foi marcado pela heterogeneidade (Melo, 2017), e analisar essa diversidade é fundamental para refletir sobre a ideia de Amazônia.

Por outro lado, os discentes do curso se tornarão professores de história. Ao analisar o ensino de história, Vilma Barbosa (2006, p. 66) argumenta que o ensino de história local é importante “pela possibilidade de introduzir e de prenciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indi-

víduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima”.

Dessa maneira, ainda que a autora utilize a expressão história local, sua ideia pode ser pensada também para a história regional. A utilização da história local e regional pelos professores pode ser fundamental, assim, para o desenvolvimento de sujeitos ativos e críticos, favorecendo o conhecimento de experiências coletivas ou individuais de um espaço, bem como da realidade mais próxima a ele. Por essa razão, é importante que os alunos do curso de história, como futuros docentes, tenham acesso também às discussões sobre a história da região, tanto da Amazônia, como ampla região, quanto do Baixo Amazonas.

Em grande medida, a produção historiográfica que analisa a Amazônia é feita a partir de discussões temáticas. Entre os variados temas analisados por essa historiografia, podem-se destacar os indígenas coloniais (Ferreira, 2016; Almeida, 1988; Amoroso, 1992; Araújo, 2014; Arenz, 2014; Bombardi, 2014; Cardoso, 2007; Carvalho Júnior, 2005; Cunha, 2012; Dias, 2011, p. 87-127; Domingues, 2000; Neves, 2012; Roller, 2013; Sampaio, 2007, 2012), a presença negra na Amazônia e o tráfico de africanos que foram escravizados (Barbosa, 2009; Bezerra Neto, 2001; Chambouleyron, 2006; Sampaio, 2011; Silva, 2012), o poder local (Corrêa, 2012; Dias, 2008; Feio, 2013) e as justiças eclesiástica e inquisitorial (Carvalho, 2018; Ferreira, 2017; Mattos, 2009; Mello, 2009).

Há, igualmente, uma historiografia que analisa as relações sociais construídas nas fronteiras da Amazônia portuguesa com as conquistas de outros reinos (Bastos, 2017; Brito, 2016) e que discute a ocupação do estado do Maranhão e Grão-Pará (Chambouleyron, 2010, p. 77-114), articulando às discussões acerca da constituição de fronteiras (Almeida, 2018; Dias, 2016; Melo, 2017; Roland, 2018; Souza, 2016). Essa produção historiográfica sobre o povoamento luso-americano do estado do Maranhão e Grão-Pará concentrou sua análise nas regiões das capitânicas do Maranhão e Piauí, no leste da capitania do Pará, em áreas próximas à cidade de Belém e na ilha do Marajó. São escassas, contudo, as pesquisas que analisam a expansão luso-americana na região do Baixo Amazonas.

A reflexão sobre o que é a região amazônica e sobre como ela se constitui deve ser feita também pelas discussões sobre a maneira pela qual foram se formando os espaços internos dessa região e como eles estavam, possivelmente, conectados e articulados. Como lembrou Soja, o espaço é primordialmente dado, porém a organização, o uso e o sentido que lhe são conferidos são decorrentes “de uma tradução, uma transformação e uma experiência sociais” (Soja, 1980, p. 210).

As missões religiosas e as fortalezas constituem dois entre vários mecanismos usados pela coroa portuguesa para conquistar e dominar um espaço. Em diversas áreas do rio Amazonas, foram edificadas missões religiosas. Entre as missões construídas na região do Baixo Amazonas, podemos destacar a de Gurupatuba (que se tornou a vila e depois a cidade de Monte Alegre), a do Tapajós (localizada na foz do rio Tapajós, onde se encontra a cidade de Santarém) e a missão de Nossa Senhora da Assunção dos Arapiuns (que se tornou Vila Franca). Além dessas e de outras missões, na região do Baixo Amazonas também foram edificadas três fortificações: o Forte do Tapajós, o de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Paru (Forte da Vila de Almerim) e o de Santo Antônio dos Pauxis de Óbidos (Costa, 2014).

A organização das missões e a construção das fortificações não deixam de representar uma nova forma de organização do espaço pelo reino português. Esses mecanismos, juntamente com as diversas tropas que percorriam os rios da região, representam novas maneiras de se relacionar com o espaço e ensejaram a formação de novos territórios. Além disso, as próprias relações interétnicas foram modificadas. Com base nisso, por exemplo, Mark Harris (2015) discute como na região entre os rios Tapajós e Madeira configurou-se uma zona tribal, na qual as relações étnicas foram reconfiguradas, no final do século XVII, a partir das ameaças que outros grupos indígenas e os europeus ofereciam.

Esses núcleos coloniais, por sua vez, não viviam isolados. A agricultura, por exemplo, era essencial para a reprodução da vida material dos moradores das missões religiosas. Essa produção era direcionada ao abastecimento dessas missões e consistia em um dos subsídios para as expedições que se deslocavam ao sertão. Assim, esses aldeamentos espalhados pelos rios do estado do Maranhão e Grão-Pará não somente estabeleciam trocas entre si, como eram também entrepostos para as expedições que iam ao sertão (Ravena e Marin, 2013).

De fato, ainda que a produção econômica da Amazônia seja frequentemente associada às atividades extrativistas, a agricultura teve sua importância na conquista e na dominação do espaço. Uma dessas produções agrícolas está relacionada com as roças de farinha de mandioca. Como lembrou Roberto Cruz (2011, p. 39), a farinha foi significativa para a manutenção e a dominação do estado do Maranhão e Grão-Pará, que posteriormente se transformou em estado do Grão-Pará e Maranhão.

Uma carta de João Francisco Furtado trata justamente das roças e da produção de farinha na vila de Alter do Chão. O dito João Francisco Furtado, no ano 1763, escreveu de Alter do Chão para o governador do Estado do

Grão-Pará e Maranhão, explicando-lhe que, “pela falta de farinhas que há nesta povoação” e por “ver que não podia achar na mesma povoação”, teria mandado resgatar “pelas vilas vizinhas por panos e ferramentas”. Esclarecia João Francisco Furtado que, ainda que tenha mandado fazer roças todos os anos, como lhe tinha sido ordenado, e “conforme a possibilidade do tempo que os índios tem nesta povoação”, os “verões e as formigas as não deixam produzir” (Arquivo Público do Estado do Pará, cód. 131, doc. 70).

A farinha foi, igualmente, assunto de correspondência enviada a Manuel Bernardo de Melo e Castro, governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, por Inácio de Castro Sarmiento. Na carta de 24 de maio de 1761, Castro Sarmiento explicava a Melo e Castro que no dia 18 de maio tinham chegado a Santarém duas canoas do rio Negro para buscar farinha, e que “uma levou deste armazém duzentos e seis paneiros” e terminou “de carregar aos Pauxis” (Arquivo Público do Estado do Pará, cód. 106).

Os dois exemplos apontam para várias dimensões: o consumo e a circulação da farinha pela população da região amazônica, o modo como os núcleos coloniais situados no Baixo Amazonas podiam conectar-se, a utilização da agricultura nesses povoados e as dificuldades que poderiam ter para desenvolver essa prática. Remetem, assim, ao uso que era feito de um espaço e às dinâmicas de trocas e circulação de mercadorias, que são fundamentais para pensar a constituição de um espaço.

Ao analisar as salinas reais, nas proximidades da aldeia de Maracanã, e o pesqueiro, na ilha Grande de Joanes, Marina Hungria Nobre (2017, p. 26) lembra que, tão importantes quanto a farinha, as salinas e o pesqueiro real representavam estratégias de domínio sobre os espaços, assegurando a defesa da conquista, a produção e o abastecimento sistemáticos de gêneros, bem como o domínio sobre a mão de obra indígena. Um desses pesqueiros estava localizado no Baixo Amazonas. José Antonio Sotto Maior escreveu ao governador João Pereira Caldas, em setembro de 1774, explicando que os índios Mura aproximaram-se do “pesqueiro real chegando a cometer vários insultos quase na vizinhança dos Pauxis” (Arquivo Público do Estado do Pará, cód. 73).

É provável, por um lado, que o pesqueiro real, localizado no Baixo Amazonas, tivesse objetivos semelhantes ao da ilha de Joanes. Ou seja, é plausível que ele tenha sido edificado com a finalidade de abastecimento, defesa e domínio da área localizada mais a oeste do Estado do Grão-Pará e Maranhão. Nesse sentido, ainda que estivesse conectado à cidade de Belém, capital desse Estado, a construção de um pesqueiro no Baixo Amazonas pode sugerir que foi

se constituindo uma área de abastecimento a partir dele que talvez não contemplasse todo o estado do Grão-Pará e Maranhão.

As missões religiosas e as fortificações representaram, de fato, mecanismos de ocupação de uma área. Porém, esse povoamento também é feito a partir do aproveitamento econômico do espaço. A prática agrícola, a produção da farinha e as atividades do pesqueiro real representavam meios também de apropriação do espaço. Além disso, o próprio abastecimento e a circulação da farinha e da produção do pesqueiro, bem como os conflitos com os índios, ajudam a pensar como se constituíram a dominação e a conquista lusitana no Baixo Amazonas.

É claro que, para a região do Baixo Amazonas, esses não foram os únicos mecanismos de conquista do espaço. Aqui, contudo, utilizo-os como exemplo para apontar a necessidade de analisar a história da Amazônia também a partir da constituição dos espaços localizados nas áreas mais afastadas dos centros de poder, como o Baixo Amazonas.

Por outro lado, a construção de espaços na região do Baixo Amazonas é, igualmente, produzida a partir da relação que os luso-americanos e indígenas construíram com os rios. O rio é, simultaneamente, universal, pois existem rios em todos os lugares e individualizados, uma vez que a relação que se constrói com ele é histórica e cultural (Sousa Neto, 1997, p. 65). Assim, são vários os rios e múltiplas as formas de apropriação simbólica e material (Chiapetti e Chiapetti, 2011, p. 72).

Dessa maneira, o processo de ocupação luso-americana da região amazônica ocorreu, em grande medida, pela construção de missões religiosas, fortalezas e vilas nas margens dos rios. Os rios foram utilizados como vias de circulação de pessoas e mercadorias e de fornecimento de alimentos. Nesse sentido, analisar a maneira como se constituiu um espaço na Amazônia demanda, igualmente, refletir sobre as múltiplas relações que as populações dessa região tinham com os rios. Certamente, estes tinham significados e usos distintos para os índios, para os luso-americanos e para a população negra.

## **Considerações finais**

José d'Assunção Barros (2006) discorre sobre os riscos existentes quando o historiador associa seu espaço historiográfico a uma região administrativa, estatal ou geográfica, no sentido tradicional, pois os objetos historiográficos nem sempre se ajustam a esses limites. Um recorte regional deve ser feito a par-

tir das perguntas que uma pesquisa se propõe responder. Assim, a delimitação espacial pode ser feita a partir de diversos critérios.

Durante o texto, utilizei a ideia de região associada à definição do que é o Baixo Amazonas, uma vez que se refere a um espaço situado no interior da vasta região amazônica. A proposta não é argumentar que esse espaço já se constituía em uma região, com uma dinâmica e identidade própria, desde a ocupação luso-americana. Não estou defendendo a construção de uma história colonial do Baixo Amazonas. É provável que as diversas relações construídas nessa região, atualmente, fossem diferentes das que foram construídas durante o período colonial.

A utilização de um recorte regional definido pela categoria Baixo Amazonas foi um mecanismo, portanto, utilizado para delimitar um espaço tratado neste texto e apontar a necessidade de desenvolver pesquisas regionais sobre a Amazônia colonial que contemplem os espaços mais afastados dos principais centros de poder, como Belém e São Luís. Desenvolver pesquisas com recortes regionais acerca dos espaços que hoje estão inseridos na área do Baixo Amazonas, sem estar necessariamente circunscrito a essa delimitação regional contemporânea, pode contribuir para refletir acerca da complexidade e da diversidade econômica, social e cultural da Amazônia, fazendo com que os alunos compreendam que são sujeitos históricos.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, Dourados, v. 10, n. 7, p. 55-67, jan./jun. 2008.

ALMEIDA, Maria Regina C. de. Trabalho compulsório na Amazônia: séculos XVII-XVIII. *Revista Arrabalde*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 101-117, set./dez. 1988.

ALMEIDA, Rozemberg. *Ocupação, colonização e relações de trabalho em Ourém do Grão-Pará (1751-1798)*. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

AMOROSO, Marta. Corsários no caminho fluvial: os mura do rio Madeira. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- ARAÚJO, Alik N. de. *De bárbaros a vassalos: os índios mura e as representações coloniais no oeste Amazônico (1714-1786)*. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- ARENZ, Karl H. Além das doutrinas e rotinas: índios e missionários nos aldeamentos jesuíticos da Amazônia portuguesa (séculos XVII e XVIII). *Revista História e Cultura*, Franca, v. 3, n. 2, p. 63-88, 2014.
- BARBOSA, Benedito C. C. *Em outras margens do Atlântico: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Grão-Pará (1707-1750)*. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- BARBOSA, Vilma de L. Ensino de história local: redescobrimdo sentidos. *Saeculum*, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.
- BARROS, José D' Assunção. História, região e espacialidade. *Revista de História Regional*, v.10, n. 1, 95-129, 2006.
- BASTOS, Carlos A. *No limiar dos impérios. A fronteira entre a capitania do rio Negro e a província de Maynas: projetos, circulações e experiências (c. 1780-1820)*. São Paulo: Hucitec, 2017.
- BEZERRA NETO, José Maia. *A escravidão negra no Grão-Pará: séc. XVII e XIX*. Belém: Paka-Tatu, 2001.
- BOMBARDI, Fernanda A. *Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no estado do Maranhão e Grão-Pará (1680-1750)*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BRITO, Adilson J. I. *Insubordinados sertões: o Império português entre guerras e fronteiras no norte da América do Sul – estado do Grão-Pará, 1750-1820*. 2016. 589 f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CARDOSO, Alírio. Letras gentílicas: a arte da escrita e os índios da Amazônia (século XVII). In: FONTES, Edilza Joana de Oliveira; BEZERRA NETO, José Maia (org.). *Diálogos entre história, literatura e memória*. Belém: Paka-Tatu, 2007.
- CARVALHO, Leila A. de. *Os cadernos do promotor: as ações do Tribunal do Santo Ofício no Maranhão e Grão-Pará (1640-1750)*. 2018. 183 f. Dissertação (Mes-

trado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. *Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa (1653-1769)*. 2005. 407 f. Tese (Doutorado em História) — Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 79-114, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1706)*. Belém: Açaí: Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia (UFPA): Centro de Memória da Amazônia (UFPA), 2010.

CHIAPETTI, R. J. N.; CHIAPETTI, Jorge. A água e os rios: imagens e imaginário da natureza. *Geograficidade*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 71-90, 2011.

CORRÊA, Helidacy M. M. Comunicação política, poderes locais e vínculos: a Câmara de São Luís do Maranhão e a política luso-imperial de conquista do espaço. *Outros Tempos*, São Luís, v. 9, n. 14, p. 121-135, 2012.

COSTA, Graciete G. Fortificações na Amazônia. *Navigator*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 109-118, 2014.

CRUZ, Roberto B. *Farinha de “pau” e de “guerra”*: os usos da farinha de mandioca no extremo norte (1722-1759). 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CUNHA, Jonas A. da. *As letras humanas*: os povos indígenas e o ensino da língua portuguesa na Amazônia pombalina (1751-1763). 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

DIAS, Camila L. *Civilidade, cultura e comércio*: os princípios fundamentais da política indigenista na Amazônia (1614-1757). 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) — Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DIAS, Joel S. *“Confuso e intrincado labirinto”*: fronteira, território e poder na ilha Grande de Joanes (séculos XVII e XVIII). 2016. 622 f. Tese (Doutorado em

História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

\_\_\_\_\_. *Os “verdadeiros conservadores” do estado do Maranhão: poder local, redes de clientela e cultura política na Amazônia colonial (primeira metade do século XVIII)*. 2008. 325 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DOMINGUES, Ângela. Os conceitos de guerra justa e resgate e os ameríndios do norte do Brasil. *In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). Brasil: colonização e escravidão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FEIO, David S. S. *O nó da rede de “apaniguados”*: oficiais das câmaras e poder político no estado do Maranhão (primeira metade do século XVIII). 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FERREIRA, André L. B. *Nas malhas das liberdades: o Tribunal da Junta das Missões e o governo dos índios na capitania do Maranhão (1720-1757)*. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FERREIRA, Elias A. C. *Oficiais canoeiros, remeiros e pilotos jacumaubas: mão de obra indígena na Amazônia colonial portuguesa (1733-1777)*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

HARRIS, Mark. Sistemas regionais, relações interétnicas e movimentos territoriais: os tapajó e além na história ameríndia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 33-68, 2015.

MATTOS, Yllan de. *A última Inquisição: os meios de ação e funcionamento da Inquisição no Grão-Pará pombalino (1763-1769)*. 2009. 233 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MELLO, Márcia E. A. de S. e. O regimento das missões: poder e negociação na Amazônia portuguesa. *Clio. Série História do Nordeste*, Recife, n. 27-1, p. 46-75, 2009.

MELO, Vanice S. de. *“Aleivosias, mortes e roubos”*: guerras entre índios e portugueses na Amazônia colonial (1680-1706). 2008. 101 f. Monografia (Bacharelatura

do e Licenciatura em História) — Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

\_\_\_\_\_. *Cruentas guerras: índios e portugueses nos sertões do Maranhão e Piauí* (primeira metade do século XVIII). Curitiba: Prismas, 2017.

NEVES, Tamiris M. O lícito e o ilícito: a prática dos resgates no estado do Maranhão na primeira metade do século XVIII. *Revista Estudos Amazônicos*, Belém, v. VII, n. 1, p. 253-273, 2012.

NOBRE, Marina H. “*Para o governo de sal e tainbas e de índios*”: as salinas e o peixeiro real no estado do Maranhão e Pará (1640-1750). 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

RAVENA, Nirvia; MARIN, Rosa Elizabeth A. A teia de relações entre índios e missionários: a complementaridade vital entre o abastecimento e o extrativismo na dinâmica econômica da Amazônia Colonial. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 29, n. 50, p. 395-420, ago. 2013.

ROLAND, Samir. *Sesmarias, índios e conflitos de terra na expansão portuguesa no vale do Parnaíba (Maranhão e Piauí, séculos XVII e XVIII)*. 2018. 263 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

ROLLER, Heather Flynn. Expedições coloniais de coleta e a busca por oportunidades no sertão amazônico c. 1750-1800. *Revista de História*, São Paulo, n. 168, p. 201-243, jan./jun. 2013.

SAMPAIO, P. M. M. *Espelhos partidos: etnia, legislação e desigualdade na colônia*. Manaus: Edua, 2012.

\_\_\_\_\_. *O fim do silêncio: presença negra na Amazônia*. 1. ed. Belém: Açaí, 2011.

SAMPAIO, P. M. M. “Vossa Excelência mandará o que for servido...”: políticas indígenas e indigenistas na Amazônia portuguesa do final do século XVIII. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 39-55, 2007.

SILVA, Marley A. S. da. *A extinção da Companhia de Comércio e o tráfico de africanos para o estado do Grão-Pará e Rio Negro (1777-1815)*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOJA, Edward J. The socio-spatial dialectic. *Annals of the Association of American Geographers*, v. 70, n. 2, p. 207-225, jun. 1980.

SOUSA NETO, M. F. de. Três rios. Três regiões. Três poetas. *GEOUSP*, São Paulo, n. 1, p. 57-64, 1997.

SOUZA, Sueny D. O. de. *Usos da fronteira: terras, contrabando e relações sociais no Turiaçu (Pará – Maranhão, 1790-1852)*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). *Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em história*. Santarém, 2017. Disponível em: <<http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/ppc-licenciatura-historia/view>> Acesso em: 12 jun. 2019.

VISCARDI, Cláudia M. História, região e poder: a busca de interfaces metodológicas. *Locus, Revista de História*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 84-97, 1997.

## Fontes

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. *Carta de José Antonio Sotto Maior para João Pereira Caldas*. Santarém, 2 maio 1774, cód. 73.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. *Carta de João Francisco dos Santos para Manuel Bernardo de Melo e Castro*. Alter do Chão, 25 out. 1763, cód. 131, doc. 70.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. *Carta de Inácio de Castro Sarmiento para Manuel Bernardo de Melo e Castro*. Santarém, 24 maio 1761, cód. 106.

## O “LUGAR” DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DAS AFRICANIDADES NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA): ENTRECRUZAMENTOS E SENSIBILIDADES\*

*Gustavo Pinto de Sousa*<sup>1</sup>

A luta pela justiça global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (Santos, 2007, p. 2).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, no texto “Para além do pensamento abissal” (2007), conduz uma inquietante e provocativa reflexão a respeito da qualidade dos conhecimentos. Para ele, a modernidade ocasionou a distinção dos universos de pensamento. Classificadas como o “universo deste lado da linha” e o “universo do outro lado da linha”, essas duas formas de entendimento colocam em cena as diferentes formas de leitura do mundo. Essas dualidades lembram as hierarquizações raciais entre os brancos, *sapiente*, europeus, em detrimento dos africanos, afro-americanos, indígenas ou de todo aquele não europeu.

Nessa perspectiva, o pensamento abissal configura-se como uma forma de ordenamento dos saberes. Nas palavras de Santos (2007, p. 2), “o pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções”. Em linhas gerais, a identificação de um pensamento abissal constrói uma normatização entre as sociedades modernas e os territórios coloniais (Santos, 2007); as primeiras, como lugar de excelência das produções científicas, acadêmicas e culturais, enquanto os outros, como *locus* do excêntrico, folclórico e alternativo.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.101-118

<sup>1</sup> É graduado, mestre e doutor em História, com pesquisas nas áreas de história atlântica, tráfico intercontinental de escravos e ensino de história. Foi professor-assistente e, posteriormente, professor adjunto em História da África da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Atuou nessa universidade entre os anos 2014 e 2018, quando foi redistribuído para outro Instituto de Ensino Superior (IES). Atualmente, é professor adjunto no Departamento de Ensino Superior no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Desu/Ines) e coordenador da linha de pesquisa sobre Áfricas e suas diásporas no Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Leddes/Uerj).

Assim, o outro lado da linha é o ponto de partida da reflexão e existência do lugar da história da África e das africanidades no curso de história da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Pensar as africanidades como expressão antropológica e discursiva de compreensão dos “modos de ser, de viver, de organizar suas lutas” (Silva, 2005, p. 155), suas tradições e códigos culturais do ser africano e africana em sua pluralidade. Uma definição próxima ao que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, p. 155) observou ao estudar as africanidades brasileiras.

Nesse sentido, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objeto ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa[,] de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem [a]os critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (Santos, 2007, p. 4).

Insurgir contra essa linha abissal do conhecimento, que elege um espaço de construção do conhecimento, tem sido a função das *universidades interiorizadas* pelo governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e também das universidades das capitais. Em linhas gerais, o texto percorrerá uma análise de como o projeto político-pedagógico do curso, especificamente a licenciatura em história, e as discussões das ementas do curso procuraram conduzir as disciplinas de história da África e as africanidades para um horizonte pós-abissal. E por que pós-abissal?

A luta pós-abissal é um combate por uma história entrecruzada, não hierárquica, das sensibilidades e das identidades. É um empenho de disciplinas inclusivas, dialógicas e que façam esparzir conhecimentos. É uma *ecologia dos saberes*, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos, em que é preciso romper as linhas abissais que separam os “lugares oficiais” de conhecimento dos “lugares oficiosos e não formais”. Uma ecologia dos saberes para trazer os conhecimentos de fora para dentro, não como um mero espaço de empiria, mas como forma de agregar, valorizar e interagir.

A justiça social global é um campo de embate por uma autonomia cognitiva do conhecimento e dos sujeitos. E, no Brasil de 2019, a possibilidade de defender uma autonomia cognitiva assusta os setores conservadores, racistas e

reacionários da sociedade brasileira, que por anos silenciaram e oprimiram aqueles que hoje rompem com as linhas de um conhecimento abissal. Questionar uma identidade essencializada, monocromática e cristalizada tem sido o desafio daqueles que acreditam ser necessária uma pedagogia da autonomia do conhecimento (Freire, 2013). É nesse contexto que a função social e acadêmica da Ufopa precisa ser debatida.

Criada em 5 de novembro de 2009, a Ufopa surgiu da separação do *campus* de Santarém, que pertencia à Universidade Federal do Pará (UFPA), e da unidade Tapajós, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Hoje, a Ufopa conta com seis *campi*: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Sua sede fica na cidade de Santarém, com três unidades: Amazônia, Tapajós e Rondon; na última, funciona o curso de licenciatura em história.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Ufopa, 2012-2016), sob a administração da ex-reitora Raimunda Nonata Monteiro, a Ufopa apresentava três pilares para as referências estratégicas da instituição, que são:

*Missão*: “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia.” *Visão*: “Ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento.” *Valores*: respeito; pluralismo; responsabilidade social e ambiental; transparência; identidade institucional; interdisciplinaridade; lealdade; profissionalismo; inclusão; ética. (Ufopa, 2015, p. 29-30).

O PDI é um documento institucional que organiza o desenvolvimento, os objetivos e as funcionalidades da universidade, em consonância com as demandas da sociedade e da realidade local. É um exercício peculiar pensar a localidade da Ufopa, que fica em uma urbe no interior da Amazônia. Neste ponto do texto, faço uma pausa para discorrer, de maneira resumida, sobre a realidade da cidade de Santarém, localizada no Baixo Amazonas.

Santarém é um espaço onde passado e presente entrecruzam-se cotidianamente. São homens, mulheres e crianças das margens dos rios, os ribeirinhos e ribeirinhas, os remanescentes das comunidades quilombolas, filhos da terra, os migrantes e os imigrantes. Por um lado, há a vida dos pescadores, da cultura artesanal, e, por outro, os grandes hectares das plantações de soja, que nos despertam para a vigilância em prol da sustentabilidade na Amazônia. Uma cidade que vive as tradições temporais — círios, sairé e procissões — ao lado de um espaço que cede ambientes para outras representações dos chamados grandes centros urbanos, como grandes *shows*.

*Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia*, organizado por André Fonseca e Lorena Lopes, é um exercício de pensar essa realidade. Empossado na Ufopa em setembro de 2014, chego à instituição como professor do magistério superior. Migrante da cidade do Rio de Janeiro, onde trabalhei na rede estadual e privada de ensino, a Ufopa seria um novo desafio para um docente.

As primeiras turmas nas quais lecionei faziam parte da extinta Licenciatura Integrada em História e Geografia e da Pedagogia. Foram estas: Educação e Relações Étnico-raciais (turma composta por discentes de todas as licenciaturas), Fundamentos Teórico-práticos em História (Pedagogia) e História da África II (História). Posteriormente, passei pelas cadeiras de História da África I e Brasil II, e, por último, por uma disciplina eletiva sobre Tópicos de Estudo em História: Temas Sensíveis, Histórias Cruzadas. Além disso, o curso de história era responsável por ofertar disciplinas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que levava para os municípios interiores da região do Baixo Amazonas a Licenciatura Integrada em História e Geografia. No Parfor, fiquei responsável pelas disciplinas Estágio Supervisionado em História, Prática de Ensino em História e História da América I.

Nesse exercício da escrita de si, como sugere Michel Foucault (1992), sujeitos e identidades estabelecem uma inter-relação, uma vez que, para o filósofo, essa dinâmica pode ser um questionamento da identidade. E as aulas nos cursos de formação de professores da Ufopa conduziram para essa realidade de inquirir sobre a prática docente. Com todo respeito à produção historiográfica nacional, os cursos de licenciatura registram suas bases teóricas e metodológicas com referências aos autores do Sudeste brasileiro. *Grosso modo*, os centros de estudos em São Paulo e no Rio de Janeiro formaram parcela considerável dos professores em exercício nas universidades do país.

O motivo para essa questão é de fácil visualização, uma vez que a maior parte dos cursos de pós-graduação — mestrado e doutorado — concentra-se em cidades do Sudeste. E, em relação à região Norte, esses cursos eram escassos e dedicados aos trabalhos de uma escrita de história regional. Em 2019, o estado do Pará, na área da pós-graduação em história, conta com o curso de mestrado e doutorado da UFPA, um mestrado profissional na Universidade do Estado do Pará (Uepa) e o recém-inaugurado Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Todavia, o objeto deste texto não é discutir a distribuição da pós-graduação no Brasil, mas, sim, como essa formação acadêmica implicaria o curso de licenciatura em história.

Logo nas primeiras aulas, pude perceber que a realidade pedagógica da Ufopa era diferente da que eu conhecia no Rio de Janeiro. Uma semelhança entre as duas localidades era a étnico-diversidade encontrada em sala de aula. Se, na Cidade Maravilhosa, eu encontrava homens, mulheres e jovens de diferentes classes sociais, gêneros e etnias, na Pérola do Tapajós não haveria de ser diferente. Entretanto, uma diferença despertava minha curiosidade: a presença dos alunos e das alunas indígenas na universidade. Em 2003, vivi a aprovação da Lei nº 10.639 pelo ex-presidente Lula, que trazia a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica.

Passados sete anos, a ex-presidenta Dilma Rousseff alterava a Lei nº 10.639/2003 e promulgava a Lei nº 11.645/2009, que mudava a primeira e incluía a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos currículos escolares. E, a partir de 2014, a Lei nº 11.645/2009 tomou um sentido diferente em minha prática docente e na forma de atuação nos cursos de formação de professores. Em um estudo sobre os estudantes indígenas na Ufopa, Diego Marinho e Eveline de Sousa discutem como a experiência desses alunos somam-se ao cotidiano da universidade. Segundo eles:

Para os estudantes indígenas, o processo de entrar na Ufopa não se restringe apenas ao aspecto educacional e às formas de conhecimento, mas também representa uma mudança tanto nas suas vidas quanto na vida de suas famílias. A maioria deles vive em comunidades rurais, nas áreas ribeirinhas e na selva do Baixo e Médio Tapajós, no rio Arapiuns e na Cilha Norte. (Marinho e Sousa, 2017, p. 115, tradução nossa).

Toda essa transformação entre os alunos indígenas, e incluiria também os quilombolas, conduziu-me a (re)pensar e a (re)inventar a prática docente. Nesse momento, *Os estabelecidos e os outsiders*, de Norbert Elias e John Scotson (2000), emergiu em meu comportamento. Se os primeiros eram os indivíduos pertencentes ao grupo social em questão, os últimos eram os estrangeiros. Em relação ao espaço da sala de aula, os *waiwais*, *arapiuns* e *tupinambás* não eram os únicos na condição de exterioridade daquela realidade. E, para nos complementarmos, era necessária uma integração.

Descrevo uma pequena cena: turma da manhã de história, 2014. Começava minha aula sobre imperialismo, colonização e assimilação com Franz Fanon — *Pele negra, máscaras brancas* (2008) —, discutindo com os alunos sobre os mecanismos da conquista e da violência simbólica da assimilação. Em meio ao

debate caloroso, que a turma de 2014 conduzia, olhei para dois alunos indígenas e perguntei: o que vocês estão entendendo do assunto?

Tímidos, os alunos esforçaram-se para responder à questão. Logo se notou que sua retração era tomada por certa insegurança da língua portuguesa. Afinal, esses discentes desenvolvem, além da formação do curso de história, uma educação bilíngue: têm a língua de origem como L1 e o português como L2. Não satisfeito com a resposta deles, resolvi provocá-los e inverter a questão. Se antes questionava: “o que vocês acham do processo de assimilação que os africanos sofreram pelos europeus?”, apresentei: “na aldeia de vocês já aconteceu algo parecido?”. Pronto! O grupo de alunos indígenas começou a responder, a comparar e a entrecruzar informações.

Guardadas as devidas comparações, a fim de evitar os radicalismos e os etnocentrismos, os indígenas relatavam como a perspectiva assimilacionista condenava suas práticas cotidianas, desde os modos de vestir até sua relação com a natureza e a religião. Assim, a psicologia do *branco europeu* e do *negro africano de Pele negra, máscaras brancas* (2008) aos poucos se tornava *pele indígena, máscaras brancas*, na melhor comparação com Fanon. As atrocidades do período colonial africano iam aos poucos sendo inscritas no cotidiano dos estudantes indígenas do curso de história da Ufopa.

Essa experiência pedagógica levou-me a (re)visitar José Carlos Libâneo, em seu livro *Didática* (2013). Segundo ela, os pedagogos acreditam que o conhecimento acadêmico-científico pode ser transformado em conhecimento escolar. Em linhas gerais, essa transformação não assume caráter hierárquico, mas de metamorfose para as realidades pedagógicas. A transposição didática consiste nisto: “o trabalho que transforma um objeto de saber ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática” (Chevallard, 1991, p. 45).

Em suma, há um saber científico (acadêmico), resultado de pesquisas e inquietações e que é palco nas discussões universitárias. Por outro lado, esse saber é problematizado pelos licenciandos e professores da Educação Básica como forma de transformação. O saber ensinar conduzido pelos professores da Educação Básica é o ponto de interação das realidades — acadêmicas e escolares —, pois é o docente da Educação Básica, a partir de suas diferentes ferramentas metodológicas e pedagógicas, o responsável pela transformação do saber que se tornará objeto das salas de aula, ou seja, o saber ensinado que chega aos alunos e alunas nas cenas escolares.

Na escrita da história sobre o ensino de história, os autores costumam tratar da transformação do conhecimento a partir das noções de saber acadêmico e saber escolar. Kátia Maria Abud, no artigo “A história nossa de cada dia”

(2007), pensa a história como disciplina escolar, inter-relacionando o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Abud toma como objeto de análise a história nacional produzida no IHGB — saber acadêmico — e a história nacional no âmbito escolar do Colégio Pedro II — saber escolar. A autora conclui que, entre o IHGB e o Colégio Pedro II, estabeleceu-se uma relação de disseminação e instrumentalização do saber, pois, se o primeiro debatia, academicamente, a construção da nacionalidade brasileira pela questão racial, mesológica e climática — Karl von Martius, Adolfo de Varnhagen, Januário da Cunha Barbosa —, o segundo desdobrava nos manuais didáticos a importância do ser brasileiro e da grandiosidade do Brasil, conforme o livro didático de Manuel Joaquim de Macedo intitulado *Lições de história do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II* (1861).

No horizonte da história pública, Jörn Rüsen apresenta essa transformação do conhecimento pela concepção de didáticas da história. Em seu texto “Didática da história” (2006), a noção de didática da história discutida por ele conflita com as colocações de Libâneo. Para ele, é limitada a afirmação de que “a didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (Rüsen, 2006, p. 8). Rüsen acredita que a função da didática da história seria

[...] investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. [...] Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. (Rüsen, 2006, p. 271).

Para o teórico alemão, a didática da história não se vale apenas dos métodos escritos da história, mas utiliza ferramentas da psicologia, da sociologia e da comunicação social, e, em tempos de novas mídias, essas ferramentas são usadas como uma forma de reflexão da consciência histórica. Em linhas gerais, “a didática da História ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado” (Rüsen, 2006, p. 271). Portanto, em Rüsen há uma preocupação de que o ensino de história leve os alunos e as alunas à conscientização histórica e, eu me arriscaria a dizer, da realidade que os rodeia.

Transposição didática, saber acadêmico, saber dos professores, saber escolar, didáticas da história e história pública — muitas eram as ferramentas diante da realidade da educação superior do curso de história da Ufopa. E uma questão emergia: como todas as discussões poderiam exercer influência em minha sala de aula e na formação de professores? Transportá-las e adaptá-las não seria o suficiente. Havia um conflito maior: entre o saber de um professor formado nas universidades do Sudeste e uma realidade e novos atores na cidade de Santarém. Era preciso uma hibridação e sensibilidades. Com relação à primeira, como afirma Nestor Canclini (2015, p. 38), “a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradição, mas[,] sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflitos geradas pela interculturalidade”. Culturas híbridas são uma forma de ativar a alteridade, e não pulverizá-la em um conflito bélico cultural. São uma forma de fomentar novas estruturas ou identidades, mesmo que geradas pelo conflito.

E quanto às últimas? As sensibilidades não são menos importantes, embora muitas vezes relegadas pelos historiadores e, por que não dizer, pelos professores em geral. É difícil sentir o outro, com certeza. Mas é possível estudá-lo, principalmente em sala de aula. Em tempos de “menino veste azul e menina veste rosa”, o estudo das sensibilidades é um refúgio contra todo silenciamento identitário que grupos limitados tentam impor aos diferentes protagonistas brasileiros. Por sensibilidades, Sandra Jatahy Pesavento entende:

As sensibilidades são sutis, difíceis de capturar, pois se inscrevem sob o signo da alteridade, traduzindo emoções, sentimentos e valores que não são mais os nossos. [...] uma estrangeiridade com relação ao que se passa por fora da experiência do vivido. (Pesavento e Langué, 2007, p. 15).

As sensibilidades não são formas de transferência do sentir. Pelo princípio filosófico da idiosincrasia, o sujeito não experimenta, da mesma maneira e com a mesma intensidade, os sentimentos, as emoções e as dores dos outros. Uma história das sensibilidades contribui para compartilhar sensações, possibilitando exercitar o lugar do outro. É isso, e não poderia ser diferente nos programas e nos planejamentos das disciplinas História da África, Brasil Império, Práticas de Ensino e Estágios, bem como na eletiva. Os discentes e eu não fugimos da historiografia das disciplinas, mas queríamos enxergar onde estava o permitir-se das sensibilidades ao analisar os contextos específicos.

Portanto, no próximo tópico passo a analisar como essas orientações pedagógicas alteraram, transformaram e redimensionaram reflexões e existências nas disciplinas História da África e História das Africanidades.

## **Que história é essa? As Áfricas e as africanidades nos planejamentos de ensino**

Brasil, meu nego  
deixa eu te contar  
a história que a história não conta  
o avesso do mesmo lugar  
na luta é que a gente se encontra.  
(G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019).

No ano 2019, a Verde e Rosa do carnaval carioca levou para a avenida o enredo *Histórias para ninar gente grande*. O carnavalesco Leandro Vieira contou na Marquês de Sapucaí a história silenciada, subalternizada, ou as “páginas ausentes”, como ele mesmo descreveu. Foi um movimento de narrar uma história que a própria história oficial não conta. E por que não conta? Porque a narrativa da história passa por uma questão de poder. Como escreveu Keith Jenkins (1995), a narrativa histórica perpassa pelas relações de poder, afinal *oficializados e vulnerabilizados* têm formas diferentes de relatar suas histórias.

Se, na história oficial do Brasil, há tantos vulnerabilizados, na história da África não seria diferente encontrar os mesmos silenciamentos. Carlos Lopes, em “A pirâmide invertida” (1995, p. 6), lembrava a afirmação do filósofo alemão Hegel de que a África não tem história, ou melhor, “da inexistência do fato histórico antes da colonização”. Ou seja, antes da presença europeia no continente africano, a região vivia uma infantilidade ou uma menoridade do pensamento, como sugeriam filósofos iluministas como Hegel e também Kant (Lopes, 1995, p. 6).

Mas a história não é estática e muito menos uma verdade absoluta. Com a afirmação dos movimentos sociais, principalmente pelas associações de luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos, pelas lutas libertárias na África na segunda metade do século XX, o Movimento Negro no Brasil, entre demais pautas sociais, outras formas de narrar a história foram ocupadas por esses personagens antes subalternizados. No Brasil, a aprovação da Lei nº 10.639/2003 antes de uma vitória política foi uma conquista do Movimento

Negro Unificado (MNU), que, desde a década de 1980, lutava por outra narrativa dos africanos(as) e afro-brasileiros(as) na história dos Brasis e das Áfricas.

A Lei nº 10.639/2003 não trouxe a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira apenas para as disciplinas da Educação Básica. Monica de Souza Lima discorre que essa lei teve amplitude ao envolver também as universidades brasileiras. Para ela:

[...] o Conselho Nacional de Educação colocou a público as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, em junho daquele mesmo ano, aprovou a resolução nº 17, a qual, sem deixar margem a dúvidas, estabeleceu que as medidas diziam respeito também aos docentes e gestores do ensino universitário. (Lima, 2014, p. 3).

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais demandam um envolvimento de professores para o aprofundamento e a consolidação de campos de pesquisa, ensino e extensão que possam habilitar os docentes para uma nova forma de ensinar a história das Áfricas: não mais eurocêntrica, subdesenvolvida e periférica, mas protagonista de suas ações. Como consequência da lei, surgem nas universidades novos concursos docentes para essa disciplina, uma autonomia da disciplina, isto é, uma valorização do componente dentro dos currículos. Ademais, destaca-se a aquisição de algumas páginas nos livros escolares e nas estantes de livreria, cinema e, por que não falar, na valorização da moda e da estética.

Aprovado em 2017, o projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em história da Ufopa traz três disciplinas para atendimento das demandas da história da África. São elas: História da África I e II, com carga horária de 85 horas cada, e uma disciplina eletiva de Estudos Temáticos em História da África, com carga horária de 60 horas, nas quais o docente tem liberdade de cátedra para ministrar conteúdos sobre história da África oriundos de pesquisas. Os chamados saberes em história da África fazem com que o curso de história da Ufopa ofereça aos alunos uma carga horária significativa de 230 horas de atividades de ensino.

O curso, pioneiro, foi recentemente comparado com os das demais universidades públicas no estado do Pará. Há, nesse curso de história, um avanço das discussões da Lei nº 11.645/2008 a respeito da inclusão da história da África, afro-brasileira e da cultura indígena nos currículos. No texto “Balanços, comparações e sensibilidades: o lugar da Lei n. 11.645/2008 nas universidades

públicas do Pará” (Gois e Sousa, 2019), Diego Marinho de Gois e eu constatamos, a partir da análise dos diferentes projetos pedagógicos de cursos (PPCs), que o curso de licenciatura em história da Ufopa dedica 305 horas-aula para atender à lei (Gois e Sousa, 2019).

Em uma licenciatura na qual os discentes precisam concluir 3.470 horas, as disciplinas provenientes da legislação educacional (Lei nº 11.645/2008) ocupam 8,7% da grade curricular, sendo 6,2% de componentes curriculares em saberes em história da África. Mas qual história essas disciplinas buscam problematizar? Na ementa da disciplina História da África I, no sétimo período do curso, o documento traz como objeto de preocupação a seguinte descrição:

A escrita da História e a História da África; África antiga e medieval; Política e cultura na África saariana e o Islamismo em África; A modernidade e África. Escravidão como instituição africana. História Atlântica. Comércio trans/intercontinental: conflitos escravistas. Desarticulação do tráfico de escravos. África e Ensino de História. (Ufopa, 2017, p. 67).

A preocupação desse agrupamento é apresentar, na primeira disciplina de África do curso, os aspectos da história da África entre o período da Antiguidade africana e a interação da África nos quadros do desencravamento planetário. Levam-se em consideração também os métodos e as técnicas de pesquisa para história da África. Essa abordagem nos programas de história da África direciona-nos para a produção de uma escrita da história africana.

Há uma discussão de uma história da África que mescla os fatores endógenos e exógenos das questões africanas e que se renova ao dar voz a como os africanos e africanas entendem os processos históricos. Já a disciplina História da África II traz como base as seguintes discussões:

Historiografia Geral do continente africano no final do século XIX e século XX. Colonialismo, imperialismo e assimilação. Cultura e etnocentrismo. Movimentos de independência e construção da nação. Pós-colonialismo, nação e literatura. PALOPS (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa); África Contemporânea e Ensino de História: técnicas, métodos e possibilidades para o Ensino de História. (Ufopa, 2017, p. 69).

Já na disciplina História da África II, no oitavo período, há um estudo da África em finais do século XIX e no século XX. Inicia-se com a Conferência de Berlim, em 1885, e as lutas de independência pelas Áfricas durante o século XX. Nesse sentido, as temáticas de imperialismo, assimilação, criouldade, naci-

onalismos na África, independência, nacionalismos, pós-independência, globalização e novas identidades predominam na ementa.

Uma observação precisa ser feita sobre a organização curricular dos conteúdos. O grupo dos professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) optou por um currículo temporal em relação às disciplinas, ou seja, há uma cronologia nas disciplinas História da África I e II. Entretanto, como lembra Circe Bittencourt (2006, p. 12), o currículo é um documento que sofre modificações de acordo com a realidade de ensino. As diferenças entre um currículo pré-ativo — “normativo e escrito pelo poder educacional instituído” — e um currículo como prática — aquele que acontece em sala de aula — são resultados das subjetividades e da autonomia pedagógica dos professores, dos alunos e da realidade da comunidade escolar.

Nesse sentido, as disciplinas não ficam reféns apenas das ementas. Elas se transformam nas salas de aula, de acordo com as subjetividades de docentes e discentes. Ademais, nas disciplinas de 85 horas do curso, existe a proposta de que 25 horas sejam dedicadas às atividades ou propostas de ensino, uma vez que é um curso voltado à formação de professores (Ufopa, 2017, p. 99). Assim, a disciplina subdivide-se entre a leitura acadêmica e a experimentação de projetos de ensino que sirvam como referência para os futuros professores formados na Ufopa.

Mas que história é essa? Ou melhor, quem são os autores e autoras que os graduandos em história da Ufopa têm como referência em relação à história da África? Gois e eu (Gois e Sousa, 2019), ao analisarmos os ementários das disciplinas de história da África, percebemos que houve a preocupação em entender a África pela África, e não a história de um continente a partir de apêndices de outras histórias. Verificamos uma história da África feita por africanos e africanas, e demais pesquisadores e pesquisadoras sensíveis às particularidades das múltiplas historicidades daquele continente.

No primeiro componente africano, visualizam-se John Fage, Joseph Zi-Zerbo, Leila Hernandez, Luiz Felipe de Alencastro, Nicolas Grimal, Elikia M'Bokolo, Elisa Nascimento e Luiz Carlos Gá e Alberto da Costa e Silva. As obras referenciadas no ementário discutem os aspectos teórico-metodológicos nas pesquisas em história da África, a invenção e a discussão do Egito como civilização africana e o mito de uma civilização branca, questões de filosofia e cultura africana, a inter-relação e a presença da África na história atlântica, e, por fim, como abordar o ensino de história da África para os currículos da Educação Básica.

Já em relação ao planejamento docente da disciplina ou a seu currículo como prática, isto é, aquele entregue pelo docente tendo como objetivo a discussão com os discentes da possibilidade de aplicá-lo, percebe-se a presença de outros autores, como: Carlos Lopes, Mario Maestri, Luis Beltan, José Rivair Macedo, Jorge Arturo Escalante, John Thorthon, Paul Lovejoy, Gustavo Sousa, Monica Lima, Martha Abreu e Hebe Mattos. Em linhas gerais, os textos discutem as renovações historiográficas em relação à produção de história da África (Carlos Lopes); a condição da África pré-colonial e a expansão do Islã pelo continente (Mário Maestri, Luis Beltan e José Rivair Macedo); a importância do griô como historiógrafo ou responsável pela transmissão do conhecimento (Jorge Arturo Escalante); as complexidades da história atlântica (John Thorthon, Paul Lovejoy e Gustavo Sousa); e as análises da importância dos estudos de história da África e cultura afro-brasileira (Monica Lima, Hebe Mattos e Martha Abreu).

O programa também conta com a análise e o debate de filmes, a saber: *Kiriku e a feiticeira* (1998) e *Amistad* (1997). A cinematografia é utilizada como fonte para o exercício de entrecruzamento entre a leitura acadêmica e a construção da narrativa visual. Ademais, o curso conta com três propostas avaliativas: a construção de seminários e intermediações; uma prova escrita; e a elaboração de um plano de aula sobre as temáticas levantadas no desenvolvimento da disciplina. A última tem o objetivo de atingir a proposta de ensino da disciplina e ser um fomento para atividades nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

O segundo componente de história da África não foge da estrutura da primeira disciplina. No ementário, figuram Anthony Appiah, Valentim Alexandre, Marcelo Bittencourt, Henri Brunschwig, José Luis Cabaço e Henry Wesseling. As obras referenciadas no ementário discutem o pensamento contemporâneo dos autores africanos, principalmente seus expoentes no século XX; as raízes dos colonialismos que se fizeram presentes na África no fim do século XIX e início do século XX; os diferentes movimentos de independência no continente africano; a emergência dos nacionalismos; e as invenções das tradições e identidades na África independente.

Já em relação ao planejamento docente da disciplina, nota-se o debate a partir de alguns autores: Eric Hobsbawm, Albert Adu Boaben, Frantz Fanon, Anderson Oliva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Murilo Sebe Meihy, Maurício Parada, Pablo de Oliveira Mattos, Edson Borges, Sílvio de Almeida Carvalho Filho, Ali Mazrui e Christophe Wonde.

Os textos discutem os desdobramentos dos diferentes colonialismos na África e seus instrumentos físicos e alusivos de dominação (Eric Hobsbawm e Albert Adu Boahen); a assimilação, a violência simbólica e a condição da psicologia africana (Frantz Fanon); as relações da África com o Brasil, a África no Brasil e as africanidades (Anderson Oliva e Petronilha Beatriz Silva); os processos de independência nas Áfricas — África do Norte, África Ocidental, África Central, África do Sul (Murilo Sebe Meihy, Maurício Parada e Pablo de Oliveira Mattos); os países africanos de língua oficial portuguesa (Sílvio de Almeida Carvalho Filho e Edson Borges); e, por fim, os desafios da África nos anos 1990 (Ali Mazrui).

O programa segue com a análise e o debate de filmes, a saber: *Invictus* (2009) e *Uma lição de vida* (2010). Assim como no primeiro componente, o curso conta com três propostas avaliativas: a construção de seminários e intermediações; uma prova escrita; e a elaboração de um livro paradidático destinado ao Ensino Fundamental II ou ao Ensino Médio que contemple algum dos tópicos trabalhados durante a disciplina. É importante, na organização dos paradidáticos, como projeto de ensino, que os discentes apresentem fontes históricas, a apropriação da historiografia e da metodologia, e uma linguagem adequada para a modalidade de ensino escolhida.

Portanto, o curso de licenciatura em história da Ufopa tem contemplado as discussões sobre as Áfricas e as africanidades, conforme determina a legislação educacional, não como mera formalidade legal e acadêmica. O curso faz um esforço em promover a história da África como componente obrigatório e ainda oferta a disciplina a todos os alunos e alunas de outros cursos da universidade que tenham interesse em discutir as temáticas africanas. Ademais, a disciplina opera em uma diretiva de mostrar a história que a história não conta. É colocar às avessas uma história que se apresenta como branca, masculina e eurocêntrica.

Por fim, a história da África e da cultura africana e afro-brasileira emerge como forma de *ecologia dos saberes*, pois trouxe para dentro da universidade e das escolas de Educação Básica novas formas de conhecimento, de ação, de estética e de pensamento em geral. A justiça global cognitiva é conectar todos esses saberes em benefício de dilemas tanto educacionais quanto sociais. Uma ecologia dos saberes não atende apenas a um projeto multiculturalista ou pós-moderno, conforme classificam os críticos, mas se faz necessária para dar vozes àqueles que por anos foram subalternizados.

## Considerações contínuas...

Não saberia terminar este texto no rigor formal de considerações finais. Apesar de não ser mais docente ativo da licenciatura em história da Ufopa, trago sua identidade em minha prática docente. Como diria minha querida professora e orientadora Marilene Rosa (*in memoriam*), “nós afetamos e somos afetados”. Afetividade por alguns amigos docentes, alunos e alunas. Afeto, como verbo e adjetivo, são ações e qualidades que nos sensibilizam perante a realidade. Hoje, como professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), no Rio de Janeiro, todos esses questionamentos se repetem. É claro, com novas problematizações.

O desafio no Ines tem sido aprender o universo da língua brasileira de sinais (Libras) e como posso contribuir para a inserção da Lei nº 11.645/2008 no âmbito da cultura bilíngue. Não é à toa que, neste texto, faço referência à L1 e à L2. E descobri que sou L1 em língua portuguesa, enquanto aprendo minha L2 em Libras. No Ines, tenho aprendido que nós, brasileiros e brasileiras, somos um país oficialmente bilíngue, conforme o decreto da Lei nº 10.436/2002, do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Aos poucos, vamos reativando a discussão sobre o ensino de história no Ines, onde conheço um novo público: os surdos e as surdas. Contudo, não na identidade de pessoas deficientes, mas como sujeitos com outras autonomias. Assim, introduzir, criar e pensar possibilidades com eles tem sido uma nova forma de construção de conhecimento. Sensibilidade, identidades e alteridades continuam conduzindo as reflexões e existências de minha prática docente.

Por fim, a estrada com a licenciatura em história permanece contínua e afetiva por novos trabalhos e parcerias. Afinal, as práticas docentes são campos de experimentação, um *continuum* de tempo e afetividades.

## Referências

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia. In: MAGALHÃES, Marcelo; MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.

AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. EUA: DreamWorks SKG, 1997. (155 min).

BITTENCOURT, C. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Argentina: Aique, 1991.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOIS, Diego Marinho de; SOUSA, Gustavo Pinto de. Balanços, comparações e sensibilidades: o lugar da Lei n. 11.645/2008 nas universidades públicas do Pará. In: SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. *A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019.

G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGEIRA. *Histórias para ninar gente grande*. Composição: Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico e Danilo Firmino. Rio de Janeiro, 2019. Samba-enredo.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INVICTUS. Direção: Clint Eastwood. EUA: Warner Bros. Picture, 2009. (133 min).

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

KIRIKU e a feiticeira. Direção: Michel Ocelot. França: Artmann, 1998. (71 min).

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Monica de Souza. Para que serve a história da África?. *Revista História Viva*, 2014.

LOPES, C. A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos. In: COLÓQUIO CONSTRUÇÃO E ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA. *Anais...* Lisboa: Linopazas, 1995.

MACEDO, Manuel Joaquim de. *Lições de história do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial de J.M.N. Garcia, 1861.

PESAVENTO, S.; LANGUE, F. *Sensibilidades na história*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNAGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005.

SOUSA, Eveline Almeida de; GOIS, Diego Marinho de. Estudantes indígenas en la Universidad Federal del Oeste de Pará (Ufopa), Santarém (Brasil): Waiwai, Arapium y Tupinambá. *Boletín Americanista*, Barcelona, ano LXVII, v. 2, n. 75, 2017.

UMA LIÇÃO de vida. Direção: Justin Chadwick. Inglaterra: BBC Filmes, 2009. (103 min).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). *Plano de desenvolvimento institucional*. Santarém, 2012-2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em história*. Santarém, 2017.



## **PASSOS E DESCOMPASSOS ENTRE O SABER ACADÊMICO E O SABER ESCOLAR: AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE HISTÓRIA (PIBID-HISTÓRIA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)\***

*Diego Marinbo de Gois<sup>1</sup>  
Lademe Correia de Sousa<sup>2</sup>*

### **Introdução**

A compreensão de que o saber escolar apresenta configurações próprias e de que, embora em diálogo com o saber acadêmico, não está unicamente atrelado a ele colabora, em grande medida, para a dissolução de preconceitos em relação ao saber escolar, muitas vezes considerado inferior ao saber acadêmico ou relegado à posição de saber de segunda classe (Monteiro, 2003, p. 9).

Ana Maria Monteiro (2003), ancorada em Chervel (1990), Chevillard (1992) e Forquin (1992), que há algum tempo discutem a questão, chamou a atenção para a necessidade de desconstrução desse olhar hierarquizado entre os saberes. Conforme a autora, a perspectiva proposta por esses autores possibilitou o avanço em relação às análises anteriores, que, por não reconhecerem a especificidade da cultura escolar, buscavam compreender as problemáticas do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da escola apenas pela via da maior

---

\*DOI - 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.119-136

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), instituição na qual cursou o bacharelado e a licenciatura em História. Desde 2014, é professor do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), atuando nas disciplinas Metodologias do Ensino de História e Estágios Supervisionados em História. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Ufopa de 2015 a 2017.

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), instituição na qual cursou a licenciatura em História. Desde 2012, é professora do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), atuando nas disciplinas Metodologias do Ensino de História e Estágios Supervisionados em História. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Ufopa de junho de 2013 a dezembro de 2015.

aproximação com o conhecimento científico, premissa segundo a qual “o ensino seria melhor na medida em que mais semelhante, coerente e atualizado fosse em relação à produção científica contemporânea” (Monteiro, 2003, p. 10).

Monteiro (2003) tece críticas veementes ao posicionamento que postulava essa hierarquização entre os saberes. Sua ressalva refere-se a determinada visão simplificadora que não leva em consideração as características próprias do saber escolar, dificultando diagnósticos mais precisos e, portanto, as necessárias melhorias no âmbito do ensino escolar. A autora lembra ainda que não se está descartando a imprescindível e importante contribuição do conhecimento científico para o saber escolar; porém, “a interlocução com outros saberes presentes e que circulam no contexto sociocultural de referência” também deve ser considerada, além de se ter em mente que nessa interlocução entre os saberes o saber escolar adquire suas configurações próprias (Monteiro, 2003, p. 10).

Do mesmo modo, Kátia Abud (2005), ao analisar os processos de construção do saber histórico escolar, aponta para a importância de reconhecer que “a instituição escolar possui certa autonomia em relação à demanda social que legitima sua função” e, que além da matriz acadêmica, que lhe serve como referência, devem ser consideradas outras influências, outras representações sociais em sua constituição, inclusive as relações da história ensinada com a vida prática. Enfim, o reconhecimento de que há uma cultura própria da escola não é mera retórica, pois possibilita “aprofundamentos a respeito do ensino das disciplinas escolares e a forma pelas quais se apresentam, originando a discussão sobre a transposição didática, isto é, a origem e a transformação do saber para que ele seja ensinado” (Abud, 2005, p. 29).

Com base nessas considerações, que apontam para o protagonismo da escola em seus processos de ensino-aprendizagem, e reconhecendo que o saber acadêmico é apenas uma e não a única referência na constituição do saber escolar, a aproximação e a contribuição da universidade para a escola precisam ser redimensionadas. Foi com essa perspectiva que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de História (Pibid-História) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa),<sup>3</sup> *campus* de Santarém, estabeleceu relação com

---

<sup>3</sup> O Pibid é vinculado ao Ministério da Educação e tem como um de seus objetivos oferecer aos graduandos dos cursos de licenciatura a oportunidade de aprofundar seu conhecimento da realidade escolar, ao mesmo tempo que visa a contribuir para a melhoria das escolas públicas com classificação inferior a 4,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na prática, alunos(as) das licenciaturas (bolsistas), sob orientação de um(a) professor(a) da universidade (coordenador[a]), desenvolve(m) atividades nas escolas junto ao(à) professor(a) da disciplina na escola (supervisor[a]) onde o projeto atua. O Pibid-História da Ufopa atuou nas seguintes escolas, com seus respectivos

três escolas da rede pública de ensino entre 2013 e 2017.

No primeiro momento, o projeto teve como intenção coordenar uma atividade que priorizou diretamente a produção de conhecimento histórico no contexto escolar por meio do trabalho com a história local.<sup>4</sup> Entre as motivações dessa escolha estava a necessidade de criar uma aproximação dos alunos com a história da cidade, tendo em vista que Santarém, a cidade-alvo, não ocupa lugar privilegiado nos livros didáticos de história, sendo uma forma de motivar os alunos no desenvolvimento do projeto, situação essa confirmada durante o processo. No segundo momento do projeto, as ações assumiram a perspectiva da educação histórica como matriz teórica para o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas preocupadas com a “consciência histórica”, levando-se em consideração temáticas que faziam parte das experiências da cultura escolar.

## **História local: as ações do Pibid-História da Ufopa no período de 2013 a 2014**

No campo da escrita da história profissional, a história local obteve ampla repercussão, por meio de autores franceses, a partir da década de 1950, surgindo “como possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe para grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais” (Barros, 2013, p. 151). No campo do ensino, nas últimas décadas, a história local foi se transformando em um importante “recurso didático”, pois:

É neste campo mais restrito que as relações sociais aparecem com maior nitidez — e no qual podemos distinguir com mais clareza a construção das identidades sociais e dos sentimentos de pertencimento. Ao mesmo tempo, é a partir desta chave que se pode[m] resgatar experiências coletivas e particulares ligadas a um determinado espaço geográfico, seja o regional ou o local. A identidade, afinal, segundo Gonçalves, é construída a partir da História Regional. Mais ainda, a História Regional e a identidade

---

coordenadores: Escola Princesa Isabel, sob a supervisão do professor de história José Henrique Rodrigues; Escola Municipal Rotary, sob a supervisão da professora de história Vanderli Feitosa Vidal; e Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, sob a supervisão do professor de história Raimundo Iltomar Reis Silva.

<sup>4</sup> As atividades de 2013 a 2014 do projeto estiveram sob a coordenação da professora Lademe Correia de Sousa e contaram com a contribuição como colaborador, no último semestre, do professor Diego Marinho de Gois, que seguiu como coordenador na segunda parte do projeto, até 2017.

nos auxiliam a dar eco às múltiplas possibilidades da vida cotidiana e sentido aos diversos mundos possíveis. (Moreira, 2017).

Desse modo, entre os objetivos do projeto Pibid estava a necessidade de contribuir para uma demanda que apareceu com mais força a partir de meados da década de 1980, quando o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em seu artigo 2º, § 1º, indicava que os livros didáticos deveriam atender às peculiaridades regionais do país. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, confirmou essa necessidade, evidenciando que os currículos deveriam ser compostos, além de pôr uma base comum, por conteúdos que atendessem a características regionais e locais dos discentes. Mas, como bem afirmou Danielle Ferreira:

Ao mencionar o atendimento às especificidades regionais, as orientações legais abrem precedente para que as singularidades da formação histórico-cultural do país fossem contempladas. Entretanto, observando o próprio desenho das políticas públicas de universalização do livro didático ao longo do tempo, é possível reconhecer a demora em seu atendimento de forma efetiva no panorama dos editais e, por conseguinte, da escolha e da avaliação. (Ferreira, 2016, p. 111).

Portanto, a despeito da legislação favorável, na prática há uma lentidão na incorporação dos livros didáticos de história regional no cotidiano escolar. Levando-se em consideração o protagonismo que ocupa o livro didático no processo de ensino-aprendizagem e sua importância como um dos elementos da transposição didática, a ainda insuficiência desse material pedagógico nas salas de aula certamente implica ensino ainda insatisfatório de história regional ou de história local. Portanto, a decisão do Pibid-História da Ufopa de trabalhar com a história local visou a contribuir para a minimização dessa lacuna.

Segundo Márcia Gonçalves, o local, para o estudo das humanidades,

[...] pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição — escolas, universidades, hospitais —, e, como escolhas por vezes recorrente, a um espaço político administrativo, como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades. A despeito das variações, como destaca Alain Bourdin, o local é um lugar de sociabilidades marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem e talvez, por isso, seu uso, entre sociólogos, em muito tenha sido articulado ao conceito de comunidade. (Gonçalves, 2007, p. 31).

Entretanto, Gonçalves (2007) destaca que o estudo do local não anula o nacional e nem a ele se opõe; pelo contrário, são abordagens complementares. O estudo do local apenas oferece uma possibilidade de deslocar o olhar daqueles que reconhecem somente a escrita, privilegiando um recorte macro como uma forma válida de historiografia para uma escala menor de observação, que, no entanto, não está deslocada do contexto mais amplo. Propicia, assim, um deslocamento de hierarquias e sobreposições entre o nacional e o regional, recortes tradicionalmente utilizados pelas narrativas da historiografia acadêmica.<sup>5</sup>

Assim, no primeiro momento, o projeto intitulado “A história local através da produção de jornal” teve também como objetivo mostrar para os alunos da licenciatura em história<sup>6</sup> uma possibilidade de ensino na qual os discentes possam construir o conhecimento histórico auxiliados pelo professor, com a observância, durante o processo, da especificidade do saber escolar, levando em consideração as proposições de Abud, segundo as quais:

O conhecimento histórico escolar não pode ficar preso à análise de processos puramente cognitivos, independentes da vivência dos alunos, que lhes dá sustentação: o cognitivo é sempre sociocognitivo. Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como [a] analogia e a empatia. (Abud, 2005, p. 26).

Assim, como bem indica o título do projeto, o produto final das atividades seria o lançamento de um jornal produzido pelos alunos das escolas. Os graduandos selecionaram, junto com esses alunos, com o devido acompanha-

---

<sup>5</sup> Parte das discussões aqui propostas é devedora do texto de Sousa (2015, p. 173-182).

<sup>6</sup> Nossos agradecimentos aos bolsistas: Adailton de Jesus, Alain Xavier P. Filho, André Willian, Andrecy Nancy, Adriana Patrícia Ferreira Figueira, Clarice Cardoso, Dulcirene de Souza Nunes, Eleama Pamela Franklin, Eloisa Brito Barbosa, Elizangela Perna Botelho, Gabriel Augusto Wanghan da Silva, Geane da Silva e Silva, Hyego Rafa O. Silva, Josivan Silva Viana, Lennon Silva Lopes, Luziane Nair L. dos Santos, Maria Elizabete Carmo da Silva, Marileia Oliveira Domingos, Mailson Roberty Castro Campos, Neira Eriane de Queiróz, Ódson de Jesus dos S. Costa, Orlivando Lopes Ramos, Pedro Rogério da Silva, Ronan Marinho Pereira, Rosilene Pereira, Rodrigo Caetano Souza, Samuel Silva Pereira, Willian Douglas Silva Pereira e Verônica Lima.

mento e as necessárias interferências do professor supervisor e da coordenação do projeto, temas da história local que lhes interessasse pesquisar. As três escolas participantes do projeto, coincidentemente, têm nomes relacionados com a história: Escola Pedro Álvares Cabral, Escola Rotary e Escola Princesa Isabel. No caso da última, várias questões surgiram, pois ela está envolta por nomenclaturas associadas aos “grandes vultos” da história, o que já é notório ao se destacar seu próprio nome: Princesa Isabel, situada à rua Tancredo Neves no bairro Nova República. Essas foram questões apresentadas aos alunos, instigando-os a pesquisar sobre a história da escola e do bairro, trazendo a reflexão sobre quais foram os objetivos políticos por trás dos nomes dados à escola, à rua e ao bairro e sobre qual concepção de história ancorou tal escolha. Assim, esse grupo lançou-se à pesquisa em documentos e entrevistas com pessoas da comunidade para escrever um texto que se propusesse responder a algumas perguntas relativas ao entrelaçamento entre história e memória que acompanha as nomenclaturas dos lugares. Nesse sentido, aos alunos foi proporcionado um debate, tomando como base algumas discussões propostas por Reginaldo Dias, ao destacar que:

A prática de nomear ruas, quase sempre identificada como distorção do trabalho dos vereadores, é atividade menos inocente do que se costuma supor. Um olhar atento constata que esse processo é caracterizado pelo esforço de perenização da memória de personagens e fatos da história nacional ou local. Trata-se de recorrente forma de reprodução e perpetuação da chamada história oficial, baseada no culto à genealogia da nação e edificação do Estado nacional, assim como aos fatos e personagens correspondentes. (Dias, 2000, p. 103).

No desenvolvimento das atividades na escola, cada grupo de cinco bolsistas teve como função orientar os alunos de uma turma a realizar pesquisas e produzir textos sobre os temas escolhidos para comporem as matérias do jornal a ser lançado. Diante da escassez de material didático sobre a história da cidade, a orientação foi o trabalho com pesquisas em arquivos locais, onde deveria ser feita uma pesquisa com documentos escritos: jornais, literatura, documentos oficiais, e com documentos não escritos: visita a museus, análise de imagens e músicas de compositores locais, de acordo com a necessidade apresentada pelos temas escolhidos. Essa sugestão de trabalho ancorou-se na proposta de Circe Bittencourt (2008), que associa o uso de documentos como material didático nas escolas ao favorecimento do pensamento histórico, sendo um processo de

iniciação dos discentes aos próprios métodos de trabalho do historiador. Entretanto, a autora frisa que se deve ter cuidado para não pretender transformar o aluno em um “pequeno historiador”, pois os objetivos da disciplina, de “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”, podem ser desviados (Bittencourt, 2008, p. 328).

Entre as orientações dadas aos graduandos/bolsistas no âmbito da universidade e a efetividade do projeto nas escolas, foi possível notar como cada escola foi recebendo as informações de um dos campos de referência, nesse caso o saber acadêmico, e foi adequando às suas respectivas realidades. Essa situação já era esperada desde a formulação inicial do projeto, tendo em vista os caminhos próprios que assume o saber constituído na realidade escolar, que também se relaciona com os limites e as dificuldades de colocar em prática um tipo de atividade que não ocorre rotineiramente na escola.

A expectativa era de que, com o auxílio dos bolsistas e professores das referidas escolas, os documentos pesquisados fossem analisados dentro da proposta de Circe Bittencourt e que os passos fossem finalizados com a produção de textos a serem publicados em forma de jornal.<sup>7</sup> Certamente que não foi esperada a construção de textos inéditos, como realizados por historiadores, mas, como a proposta era trabalhar com a história local, esperava-se a descoberta de conhecimentos pelos alunos concretizados em textos nos quais se “historicizasse” e se problematizasse o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica.

Na prática, o material produzido pelos alunos participantes do projeto correspondeu a parte das expectativas, entre as quais a de despertar os discentes para o processo de pesquisa em história, respeitando as condições de possibilidades inerentes ao ambiente escolar, e a de aproximá-los da história da localidade da qual fazem parte. Embora também se esperasse que eles se aventurassem em temáticas diversas no âmbito da proposta, nesse caso a história da cidade, nas três escolas o interesse ficou circunscrito ao que era realmente mais próxi-

---

<sup>7</sup> Bittencourt sugere alguns importantes passos no trabalho com documentos históricos como material didático no ensino escolar. Primeiramente, deve-se orientar o discente a “descrever o documento, isto é, destacar e indicar as informações que ele contém”, mobilizando, para tanto, os saberes e conhecimentos prévios, para então: “Situar o documento no contexto e em relação ao seu autor” e “identificar a natureza desse documento e também explorar esta característica”, para, finalmente, chegar a “identificar os limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo” (Bittencourt, 2008, p. 329). No caso da proposta do projeto Pibid, todo esse processo deveria ser materializado em forma de texto a ser impresso no jornal.

mo, como a história da escola e a do bairro. A metodologia mais utilizada foi a realização de entrevistas com pessoas mais idosas da comunidade, portanto seguindo a via da história oral. Entretanto, o envolvimento dos discentes, no que foi por eles considerada uma forma diferente de aprender história, foi gratificante. Após um intenso semestre de trabalho, foi realizada a culminância do projeto em cada escola com o lançamento do jornal, tendo inclusive a participação da imprensa local na atividade.<sup>8</sup>

Os exemplares impressos foram distribuídos à comunidade, que teve participação ativa no desenvolvimento e no lançamento do jornal. As páginas do jornal foram também impressas em forma de *banner*, e cada escola produziu o seu. A proposta foi indicar que, mesmo com a ausência futura de recurso para dar continuidade ao projeto, no sentido da impressão de muitos exemplares, a produção de jornal a ser publicado em forma de *banner* e exposto em local estratégico da escola possibilitaria a continuidade do projeto, ainda que com recursos reduzidos.

### Capa do jornal Princesa Isabel



### Capa do jornal Rotary



<sup>8</sup> Vieira (2014). Além do jornal *O Estado do Tapajós*, outros jornais, escritos e televisivos, acompanharam os lançamentos dos jornais e divulgaram-nos na imprensa local.

## Capa do jornal Pedro Álvares Cabral



## As ações do Pibid-História da Ufopa no período de 2015 a 2017 e a problemática da “consciência histórica” na Amazônia

No período de 2015 a 2017, o projeto Pibid-História da Ufopa desenvolveu suas ações inspirado na perspectiva da educação histórica, conforme propõe Jörn Rüsen, segundo o qual o estudo da história deve estar voltado para a construção da “consciência histórica”. Para esse autor, a consciência histórica “é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (Rüsen, 2015, p. 37). O foco das atividades realizadas, tanto nas escolas atendidas pelo projeto quanto na formação de iniciação docente de nossos discentes bolsistas, compreendeu temáticas voltadas para os desafios enfrentados pela realidade amazônica, tendo como referência a relação entre ensino de história e diversidade cultural e levando em consideração questões como educação patrimonial, história oral, cultura afro-brasileira e indígena.

Em 2015, procuramos aprofundar a discussão sobre o ensino de história e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, de estudo da “história e cultura afro-brasileira e indígena”, sendo discutidas em dois semestres. No primeiro semestre, trabalhamos a cultura afro-brasileira por meio de um plano de trabalho

que refletisse as religiões de matrizes africanas na sala de aula e por meio de uma atividade prática, na qual cada escola procurou produzir um videodocumentário sobre a temática. As atividades foram iniciadas com o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática, tendo sido constatado que alguns alunos das escolas pertenciam ao candomblé, mas evitavam falar sobre o tema, pois tinham medo de represálias e preconceitos.

A aula-oficina sobre a temática foi trabalhada com o texto “As religiões de matriz africana e a escola: guardiãs da herança cultural, memória e tradição africana”, de Carmen S. Prisco (2012), como forma de discutir as historicidades das religiões africanas e sua presença no Brasil e na Amazônia. Foram ainda realizadas atividades de produção de videodocumentários, em que os alunos elaboraram os roteiros de entrevistas com o tema “regiões de matrizes africanas e a escola”.

Foram produzidos três videodocumentários, com entrevistas com professores de história, pedagogos, diretores e pais de santos do candomblé. Destacamos o protagonismo dos próprios alunos da rede pública de ensino, que foram os responsáveis por toda a produção dos vídeos, seja como repórteres, narradores, editores, enquanto os bolsistas Pibid supervisionaram os trabalhos.

Com relação à temática indígena, desenvolvida no segundo semestre, mesmo a cidade de Santarém estando localizada em plena Amazônia, o levantamento prévio feito pelos bolsistas junto aos alunos apresentou como resultado certo desconhecimento do assunto e visões estereotipadas dos indígenas. A proposta da ação foi promover em cada escola rodas de conversa. Estudantes indígenas do curso de licenciatura da Ufopa, oriundos de diversas aldeias da região, foram convidados para falar sobre as experiências de vida nas aldeias com os alunos das escolas, com o tema “povos indígenas: passado e presente”. As perguntas elencadas por Rüsen (2015, p. 21), “quem sou eu, quem é o meu povo, e quem são as pessoas com que eu tenho que viver junto?”, deram o norte para a elaboração dos objetivos do projeto.

Com relação às ações realizadas no primeiro semestre de 2016, visamos a aprofundar o trabalho que já vinha sendo realizado com relação à temática entre ensino de história e história local, sendo agora demarcado o foco entre história local e educação patrimonial. As equipes elaboraram os planos de trabalho na perspectiva de articular o ensino de história e educação patrimonial, tendo o contexto da cidade de Santarém como recorte espacial. Diferentemente da atividade desenvolvida em 2014, o objetivo agora era fazer visitas aos bens patrimoniais de Santarém. Os bolsistas tomaram como referência a proposta de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p. 140), que apontam para a rela-

ção entre o trabalho com a história local e as histórias não institucionalizadas, e que esse tipo de ensino “facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de história que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico”.

Tendo por base as contribuições apontadas e objetivando contribuir para que o aluno conhecesse e aprendesse a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, no sentido de tornar esse conhecimento mais próximo dos interesses e da cultura local (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 140), as equipes do Pibid-História da Ufopa elaboraram os seguintes planos de trabalho: a) Equipe da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Princesa Isabel, com o trabalho “Educação patrimonial em Santarém”, com visita ao Centro Cultural João Fona; b) Equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rotary, com o trabalho “Patrimônio cultural: material e imaterial na cidade de Santarém”, com visita aos patrimônios Igreja Nossa Senhora da Conceição e Centro Cultural João Fona; e c) Equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Álvares Cabral, com o trabalho “Santarém e seu patrimônio histórico-cultural”, com visita ao centro histórico de Santarém. Como referências para a fundamentação das estratégias de aprendizagem, os bolsistas seguiram as sugestões de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, bem como a do Caderno Temático *Educação patrimonial: orientações ao professor*, disponibilizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2011).

As ações de educação patrimonial realizadas pelas equipes Pibid com os alunos das escolas, nesse primeiro momento, elegeram o centro histórico da cidade como referência para a realização de visitas, priorizando a Igreja Nossa Senhora da Conceição e o Centro Cultural João Fona. A atividade de campo a esses “lugares de memória”, como pontua Pierre Nora (1993), foi antecipada pela realização de uma aula-oficina de iniciação à educação patrimonial, pois, conforme o Caderno Temático do Iphan (2011, p. 40), “a aula de campo é parte do processo global dos conceitos apresentados e tem como objetivo [a] aprendizagem dos conceitos já explorados em sala de aula”. Nesse sentido, a aula-oficina foi significativa, por possibilitar uma discussão inicial sobre o tema, mas também por traçar os objetivos da aula de campo, sua relação com as atividades e os conceitos trabalhados, bem como por pactuar com a turma os procedimentos, a sistemática de trabalho e as responsabilidades, conforme orienta o manual do Iphan citado.

As atividades de educação patrimonial foram avaliadas como positivas, em apreciação dos alunos, bolsistas, professores supervisores e coordenadores do Pibid; no entanto, surgiu a necessidade de aprofundar a temática, de forma a problematizar a questão da educação patrimonial a partir dos bens patrimoniais que se localizavam no entorno das escolas. Assim, foi proposta a continuidade do projeto de educação patrimonial, mas articulada com a metodologia da história oral. Partimos da problemática de que muitos bens arquitetônicos das escolas e de seu entorno passavam despercebidos pelos alunos e professores de história. Como destaca Schmidt e Cainelli (2009, p. 162), “um ponto importante do ensino de História concerne à articulação da história individual do aluno com a história coletiva de grupos, classes e sociedades”. Com base nesse entendimento, foi elaborado um plano de trabalho, no qual os alunos das três escolas participaram de uma oficina de história oral, seguida de elaboração de questionários para entrevistas, escolha dos entrevistados, transcrição e apresentação dos resultados.

Da aula-oficina, que ocorreu nas três escolas atendidas pelo projeto, constou a exibição do filme *Os narradores de Javé* (2004), de direção de Eliane Caffé. Essa exibição, seguida da discussão sobre o que é história oral e sobre como trabalhar com essa metodologia, constituiu uma etapa importante do projeto, pois, como nos alerta Schmidt e Cainelli (2009, p. 166), o “trabalho com a história oral no ensino de história exige certos cuidados, como a preocupação com a especificidade da entrevista e com relação ao entrevistador-entrevistado. Ademais, é importante que o aluno conheça o significado de história oral para a história de sua gente”.

Cada uma das três equipes, após a discussão sobre como o trabalho seria desenvolvido, dividiu com as turmas as tarefas a serem realizadas: os temas das entrevistas, os entrevistadores, os locais das entrevistas, as transcrições. Com relação aos temas das entrevistas, os alunos optaram por ouvir os moradores mais velhos dos bairros onde estavam localizadas as escolas, discutindo as memórias dos sujeitos sobre os bens patrimoniais dos bairros. Como parte das atividades, foram entrevistados os moradores dos bairros Nova República, onde se localiza a Escola Municipal Princesa Isabel, Laguinho, onde se situa a Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, e Salé, da Escola Municipal Rotary. Após a realização do trabalho de entrevista, seguiu-se a transcrição do manancial de narrativas, sendo elaborado por cada escola um Livro de Memória do Bairro, com as transcrições das entrevistas realizadas. Infelizmente, por falta de recursos, não foi possível a impressão do material, conforme estava sendo planejado, para concluir com seu lançamento.

Para o ano 2017, o Pibid-História da Ufopa procurou atuar em duas frentes de trabalho: os desafios de ser professor de história na Amazônia e os usos das linguagens em prol de um ensino de história significativo. Naquele momento, partimos das leituras sobre educação histórica e compartilhamos com os bolsistas o texto de Flávia Eloisa Caimi, intitulado “O que precisa saber um professor de história?” (2015, p. 105-124), que constata:

Na contemporaneidade em que nos inscrevemos, a História-Conhecimento tem um importante papel, não mais como “mestra da vida” (*magistra vitae*) conforme a definiu Cícero, mas como um conhecimento que se pode mobilizar para dar inteligibilidade e justificação para o tempo presente, ou, como ensina Rüsen (2001), para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências. (Caimi, 2015, p. 108).

O desafio que nossos bolsistas do Pibid apresentavam nas reuniões de planejamento devia-se à falta de interesse de muitos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela disciplina História, muitas vezes alegando a não relação que esse ensino mantém com o tempo presente. O texto de Caimi foi provocativo para nossos bolsistas como forma de articular os conteúdos das aulas ministradas com a realidade prática dos alunos, possibilitando um ensino de história que precisava ser pensado nos moldes da perspectiva da educação histórica.

Nossa tarefa foi criar um grupo de estudo intitulado “As contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história”, cadastrado na Pró-reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão da Ufopa. A escolha pela dimensão da extensão deu-se porque acreditávamos que deveríamos envolver não somente nossos bolsistas, mas também os professores da rede pública municipal e estadual de ensino. Os objetivos foram estudar as contribuições teóricas do historiador alemão Jörn Rüsen e sua importância para a didática da história e para o ensino de história; contribuir para a formação de professores de história, em especial a partir da influência da educação histórica nesse campo de atuação; e relacionar o pensamento teórico de Jörn Rüsen com o cotidiano em sala de aula na Amazônia.

Destacamos que, embora procurássemos mobilizar os professores da rede pública de ensino, tivemos pouca participação, em especial pelo fato de a rede pública não disponibilizar carga horária compatível com esse tipo de atividade, em especial em dias da semana. A participação no grupo de estudo foi

maior por parte dos alunos da graduação em História, que atendiam aos chamados e participavam mensalmente da discussão dos textos. O quadro a seguir apresenta as principais atividades do grupo de estudo:

<b>Atividades do grupo de estudo “As contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história”</b>
Atividade 1: Nesse encontro, debateu-se o texto <i>Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica</i> , do livro <i>Jörn Rüsen e o Ensino de História</i> (2011), organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Resende Martins, tendo sido abordados os conceitos de “consciência histórica” e “educação histórica” e seus “usos” no ensino de história.
Atividade 2: A partir do texto <i>Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica</i> (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 11 - 21), discutiu-se como operacionalizar a perspectiva da educação histórica na Amazônia.
Atividade 3: O debate desse encontro teve como texto-base o capítulo <i>Aprendizado histórico</i> (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 41 - 49), no qual ele aborda o aprendizado histórico como um processo, compreendendo as formas de aprendizado, os níveis de aprendizados históricos e os objetivos dos aprendizados históricos. Esses elementos devem levar em consideração o cotidiano dos alunos, relacionando o passado com o presente, ou seja, “à subjetividade do aprendiz (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 48).
Atividade 4: Problematização do texto discutido no encontro anterior (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 41 - 49), com proposta de operacionalidade nas escolas atendidas pelo Pibid-História.
Atividade 5: Debate do capítulo “O livro didático ideal”, (Schmidt, Barca, Martins, 2011, p. 109 - 127), relacionando-o com os livros didáticos utilizados pelos professores de história das escolas onde o Pibid atua.
Atividade 6: Encontro com a equipe, em que foi discutida a finalização do projeto, considerando a importância da teoria da educação histórica, de Rüsen, para o cotidiano da sala de aula.

**Fonte:** Projeto de atividade de extensão cadastrado na Pró-reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão da Ufopa.

Conforme se verifica no quadro anterior, o grupo de estudo atuou a partir de dois objetivos, sendo um teórico e outro prático. Nesse sentido, sempre que se debatia de forma conceitual o assunto, o encontro seguinte era destinado à aplicabilidade da perspectiva da educação histórica em nível de Amazônia. Concomitantemente à formação docente, os bolsistas Pibid cumpriam a carga horária nas escolas, seja colaborando com os professores supervisores,

seja atuando na aplicação de aulas-oficinas de novas linguagens no ensino de história. Para o segundo semestre de 2017, foi elaborado um cronograma de realização de uma aula-oficina a cada mês, envolvendo o uso de documentos históricos na sala de aula, pois, conforme aponta Schmidt e Cainelli (2009, p. 127), “busca-se diversificar as possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com as expectativas e a cultura do aluno”.

Tendo por base o capítulo “As fontes históricas e o ensino da história”, de Schmidt e Cainelli (2009), os bolsistas construíram seis planos de aula, com orientação dos professores, do coordenador e dos supervisores, a serem desenvolvidos nas três escolas parceiras do projeto. Foram temas das aulas-oficinas: fotografias, músicas, cinema, charges, jornais e brinquedos. As aulas-oficinas tinham por função articular os conteúdos trabalhados pelos professores, conforme seu planejamento, com documentos de uso cotidiano dos alunos, pois se procurava compreender a aprendizagem histórica a partir dos apontamentos de Peter Lee, que afirma:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas [sic] somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas [sic] a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos [sic] que os alunos trazem para suas aulas de história. (Lee, 2006, p. 136).

Refletir sobre os conceitos que os alunos traziam para as aulas de história era uma tarefa que perpassou a atuação nas aulas-oficinas, bem como nos “Ciclos de debates: Onde mora o nosso preconceito?”, atividades de extensão que contaram com o apoio da Pró-reitoria de Comunidade, Cultura e Extensão e envolveram os bolsistas do Pibid, especificamente do subprojeto História, juntamente com outros discentes da Ufopa e professores da rede básica de ensino. Os “Ciclos de debates” tiveram por objetivo realizar encontros mensais para debater “histórias difíceis”, conforme Bodo von Borries (2011), ou “temas sensíveis”, conforme a definição de Verena Alberti (2014, p. 2), para questões que precisavam de enfrentamentos discursivos, pois faziam parte de assuntos discutidos no momento. Ao longo dos debates, foram apresentadas questões como: política, gênero, sexualidade, religiões afro-brasileiras e indígenas, com a participação de convidados que em seu dia a dia vivenciam preconceitos ou dis-

criminações, trazendo suas experiências para o debate com o objetivo de articular o cotidiano com os desafios enfrentados na sala de aula.

Enfim, o subprojeto História do Pibid, realizado na Ufopa entre 2014 e 2017, esteve assentado na premissa de que é preciso estarmos atentos, sim, ao saber produzido nas universidades como uma das referências para o saber ensinado nas escolas; entretanto, mais importante ainda é levar em consideração as práticas sociais de referência e as demandas próprias da cultura escolar para efetivarmos um ensino que seja significativo. No caso específico da Amazônia, é necessário pensarmos sobre a realidade local e sua relação com a história nacional. Se as histórias locais pouco aparecem nos livros didáticos de história, muitos alunos esperam que esses assuntos sejam debatidos pelos professores. E esse é um dos objetivos da educação histórica, que, segundo Rüsen, busca a construção de “uma nova consciência das sobrecarregadas complexidades e ambiguidades da nossa relação conosco e com a alteridade dos outros” (Rüsen, 2015, p. 20).

## Referências

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 11, jun. 2005.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis ou controversas. *In: IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades.*

*Anais... Caicó*, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 nov. 2017.

BARROS, José d'Assunção. *A expansão da história*. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. *In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (ed.). Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture. Historical consciousness and didactics of history related to World War II*. Bielefeld: Transcript – Verlag für Kommunikation, Kultur und Soziale Praxis, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, n° 2, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del saber sabio ai saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

DIAS, Reginaldo Benedito. A história além das placas: os nomes de ruas de Maringá (PR) e a memória histórica. *Hist. Ensino*. v. 6, p. 103-120, Londrina, 2000.

FERREIRA, Danielle da Silva. Um silêncio historiográfico: o livro didático regional e as pesquisas acadêmicas. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, jan./jun. 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In *Teoria & Educação*, n° 5, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARRELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação patrimonial: orientações ao professor*. 2. imp. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011. Caderno Temático 1. Disponível em: <[www.portal.iphan.gov.br/.../EduPat\\_EducPatrimonialOrientacoesAOProfessor\\_ct1\\_m.pdf](http://www.portal.iphan.gov.br/.../EduPat_EducPatrimonialOrientacoesAOProfessor_ct1_m.pdf)> Acesso em: 13 dez. 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In. *Educar*, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 9, out. 2003.

MOREIRA, Luiz Guilherme Scaldaferrri. *Em tempos de reformas educacionais profundas e apressadas no Brasil, como o novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, a história regional mantém o seu vigor*. 29 maio 2017. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/historia-regional/>> Acesso em: 6 nov. 2018.

NARRADORES DE JAVÉ. Produção de Eliane Caffé: Riofilme, 2003.1 DVD (100min), widescreen, color.

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

PRISCO, Camen S. As religiões de matriz africana e a escola: guardiãs da herança cultural, memória e tradição africana. Praia Grande/SP, S/E, 2012. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/As-religi%C3%B5es-de-matriz-africana-e-a-escola\\_apostila.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/As-religi%C3%B5es-de-matriz-africana-e-a-escola_apostila.pdf).>

Acesso em: 14/05/2019.

RÜSEN, Jörn. *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W & A Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?*. Campinas: Papirus, 2013.

SOUSA, Lademe Correia de. Ensino e Pesquisa. História local através da produção de jornal. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

VIEIRA, Silvia. Projeto mostra história de Santarém sob o olhar de estudantes do Ensino Médio. *Jornal O Estado do Tapajós*, Santarém, ano XIV, n. 2297, 2 nov. 2014. Edição digital.

## REFLEXÕES SOBRE ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA INDÍGENA NO PARÁ E EM MINAS GERAIS\*

*Gefferson Ramos Rodrigues<sup>1</sup>*

### Aproximações

Em princípio, atuar no ensino de história na Amazônia, onde ingressei em 2017 como professor do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), não me fez refletir de imediato sobre uma possível comparação com a docência em Minas Gerais, onde realizei parte de minha formação. Devo admitir, isso só me veio com o convite dos organizadores deste livro e, procurando ser fiel à proposta da obra, farei o relato dessa experiência. Até mesmo o formato do próprio texto é inédito para mim, habituado aos impessoais escritos mais essencialmente acadêmicos, embora este, em certa medida, não o deixe de ser; o relato será feito em primeira pessoa, algo a que estou pouco acostumado.

O termo relato não é mera força de expressão, mas tem o sentido de descrever a atividade, já que, embora não destituído de reflexão, pretende contar a experiência de docência da disciplina História Indígena, lecionada nos anos 2017 e 2018 no curso de História da Ufopa. Escrevo este capítulo como professor especialista em história moderna e história do Brasil colônia, e, embora a área de minha especialidade pareça algo distante do tema “história indígena”, esse distanciamento é apenas aparente. Em minha dissertação de mestrado e, sobretudo, em minha tese de doutorado, tive a oportunidade de tratar do assunto.

Em meu trabalho de dissertação, estudei uma série de levantes ocorridos no sertão do rio São Francisco em Minas Gerais ao longo do ano 1736 (Rodrigues, 2009). Os protestos tiveram uma composição social diversificada, contando com a habitual presença de elites locais, mas também de escravos, libertos, mestiços, homens livres pobres e, o que aqui interessa mais de perto, de indígenas. Durante os levantes no sertão, os índios tiveram atuação fundamen-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.137-152

<sup>1</sup> Professor adjunto do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), *Campus* de Santarém. Graduado em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestre e doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

tal. Foram eles uma das principais forças dos rebeldes para enfrentar as tropas da Coroa. Isso não significa dizer que seu papel fosse reduzido apenas ao de “braço armado” dos senhores proprietários de terras.

Durante as pesquisas, fui instado a aprofundar o que havia levado os indígenas a lutar ao lado de grandes proprietários. Embora estivesse estudando um evento ocorrido em um ano específico — 1736 —, avanços e recuos são sempre necessários. Ao recuar um pouco mais as pesquisas e investigar o processo de ocupação do sertão, deparei-me com a existência da Missão do Sr. João do Riacho do Itacarambi, criada em 1728 em localidade muito próxima do palco dos eventos. Em princípio, não ficara evidente a ligação entre os índios da missão e a revolta, mas, com o aprofundamento das investigações, encontrei referência direta.

A Missão do Sr. João deu origem à atual cidade de São João das Missões, no Norte de Minas Gerais. Do mesmo modo, Santarém, no oeste do Pará, tem sua origem relacionada com o estabelecimento de uma missão, a Missão dos Tapajós.

Pode parecer forçoso, principalmente para um historiador da colônia, tentar alguma aproximação entre o Pará e Minas Gerais no século XVIII, claro, já que, enquanto Minas só se constituiu basicamente no Setecentos, o Pará já contava com a presença de colonizadores desde as primeiras décadas do Seiscentos. Outra diferença marcante é a de que, enquanto Minas abrigou o maior número de escravos africanos na colônia, o Pará contou com contingente expressivo de população indígena. Diante dessas diferenças, pode ser até mesmo irônico que um dos profícuos campos de estudo na historiografia mineira atualmente seja o da história indígena, ao passo que um dos temas mais estudados entre os historiadores do Pará nos últimos anos é justamente o da escravidão africana.<sup>2</sup>

Ao longo do mestrado, percebi que escravos, índios e homens livres pobres estiveram presentes não apenas nas contestações do sertão, e no doutorado procurei desenvolver melhor o assunto (Rodrigues, 2015). Assim, busquei estudar a participação de índios na “Guerra dos Mascates”, em 1710-1711, a conspiração escrava em Minas Gerais, em 1719, e a revolta dos soldados na Bahia, em 1728. Um dos objetivos foi o de reconstituir esses movimentos a partir de seus próprios protagonistas. Enfatizando aqui, a participação dos indígenas, o papel dos grupos nativos na “Guerra dos Mascates” foi significativo. Ao

---

<sup>2</sup> Para um exemplo, no caso de Minas Gerais, ver: Resende (2003). Sobre a escravidão na Amazônia, consultar o verbete e as referências ali citadas para uma aproximação com o tema: Gomes (2018, p. 106-112).

término do conflito, eles foram saudados vivamente pelas ruas do Recife como sinal de reconhecimento.

A história indígena é tema cada vez mais frequente na agenda dos historiadores no Brasil, embora sempre o fosse entre os historiadores da América espanhola (Monteiro, 2001). O motivo dessa diferença pode parecer evidente, em razão de a escravidão africana ter sido estrutural na América portuguesa, ao passo que a escravidão indígena, decisiva na América espanhola. Fato é que os historiadores só foram dedicar-se ao assunto em data bem recente. Antes disso, julgava-se, erroneamente, ser tarefa de antropólogos e sociólogos, enquanto, nos países de colonização espanhola, o assunto já está há muito na pauta dos estudiosos da história (Almeida, 2003, 2010). Independentemente se historiadores e antropólogos mostraram-se mais ou menos dedicados em um ou outro lugar, a história indígena terá de ser sempre interdisciplinar (Almeida, 2003, 2010). Vê-se até mesmo o surgimento de um novo campo de estudos, qual seja, o da etno-história. Esse é, aliás, um ganho imenso para ambas as disciplinas e, como atestam os trabalhos mais recentes, um caminho sem volta. É importante os historiadores adotarem uma abordagem com a antropologia, enquanto se considera necessário os antropólogos darem uma dimensão histórica às suas obras. Essa relação, sempre salutar, precisa, no entanto, estar atenta a algumas diferenças. O historiador trabalha com diacronia, ao passo que o antropólogo, com sincronia. Nas palavras de Evaldo Cabral de Mello (2015): “o interesse do historiador começa onde termina o do sociólogo”, e, por extensão, o do antropólogo.

Em razão dessa simbiótica relação entre história e antropologia, surgiu o que se passou a chamar de “nova história indígena” (Almeida, 2012, p. 151-168). O “nova”, aqui — vale ressaltar —, não é necessariamente para desqualificar tudo o que se fez antes, mas, sim, para evidenciar o diálogo com outras disciplinas, notadamente com a antropologia, mas também com a arqueologia, a linguística etc. A “nova história indígena” não sugere que os historiadores de gerações passadas devam ser simplesmente evitados. Pelo contrário, precisam ser lidos ou relidos com olhar ainda mais crítico. Ainda que evitados de etnocentrismo, deram contribuição de interesse para os estudiosos de hoje, especialmente pelo trabalho etnográfico que realizaram.

## O sertão do São Francisco e o sertão da Amazônia

Um conceito importante para contrastar Minas Gerais e Amazônia é o de sertão. Na definição de Capistrano de Abreu, existe um “sertão de dentro” e um “sertão de fora”, ou seja, um que se comunica com o litoral e outro mais voltado para si próprio (Abreu, 1976). É esse “sertão de dentro”, com poucos contatos com o mundo exterior, que se estende pelo interior de Pernambuco, Bahia e Minas Gerais, acompanhando basicamente o curso do rio São Francisco, que será tratado aqui.

Para os habitantes dessa vasta área de poucas chuvas, terra árida, clima seco e quente, é até mesmo difícil imaginar que a densa floresta amazônica também fosse considerada sertão. Isso, no entanto, faz todo sentido, se se remeter a um dos significados que o termo comporta, qual seja, o sertão seria a corruptela de “desertão”, o espaço do vazio, desabitado, despovoado. Sabe-se que, no caso da Amazônia, a floresta era habitada por diversos povos indígenas, e considerá-la sertão era um modo de justificar sua ocupação (Chamboleyron, 2010). No sertão do São Francisco, não era muito diferente; sabia-se da existência dos indígenas, mas os colonizadores não tinham, em princípio, o interesse de se fixar (Santos, 2009).

O sertão de onde veio a ser Minas Gerais era, conforme expressão de época, lugar onde os paulistas iam, com sua “*auri sacra famis*”, “buscar o remédio para sua miséria”. A principal fonte de riqueza era, efetivamente, a mão de obra indígena, muito mais que a busca de riquezas minerais (Monteiro, 1994). A descoberta de minérios era atividade dispendiosa e envolvia grande soma de recursos e conhecimentos técnicos, nem sempre disponíveis (Holanda, 1985a, p. 228-310). A Coroa portuguesa, que tanto estimulou expedições para a descoberta de metais e pedras preciosas, viu seus objetivos frustrados em muitos momentos, quando os desbravadores, em vez de irem à cata de riquezas minerais, na verdade saíam à procura de índios (Souza, 2006). Se os homens do planalto paulista demonstraram grande capacidade para explorar áreas inóspitas e hostis, o mesmo não se pode dizer em relação ao “sertão” amazônico. A colonização na Amazônia foi feita por degredados, desertores, condenados da justiça, mas longe se está aqui de considerar que a ocupação europeia da floresta fora feita pelo pior tipo de gente que havia no Reino (Souza Jr., 2012).

Uma das principais atividades a que se dedicavam as pessoas que trocavam o Velho pelo Novo Mundo, especialmente na Amazônia, era a busca da mão de obra indígena e, principalmente, das chamadas “drogas do sertão”.

## História indigenista

Até a primeira metade do século XVI, os índios foram principalmente parceiros comerciais dos europeus, trocando pau-brasil por foices, machados e facas — objetos que lhes eram de interesse. A partir do estabelecimento do Governo Geral, em 1549, e do aprofundamento dos interesses da Coroa portuguesa na América, as relações com os índios tornaram-se mais complexas. Governo, colonos e missionários ora se conformavam, ora se confrontavam em relação ao trato com os indígenas. De todo modo, os índios já não eram mais os parceiros comerciais de antes. Agora, a partir de meados do século XVI, com a necessidade de desenvolver o empreendimento colonial, eles se converteram na principal fonte de mão de obra, mas também em soldados, para combater índios não aliados e dar cobro aos estrangeiros que ameaçavam o domínio português na América (Cunha, 2009).

Em linhas gerais, essa situação perdurou até meados do século XVII, quando os portugueses livraram-se do domínio de Espanha. A partir daí, houve grande incremento no número de missões, especialmente na Amazônia, com destaque para a atuação dos jesuítas (Cunha, 2008).

Nas aldeias, os índios eram catequisados, tinham de ser bem tratados, deveriam ser livres, proprietários das terras, trabalhar na produção de gêneros de subsistência, podendo ainda ser solicitados no trabalho para os colonos, mas mediante pagamento de salários (Perrone-Moisés, 2008, p. 117-118). Sua incorporação à aldeia era feita principalmente por meio dos chamados “descimentos”, ou seja, o deslocamento dos índios do sertão para aldeamentos próximos das povoações, onde seriam “reduzidos” — em outros termos, submetidos ao cativeiro (Vainfas, 2001, p. 21-24; Domingues, 2000). Além de religiosos, leigos também chegaram a administrar as aldeias — sobretudo na segunda metade do século XVIII —, mas, enquanto os civis queriam somente submetê-los ao trabalho forçado, os eclesiásticos pretendiam principalmente catequizá-los (Vainfas, 2001, p. 21-24; Domingues, 2000).

O grande poder amealhado pela ordem jesuíta incomodou Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, que os expulsou de Portugal e seus domínios em 1759, não sem antes implementar o “Diretório dos Índios”, em 1757, transferindo as aldeias da tutela religiosa para autoridades leigas (Vainfas, 2001, p. 21-24; Domingues, 2000; Almeida, 1997).

Dáí em diante, não havia mais opositores, quando se tratava escravizar os índios e avançar sobre suas terras. Mas, foi sobretudo a partir de meados do século XIX que o interesse das elites senhoriais deslocou-se do trabalho para as

terras indígenas (Cunha, 2008). “Um século mais tarde”, como notou Manuela Carneiro da Cunha, “deslocar-se-á novamente: do solo, passará para o subsolo indígena” (Cunha, 2008, p. 16).

## Indígenas na história

Em consonância com as políticas de governo da época, que procuraram garantir maior acesso a índios, pardos, negros e estudantes provenientes de escola pública, a Ufopa foi criada em 2009 — resultado do aproveitamento dos antigos *campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) —, com entrada especial para grupos menos favorecidos. Na universidade, dois dos cursos mais concorridos para os índios, em especial, são Direito e Antropologia, cursos do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS). No Instituto de Ciências da Educação (Iced), existem os cursos de Biologia, Química, Letras, Pedagogia, Física e Matemática (integrados), mas História, Geografia e Pedagogia são os que mais recebem alunos indígenas (Gois e Sousa, 2015, p. 181, e 2017, p. 113-131). Os estudantes indígenas recebem bolsa-permanência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e auxílio adicional da Ufopa.

A maioria das populações indígenas que vive no Baixo Amazonas está localizada ao longo do rio Tapajós e de seus afluentes, a exemplo dos rios Maró e Arapiuns. Algumas aldeias aí estabelecidas têm sua origem ligada a antigos aldeamentos jesuítas, fundados ainda nos séculos XVII-XVIII (Menéndez, 2008, p. 289). Atualmente, existem no Baixo Amazonas 48 comunidades que se assumem como indígenas, pertencentes a 12 povos: Apiaká, Borari, Maytapu, Munduruku, Cara Preta, Tupinambá, Cumaruara, Arapium Jaraqui, Tapajó, Tupaiu e Arara Vermelha, em uma estimativa de 7 mil indígenas (Vaz, 2011, p. 423).

Tão logo comecei a ministrar a disciplina História Indígena e do Indigenismo, um aluno me procurou para orientá-lo, o que aceitei prontamente. Depois dele, vários outros vieram, até mesmo alguns para os quais eu ainda não havia dado aula. Considerei que isso não era atitude isolada, mas que eles se comunicavam entre si. Em razão de meu interesse de pesquisa pela questão indígena — embora, é importante reforçar, pelo “índio colonial” —, acredito que isso tenha feito com que me procurassem meio que como um “movimento”.

Enquanto ministrei a disciplina, tive alunos Wai Wai, Kaxuyana, Arapium, Tupinambá e Tupaiu.

Não seria possível, no limite destas páginas, realizar análises mais aprofundadas de cada um deles, e a respeito de alguns existe farta bibliografia. Para as informações aqui presentes, recorri essencialmente ao *site* do Instituto Socioambiental, referência essencial no assunto. Apesar da abordagem um tanto panorâmica, o objetivo é somente destacar alguns dos aspectos que provocaram reflexões em um professor recém-chegado à Amazônia e que se vê diante de questões que o levam a repensar sua pedagogia e práticas de pesquisa. No limite, o texto poderá ser útil para eventual interessado em saber sobre as primeiras impressões de um professor ao se deparar com uma realidade completamente diferente da sua.

Entre os Wai Wai, tive dois orientandos; o primeiro, Denis Wai Wai, e outro, com trabalho ainda em andamento, Tewtasa Wai Wai. Os Wai Wai vivem entre a Guiana Inglesa e o Brasil.<sup>3</sup> No Brasil, ocupam terras indígenas já demarcadas. São elas: Nhamundá-Mapuera, entre Pará e Roraima; Trombetas-Mapuera, entre Roraima, Pará e Amazonas; e, por fim, a terra indígena Wai Wai, em Roraima. Falam o Wai Wai, da família linguística Karib (Zea, *s. d.*). Os alunos Wai Wai na Ufopa são provenientes da aldeia Mapuera, localizada às margens dos rios Mapuera e Trombetas, relativamente próxima da cidade de Oriximiná; de Santarém até Mapuera, estimam-se cerca de sete dias de viagem de barco.

A comunidade reúne membros das etnias Katuena, Hixkaryana, Xerew, Karapayana, do mesmo tronco linguístico, e alguns de família Arawak, como os Mawayana (Zea, *s. d.*).

O histórico do contato com os Wai Wai remonta ao século XVII, com a passagem de Harcourt, em 1603, e ao século XVIII, com Sanders, em 1721. No século seguinte, vários viajantes estrangeiros tiveram contato com eles: o geógrafo inglês Robert Hermann Schomburgk (1835-1839 e 1843), o geólogo britânico Barrington Brown (1876 e 1878), Henri Coudreau (1899) e Olga Coudreau (1900). Nas primeiras décadas do século XX, os Wai Wai foram visitados por diversos estrangeiros, sem sofrerem grandes transformações. Isso pelo menos até a década de 1950, quando permitiram o estabelecimento da Unevangelized Fields Mission (UFM – Cruzada de Avangelização Mundial, na sigla em inglês). Integrada por três irmãos norte-americanos, Neil, Rader e Robert Hawkins, procurou atrair a maior parte deles para a Guiana Inglesa. Antes dis-

---

<sup>3</sup> Na Guiana, eles estão em duas aldeias: a primeira delas, a aldeia Masakinyari, com população variante entre 130 e 170 habitantes, e a segunda, a aldeia Parabara, com aproximadamente 70 habitantes (Zea, *s. d.*).

so, Neil e Rader conviveram 10 anos com os Macuxi em Rio Branco, no Acre (Zea, *s. d.*).

Nos relatos, os estrangeiros são unânimes em destacar a característica de viajantes dos Wai Wai, que se deslocavam em grandes distâncias para contar povos nunca vistos. São conhecidos como exímios caçadores, muito hábeis no estabelecimento de trocas com outros grupos indígenas.

Oferecendo-lhes anzóis, espelhos, facas e miçangas — artefatos apreciados pelos índios — e pregações com promessas de vida melhor, os irmãos missionários tentaram atraí-los para a Guiana Inglesa. Utilizando-se desses estratégias, conseguiram atrair rapidamente grande número deles e fundaram na Guiana a aldeia Kanashen (Deus ama você aqui). Para que alcançassem esse resultado, em muito se valeram da colaboração do cacique Ewka, xamã e grande líder entre os Wai Wai. Depois de ter sido convertido, Ewka tornou-se também um missionário em favor do projeto dos irmãos norte-americanos.

Em 1971, por motivações políticas, a Missão Kanashen foi expulsa da Guiana, e os índios dispersam-se, permanecendo apenas um pequeno número na área, enquanto outros migraram para o Suriname, e a maior parte veio para o Brasil. Os missionários, então, passaram a acompanhar os índios no lado brasileiro, integrando-se à Missão Evangélica da Amazônia (Meva) e à Missão Cristã Evangélica do Brasil (Miceb) (Zea, *s. d.*).

Entre os anos 1950 e 1980, os Wai Wai passaram por um processo de centralização em grandes aldeias. Isso trouxe consequências. Como resultado, levou a uma escassez de recursos, fazendo com que muitos passassem a migrar para suas áreas de origem, voltando a cultivar, inclusive, suas línguas maternas, a exemplo dos Hixcaryana, Karapayana, Katuena e Xerew (Zea, *s. d.*).

Denis Teeni Wai Wai ingressou na Ufopa em 2013. Em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), tratou das dificuldades enfrentadas na universidade pelos alunos indígenas de sua etnia, bem como fez apontamentos para que a instituição se tornasse mais inclusiva (Wai Wai, D., 2018). Outro orientando, na verdade com trabalho ainda em curso, é Tewartasa Wai Wai. Ele trata da migração dos Wai Wai da Guiana Inglesa para o Brasil por meio da memória dos anciãos da aldeia Mapuera, onde foi criado (Wai Wai, T., 2018). A distância de sete dias de viagem é algo que realmente surpreende o observador mais desavisado. Todavia, percorrer essa grande distância para estudar não deixa, de certo modo, de estar ligado à própria característica do povo Wai Wai, conhecido — desde os mais remotos relatos de viajantes do século XVII até os mais recentes do século XX — como percorridor de grandes distâncias. Isso, penso eu, não

deixa de apontar o grande desprendimento desse povo para o estabelecimento de contatos com povos diversos.

Entre os Wai Wai, também chegaram a conviver os Kaxuyana, e muitos casaram-se entre si. Uma delas foi Neide Kaxuyana.<sup>4</sup> Todavia, os Kaxuyana chamam a si mesmos de Purehno. Têm língua própria, ainda falada entre eles, do grupo linguístico da família Karib. O termo pelo qual se tornaram mais conhecidos quer dizer habitantes (*yana*) do rio Cachorro (Kaxuru), um afluente no curso médio rio Trombetas, oeste do Pará, próximo às cidades de Óbidos e Oriximiná. Na realidade, Kaxuyana é uma designação genérica — semelhante ao caso dos Wai Wai —, e o termo inclui outros povos, como os Kahuyana, os Yaskuriyana, entre outros, embora historicamente estejam todos ligados entre si.

Os Kaxuyana encontram-se em três áreas distintas. Em sua terra de origem, às margens do Rio Cachorro, afluente que deságua no curso médio do rio Trombetas, ao noroeste do estado do Pará; na região dos rios Nhamundá e Mapuera, juntamente com os Waiwai e Hixkariyana, no extremo oeste do estado do Pará e na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, juntamente com os Tiriyo, no extremo norte do estado do Pará. (Grupioni, *s. d.*).

Todos esses povos vivem em afluentes do rio Trombetas e, segundo dados de 2010, atualmente são em número de 350 pessoas. Embora seja oficialmente um grupo étnico, os Kaxuyana ainda não tiveram sua terra demarcada, que se encontra em processo de regularização fundiária (Grupioni, *s. d.*).

Mais próximos de Santarém estão os Arapiuns, que vivem nas terras indígenas Maró e Cobra Grande. A primeira fica nos rios Aruã e Maró, cabeceiras do rio Arapiuns, afluente da margem direita do Amazonas, boca do rio Tapajós; a segunda fica à margem esquerda do rio Arapiuns. Alguns ainda vivem em áreas urbanas, como em Vila Franca e Santarém. Eles falam Sateré-Mawé, do grupo linguístico Tupi, além do Nheengatu, língua franca criada pelos jesuítas para comunicação na Amazônia.

Parte dos Arapiuns vive com os Borari, e, em dezembro de 2014, um juiz federal decretou que eles eram povos ribeirinhos, e não índios propriamente ditos, portanto não teriam direito ao território delimitado pela Fundação Na-

---

<sup>4</sup> Ver: Kaxuyana (2018).

cional do Índio (Funai). O Ministério Público Federal suspendeu a sentença, embargando, assim, a permissão para entrada de madeireiros.<sup>5</sup>

Não é demais lembrar que Santarém é uma cidade estratégica para o agronegócio. Essa pressão sobre a floresta para o plantio de monocultura — uma herança colonial, sem dúvida — é vivenciada pelo Sr. Roberto da etnia Arapium, que nos relatou durante as aulas o forte interesse dos madeireiros sobre suas terras.

Outra a me procurar para ser seu orientador foi Patrícia Tupinambá, de quem também fui professor. Desde o século XVI, tanto os Tupinambás quanto os Tapajós são grupos referidos nas crônicas coloniais como povos com alta densidade demográfica. Estima-se que os Tapajós tenham estendido sua influência pela margem esquerda do rio de mesmo nome por cerca de 180 km<sup>2</sup>. Os cronistas de época ressaltam ainda que esses dois grupos tinham intenso contato entre si. Conforme as fontes disponíveis, tudo indica que os Tapajós e os Tupinambás passaram por um processo de expansão até a primeira metade do século XVII, mas essa expansão arrefeceu-se pelo contato com os brancos, de modo que, no final do Seiscentos, “pouco restava da populosa aldeia situada na foz do Tapajós, e nesse tempo já não se fala mais dos Tupinambás como etnia” (Menéndez, 2008, p. 282).

Muitas comunidades indígenas do Baixo Amazonas recorrem, ainda hoje, à memória da participação naquela que foi a maior rebelião camponesa da história do Brasil, a Cabanagem (1835-1839),<sup>6</sup> quando se trata de reivindicar direitos sobre as terras que ocupam. Quando se fala de participação indígena na revolta, não se deve imaginar um posicionamento “em bloco”, como se todos os índios indistintamente tivessem se posicionado de uma única maneira no movimento rebelde. Existiram índios a favor e contra os cabanos. Mas, vale observar, os índios ao lado das tropas legalistas foram minoria. Os índios que se juntaram aos rebeldes foram principalmente índios considerados “errantes” pelas autoridades, ou seja, os que escapavam aos trabalhos impostos pelos proprietários brancos e que, embora livres, exerciam atividades que pouco se diferenciavam da escravidão. Por outro lado, os índios que trabalhavam junto às povoações, mais influenciados pelas autoridades, lutaram contra os cabanos em favor dos legalistas (Menéndez, 2008, p. 282).

---

<sup>5</sup> JUSTIÇA do Pará considera etnias Borari e Arapium como índios verdadeiros. Agência Brasil. Brasília, 6 mar. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2015-03/justica-do-para-considera-etnias-borari-e-arapium-como-indios-verdadeiros>.> Acesso em: 29 maio 2019.

<sup>6</sup> Para uma historiografia sobre a Cabanagem, ver: Ricci (2001, p. 241-271). O estudo mais recente sobre o tema é de Harris (2017).

A Cabanagem, por toda a sua extensão e complexidade, ajuda a entender outros movimentos correlatos em outros tempos e lugares.

## Encontros e convergências

Um das experiências mais significativas ao lecionar História Indígena na Amazônia é efetivamente a oportunidade de trabalhar com alunos indígenas.

A experiência com o ensino na Amazônia levou-me a fazer reflexões não apenas sobre minha prática docente, mas também sobre minhas atividades de pesquisa. Em relação a esta, um dos aspectos a ressaltar é o ponto em comum entre a área que privilegiei em meus estudos no sertão do São Francisco, em Minas Gerais, e o Baixo Amazonas, no Pará, qual seja, o processo de ocupação deu-se a partir do estabelecimento de missões. No caso do sertão, ainda existiram outras unidades de ocupação, como fazendas de gado, igrejas, entre outras (Santos, 2009). Em Minas, por excelência, a principal unidade de ocupação, de maneira geral, foi o estabelecimento de vilas. A descoberta de ouro fazia com que áreas rapidamente ocupadas fossem logo elevadas à condição de vila, com a finalidade de a Coroa portuguesa exercer maior controle sobre elas (Fonseca, 2011). A criação de vilas no Baixo Amazonas só ocorreria na segunda metade do século XVIII. A partir do estabelecimento do Diretório Pombalino, as antigas missões jesuítas foram rapidamente convertidas em vilas (Domingues, 2000). As missões, por muito tempo vistas como algo que degradava a cultura dos índios, mais recentemente foram reinterpretadas como lugares de reconfiguração de identidades. Os indígenas, antes vivendo em suas aldeias, ao serem descidos para os aldeamentos missionários, passaram mais tarde a assumir uma nova identidade, qual seja, a identidade de índio missionário (Almeida, 2003, 2010).

Esse é um processo que se observa nas duas áreas aqui em análise. A Missão do Sr. São João, em Minas Gerais, converteu-se na atual cidade de São João das Missões. No Baixo Amazonas, cidades como Santarém, antigos aldeamentos jesuítas, passaram pelo mesmo processo.

Com efeito, a Cabanagem ajuda na compreensão dos levantes do sertão. A participação dos índios na revolta do sertão foi pouco problematizada pelos estudos que se realizaram até então. Em minha dissertação, defendi que eles, mesmo lutando ao lado de grandes proprietários, conseguiram preservar sua autonomia, especialmente no que diz respeito à conservação de suas terras, sob seu controle até os dias de hoje. Em São João das Missões, os índios conse-

guem eleger vereadores, prefeitos e até deputado. No Pará, a memória da Cabanagem ainda é ativada, quando se trata de reivindicar melhores condições de vida para suas populações.

## Referências

ABREU, J. Capistrano de. *Capítulos de história colonial: 1500-1800*. Prefácio de José Honório Rodrigues. 6. ed. anotada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. (Coleção FGV de bolso. Série História).

ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília: UNB, 1997.

CHAMBOLEYRON, Rafael. *Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1706)*. Belém: Açai: UFPA, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil no século XVI. In: \_\_\_\_\_. *Cultura com asas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. [1. ed., 1992]. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2008.

DOMINGUES, Ângela. *Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no norte do Brasil na segunda metade do século XVIII*. Lisboa: CNCDP, 2000.

FONSECA, Cláudia Damasceno. *Arraiais e vilas d'el rei: espaço e poder nas Minas setecentistas*. Tradução: Maria Juliana Gambogi Teixeira e Cláudia Damasceno Fonseca. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

GOIS, Diego Marinho de; SOUSA, Eveline Almeida de. Wai-Wai, Tupinambá, Arapiuns: sujeitos/saberes de discentes indígenas da Ufopa (Santarém, Brasil). *Revista Estudos Amazônicos*, v. XIII, n. 1, p. 181, nota 20, 2015.

\_\_\_\_\_. ; \_\_\_\_\_. Estudantes indígenas en la Universidad Federal Del Oeste de Pará (Ufopa), Santarém (Brasil): Wai Wai, Arapium y Tupinambá. *Boletín Americanista*, Barcelona, ano LXVII, v. 2, n. 75, p. 113-131, 2017.

GOMES, Flávio; SHCWARCZ, Lilia Moritz. Amazônia escravista. In: \_\_\_\_\_. ; SHCWARCZ, Lilia Moritz (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GRUPIONI, Denise Fajardo. Kaxuyana. In: *Povos Indígenas no Brasil*, [s. d.]. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaxuyana>.> Acesso em: 29 maio 2019.

HARRIS, Mark. *Rebelião na Amazônia: Cabanagem, raça e cultura popular no Norte do Brasil, 1798-1840*. Tradução: Gabriel Cambraia Neiva e Lisa Katharina Grund. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. A mineração: antecedentes luso-brasileiros. In: \_\_\_\_\_. *A época colonial: administração economia e sociedade. História geral da civilização brasileira*. 6. ed. São Paulo: Difel, 1985a. t. 1, v. 2, p. 228-258.

\_\_\_\_\_. Metais e pedras preciosas. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *A época colonial: administração economia e sociedade. História geral da civilização brasileira*. 6. ed. São Paulo: Difel, 1985b. t. 1, v. 2, p. 259-310.

JUSTIÇA do Pará considera etnias Borari e Arapium como índios verdadeiros. Agência Brasil. Brasília, 6 mar. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2015-03/justica-do-para-considera-etnias-borari-e-arapium-como-indios-verdadeiros>.> Acesso em: 29 maio 2019.

KAXUYANA, Neide Imaya Wara. *As trajetórias do povo Kaxuyana no vale do rio Trombetas (1960-2010)*. 2018. Monografia (Licenciatura em História) – Programa de Ciências Humanas, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

LIMA, Antônio Carlos Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. [1. ed., 1992]. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2008.

MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. 9 ed. São Paulo: Edusp, 2014.

MELLO, Evaldo Cabral de. *Discurso de posse*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 27 mar. 2015. Disponível em: <[www.academia.org.br](http://www.academia.org.br).> Acesso em: 29 maio 2019.

MENÉNDEZ, Miguel A. A área Madeira-Tapajós: situação de contato e relações entre colonizador e indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. [1. ed., 1992]. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2008.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes na colonização de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. *Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. 2001. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação: Museu Nacional, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. [1. ed., 1992]. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2008.

PHILLIPS, David J. Arapuins. In: *Indígenas do Brasil: os primeiros povos do Brasil*. 22 set. 2016. Disponível em: <<https://brasil.antropos.org.uk/category/ethnic-profiles/profiles-a/page/3/>.> Acesso em: 4 jun. 2020.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. *Gentios brasileiros: índios coloniais em Minas Gerais setecentista*. 2003. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RICCI, Magda. Do sentido aos significados da Cabanagem: percursos historiográficos. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARÁ. *Anais* [...]. Belém, 2001. v. 4, p. 241-271.

RODRIGUES, Gefferson Ramos. *No sertão, a revolta: grupos sociais e formas de contestação na América portuguesa, Minas Gerais – 1736*. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escravos, índios e soldados: povo, política e revolta na América portuguesa no século XVIII (Pernambuco, Minas Gerais e Bahia)*. 2015. Tese

(Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SANTOS, Marcio. *Bandeirantes paulistas no sertão do São Francisco: povoamento e expansão pecuária de 1688 a 1734*. São Paulo: Edusp, 2009.

SOUZA, Laura de Mello. *O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOUZA JR., José Alves. Competição, rebeldia e dependência: jesuítas, moradores e autoridades na disputa pelo controle e exploração do trabalho indígena na Amazônia colonial. In: SOUZA JR., José Alves. *Tramas do cotidiano: religião, política, guerras e negócios no Grão-Pará do Setecentos*. Belém: Editora da UFPA, 2012.

VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VAZ, Florêncio Almeida. Povos indígenas no Baixo Tapajós querem reconhecimento. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (org.). *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

WAI WAI, Denis Teeni. *Caminhos para uma universidade aberta aos povos indígenas: análises das dificuldades que os estudantes indígenas Wai Wai vivenciam na Universidade Federal do Oeste do Pará (2015)*. 2018. Monografia (Licenciatura em História) – Programa de Ciências Humanas, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

\_\_\_\_\_. *O processo migratório do povo indígena Wai Wai da Guiana Inglesa para o Brasil através de relatos de história oral*. 2018. Projeto de Pesquisa (Licenciatura em História) – Programa de Ciências Humanas, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

ZEA, Evelyn Schuler. *Waiwai*. Acrescido de informações dadas por Catherine V. Howard e Carlos Machado Dias Jr. In: *Povos Indígenas no Brasil*, [s. d.]. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waiwai>> Acesso em: 29 maio 2019.



## A HISTÓRIA ECONÔMICA DA AMAZÔNIA OITOCENTISTA EM SALA DE AULA: UM PROVEITOSO PERCURSO DE ANÁLISE E ENSINO\*

*Luiz Carlos Laurindo Junior<sup>1</sup>*

### Entre a prática docente e a reflexão historiográfica

O debate sobre a economia da Amazônia no século XIX é uma constante nos cursos de graduação em História das instituições de ensino superior da região, especificamente nos ementários das disciplinas relacionadas com a história da Amazônia, nos quais duas obras clássicas comumente são encontradas: *História econômica da Amazônia*, de Roberto Santos (1980), e *A borracha na Amazônia*, de Bárbara Weinstein (1993). Na disciplina História da Amazônia II do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), ministrada por mim entre 2013 e 2015, essas obras compunham a bibliografia básica para o debate sobre a história econômica da Amazônia oitocentista, juntamente com um trabalho mais recente, a dissertação de mestrado de Luciana Batista (2004), *Muito além dos seringais*.

Trata-se de obras com profícuas interpretações sobre a economia amazônica, que oferecem os alicerces para pensarmos as mudanças estruturais e conjunturais entre os séculos XVIII e XIX, o impacto da cabanagem na economia, a configuração das formas e das relações de trabalho, a diversidade econômica da região e, ao mesmo tempo, a proeminência do cacau na primeira metade do século XIX e da borracha na segunda — *commodity* de destaque na pauta de exportações do Império do Brasil, cuja produção e exportação estimularam variado conjunto de mudanças, matizaram a passagem do Império para a República na região, bem como aumentaram as prospecções de lucros e o ideal de desenvolvimento das elites econômicas até o início do século XX. Entretanto, há uma ausência marcante e característica nesses trabalhos: o capitalismo. Nenhum dos supracitados autores entende a economia da região no século XIX

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.153-168

<sup>1</sup> Professor efetivo do curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), atuando na área de História da Amazônia, mestre em História pela Universidade Federal do Pará (Ufpa) e doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) — Código de Financiamento 001.

como parte do sistema mundial capitalista, o que limita tanto a compreensão de alguns de seus aspectos – como a dinamização e a continuidade da escravidão negra de origem africana – quanto o balizamento da Amazônia no âmbito da economia mundial.

No presente texto, elenco as potencialidades e os limites das análises desenvolvidas por Santos, Weinstein e Batista, e, baseado em certa perspectiva teórica, proponho outro percurso para a análise da economia da região no século XIX, que, devidamente conduzido na licenciatura em História e transposto para o ensino básico, pode suprir algumas lacunas sobre o tema. Pode ainda fomentar proveitoso diálogo entre passado e presente, pois entender as especificidades da inserção da região no sistema capitalista do século XIX possibilita-nos vislumbrar nuances outras da Amazônia no redimensionado capitalismo do século XX.

## **Uma economia dinâmica e diversificada, atrelada ao sistema mundial capitalista**

A abertura do rio Amazonas à navegação a vapor (1852) e à navegação internacional (1867) foi medida adotada pelo Império do Brasil, sob a perspectiva livre-cambista, para ampliar as redes de transporte internas, aumentar a participação da região no mercado mundial de *commodities* do século XIX e fomentar sua inserção no sistema mundial capitalista, medidas equivalentes ao estrondoso aumento da malha ferroviária do Sudeste. A navegação a vapor foi uma revolução no âmbito da circulação, dando maior vazão à produção e à comercialização de diversas mercadorias no mercado interno (regional e nacional) e externo, pois diminuiu o tempo de transporte, barateou custos e viabilizou a expansão em espaço e volume das mercadorias produzidas (Lopes, 2002). Favoreceu, portanto, as *commodities* que dominaram a pauta de exportações da província do Pará no século XIX: o cacau e a borracha.

Durante as quatro décadas finais do Império (e da escravidão negra), enquanto houve acentuado aumento da exportação de borracha (em quantidade e em valor exportado), principalmente a partir da década de 1860, as exportações de cacau, produto majoritariamente agrícola a partir de meados do XIX, mantiveram-se constantes. Ou seja, o agigantamento da borracha não abalou o lugar do cacau na pauta de exportações, revelando a coexistência entre agricultura e extrativismo (Sampaio, 1997; Batista, 2004; Bezerra Neto, 2009; Barroso e Laurindo Jr., 2017), tanto que, entre 1847 e 1888, o ápice da exportação de ca-

cau deu-se no período em que a exportação de borracha atingiu os maiores valores, de 1878 a 1886 (Laurindo Jr., 2018). Em decorrência desse atrativo quadro econômico, a população livre cresceu exponencialmente — em razão do afluxo de migrantes para o Pará, oriundos da região atualmente conhecida como Nordeste —, e a população escrava — ampliada pelo tráfico transatlântico (até 1850), pelo tráfico interno e pela reprodução endógena (até 1871) — foi estabilizada na faixa dos 30 mil indivíduos (Bezerra Neto, 2012; Laurindo Jr., 2012; Barroso, 2017).

A borracha passou a ser produzida em quase todo município da região. No detalhado balanço econômico da província feito no relatório da presidência provincial de 1862, entre os 26 municípios elencados, em 14 são contabilizadas a produção e a exportação de borracha. O cacau apresentou disseminação semelhante, aparecendo em 16 municípios (Pará, 1862). Concomitantemente ao espraiamento, houve concentração e territorialização dessas *commodities* em alguns espaços, em virtude de condições econômicas, sociais ou naturais propícias à sua produção e comercialização. A produção de borracha estava concentrada na região da foz do rio Amazonas, no Marajó e, a partir de meados da década de 1880, também na comarca da Capital; a do cacau, no Baixo Amazonas e na região do rio Tocantins (Pará, 1885; Laurindo Jr., 2018).

As regiões mais próximas do oceano Atlântico e da fronteira com o Maranhão (comarcas da Capital, de Vigia e de Bragança) produziram as menores quantidades de cacau e borracha entre as décadas de 1860 e 1880. Em seus municípios, prevaleceu a produção de outras mercadorias para exportação e para o mercado interno, sobretudo para o abastecimento, destacando-se o açúcar, a aguardente, o arroz pilado e com casca, o tabaco, a farinha, peixe e derivados, gado e derivados (Pará, 1862, 1885). Afinal, com o *boom* da borracha e o aumento populacional, a demanda por alimentos também cresceu, atraindo investidores e negociantes (Batista, 2004; Macêdo, 2009) e absorvendo significativa fatia da população livre e escrava da província como força de trabalho.

As autoridades da província do Pará costumavam alardear que a borracha estava tomando os braços da lavoura e minando a economia da província, sobretudo a produção de subsistência e abastecimento. Todavia, esses discursos expressam os interesses de determinados grupos e traduzem um projeto de poder e nação específico, que enxergava na agricultura um mecanismo de modernização e civilização dos modos de vida na região, capaz de assegurar a propriedade e o povoamento regular, a ser capitaneado pelo Estado brasileiro e pelas forças políticas da região (Nunes, 2011). Os próprios relatórios da presidência provincial da segunda metade do século mostram uma economia cada vez mais

dinâmica, em razão da larga produção-exportação do cacau e da borracha, que conectou a região mais fortemente à economia mundial e desdobrou-se em intensa diversificação da economia provincial. Mesmo nos municípios onde se concentrava a produção do cacau e da borracha, várias outras mercadorias eram produzidas. Inversamente, nas regiões economicamente atreladas ao mercado interno, geralmente havia alguma produção de cacau e borracha (Pará, 1862, 1885).

Diferentes tipos de embarcação rasgavam as vias fluviais e teciam as redes comerciais, por meio das quais as mercadorias eram escoadas, redes que foram alargadas e solidificaram-se ao longo da segunda metade do XIX, elemento representativo da dinamização. As embarcações movidas a vapor foram a face mais decisiva desse processo, mas não a única. Entre 1861 e 1876, houve o aumento de 5 para 23 vapores circulando por águas paraenses, ao mesmo tempo que as duas outras principais embarcações responsáveis pelo transporte de grande tonelagem passaram a circular em maior número e com maior frequência: as alvarengas aumentaram de 6 para 21, e as canoas, de 157 para 519 (Pará, 1862, 1877). Não à toa, os chamados regatões, comerciantes que faziam de suas embarcações verdadeiros estabelecimentos comerciais, ligando os centros urbanos às áreas deles afastadas, fazendo a ponte entre os municípios que eram parte e os que estavam à margem das rotas de navegação a vapor, adentrando vias fluviais de difícil acesso, chamavam a atenção das autoridades e, apesar das reiteradas medidas controladoras e inibidoras de suas atividades, transportavam grande quantidade de mercadorias, pessoas e ideias (Lopes, 2002; Cardoso, 2017).

Quando o vale amazônico despontou no mercado mundial, não demorou para que a “navegação de longo curso” passasse a ser dominada pelos Estados Unidos e, majoritariamente, pelo Império Britânico. Em 1867, a Grã-Bretanha foi o destino do maior valor de mercadorias exportadas do Pará (aproximadamente 3.250 contos de réis), seguida pelos Estados Unidos pós-Guerra Civil (3.224) e pela França (2.013) (Sales, 2017, p. 162). Os destinos do cacau e da borracha reafirmam a dominância. No exercício financeiro de 1876-1877, por exemplo, a exportação de borracha para a Grã-Bretanha equivaleu a aproximadamente 5.538 contos de réis; para os Estados Unidos, a 4.036 contos de réis; e, para a França, a 297 contos de réis. Por outro lado, a França monopolizou o mercado do cacau, recebendo o equivalente a 1.118 contos de réis contra exportação nula para os outros dois. Em 1878, o padrão de exportação repetiu-se, tendo, porém, sido contabilizada alguma exportação de cacau para a Grã-Bretanha e os Estados Unidos. Portanto, enquanto a França dominava a exportação

amazônica do cacau, a Grã-Bretanha e os Estados Unidos dominavam a de borracha (Pará, 1878, 1879; Santos, 1980; Weinstein, 1993).

As entradas de embarcações no porto de Belém entre as décadas de 1840 e 1860 confirmam o fortalecimento dos contatos comerciais da província com os mercados nacional e mundial e também traduzem a progressiva predominância dos britânicos. Enquanto, entre 1840 e 1851, entraram no Pará 209 embarcações vindas de portos brasileiros e 645 de fora do Brasil, no intervalo de 1857 a 1867 os números subiram para 421 e 777, respectivamente. Entre as embarcações oriundas de portos estrangeiros, as britânicas saltaram de aproximadamente 12%, no período de 1840-1846, para 37,8%, em 1857-1867, superando as portuguesas e americanas, até então majoritárias (Sales, 2017, p. 157). A Guerra de Secessão explica essas mudanças de posição, e, quando findada, embora os estadunidenses tenham voltado a disputar espaços de influência com os britânicos, não conseguiram retomar a hegemonia sobre a navegação de longo curso na região.

A Grã-Bretanha era, conforme Giovanni Arrighi, o centro do então ciclo sistêmico de acumulação de capitais, ao qual a economia do Vale do Amazonas foi atrelada. Os ciclos sistêmicos de acumulação de capital, para o autor, em interlocução direta com Fernand Braudel, são capitaneados por uma “camada superior ‘não especializada’ da hierarquia do mundo do comércio”, em que são feitos os “lucros em larga escala”, e retratam “não apenas a lógica dos investimentos capitalistas individuais, mas também um padrão reiterado do capitalismo histórico como sistema mundial”. Arrighi identifica quatro grandes ciclos sistêmicos ao longo do tempo, organizados em torno de centros de acumulação situados em diferentes lugares, com variadas características, temporalidades e abrangências. Além do britânico, situado entre a segunda metade do século XVIII e o início do século XX, existiram outros três: o genovês (séculos XV ao XVII), o holandês (fim do século XVI ao XVIII) e o norte-americano (fim do século XIX até a presente fase de expansão financeira). A disputa entre os Estados Unidos e o Império Britânico pela dominância sobre as *commodities* da Amazônia, por conseguinte, pode ser vista como sintomática da hegemonia do segundo, mas também da ascensão do primeiro, desdobramento da mudança entre um ciclo e outro (Arrighi, 2013, p. 5-9).

Quanto mais tipos e maiores quantidades de mercadorias eram produzidos e comercializados dentro da província, entre províncias e entre a região e o mercado mundial, maior era, de um lado, a circulação de capitais, o lucro dos que controlavam a produção e o comércio, as rendas da província, a disponibilidade de crédito e, do outro e em última escala, o reinvestimento nos principais

produtos da pauta de exportação, na miríade de atividades econômicas desenvolvidas ao longo de todo o Vale, mas também nos serviços urbanos e na incipiente (porém não insignificante) produção industrial. Essa é outra característica inerente à dinamização. O aumento dos lucros e da circulação de capitais e créditos pode ser medido pela multiplicação das grandes casas comerciais e firmas aviadoras, o crescimento do setor bancário e a atuação de companhias de seguro, estrutura financeira garantidora da liquidez da economia e da rede de endividamento (ou aviamento) inerente ao *boom* da borracha (Weinstein, 1993). Simultaneamente, formaram-se mais e maiores fortunas a partir de meados do século, baseadas em variados bens (terras, escravos, imóveis urbanos, entre outros), o que também demonstra que os negócios da borracha não constituíam a única fonte de acumulação e investimento (Batista, 2004; Cancela, 2006; Sales, 2017). No âmbito do Estado, entre o final da década de 1830 e a década de 1880, a arrecadação da alfândega do Pará e a renda interna da província cresceram significativamente (Santos, 1980; Weinstein, 1993; Sales, 2017).

Em relação ao reinvestimento dos capitais acumulados, as áreas mais urbanizadas eram alvo comum da aplicação de capitais do Estado e da iniciativa privada no melhoramento da infraestrutura urbana e no setor de serviços em geral, questão abordada em inumeráveis trabalhos. Dois deles destacam-se pelo pioneirismo e por abordarem questões centrais, relativas à constituição das duas metrópoles amazônicas do século XIX: Belém e Manaus. Enquanto Maria de Nazaré Sarges (2002) aborda o projeto de modernidade arquitetado pelas elites na capital do Pará e o papel das autoridades públicas nas mudanças então em voga, Edineia Dias (2007) demonstra que a urbanização de Manaus, em compasso com aquele tempo, tinha caráter higienizador, visando a limpar a arquitetura e a população da cidade, e foi marcada pela interferência do capital privado no espaço público. Ainda segundo as autoras, as duas cidades foram enredadas em uma aura civilizacional, essencialmente excludente, norteadora de determinados projetos políticos, econômicos e culturais dos grupos que se revezavam no poder.

Extrapolando a esfera dos centros urbanos, para as elites, a produção agrícola e a industrial representavam outro horizonte de investimentos e de desenvolvimento econômico nos quadros da civilização (Weinstein, 1993; Nunes, 2011). Esse era o mote por trás dos insistentes debates e das reclamações relativas ao extrativismo e à ausência de trabalho regular (Oliveira Filho, 1979), bem como dos constantes balanços econômicos feitos pela presidência provincial. O balanço de 1862, intitulado “Indústria”, é um bom exemplo, pois se inicia com a queixa de que “a indústria nesta província está ainda em sua infância” e logo

em seguida arrola as atividades econômicas de cada município, deixando subentendido o patamar civilizacional alcançado por cada um. A capital, onde predominaram atividades econômicas voltadas ao mercado interno, aparece em primeiro lugar na lista, com vários estabelecimentos agrícolas e industriais: engenhos de açúcar e aguardente, de café, de serrar madeiras, de socar e pilar arroz, olarias de tijolos e telhas, fábricas de farinha, cal, louça, extração de óleos, curtume, sabão e chocolate (Pará, 1862). Ou seja, as mesmas vozes que, ocasionalmente, levantavam-se contra a goma elástica e outros produtos extraídos da floresta versavam positivamente sobre o alargamento e a diversificação da economia, que, se não fosse a dinamização pela produção-exportação de cacau e borracha e a inserção mais vigorosa da região no mercado mundial, dificilmente teria acontecido.

Não obstante todos esses indícios de que a economia da província do Pará e da Amazônia havia encontrado maré favorável no século XIX, de que se tornara dinâmica, três interpretações delineadas nas três obras indicadas no início do texto, recorrentemente reproduzidas na historiografia, no ensino de história, no meio memorialista e no senso comum, ao mesmo tempo reforçam e relativizam essa dinamicidade. Daqui em diante, analisaremos as bases dessas interpretações, objetivo central do presente texto.

## **Relendo e reformulando interpretações**

Em *A borracha na Amazônia*, Bárbara Weinstein (1993) entende que a dinamização da economia foi um desdobramento do crescimento do setor comercial, mas não implicou transformações estruturais e não foi capaz de inserir a economia da região no sistema mundial capitalista, caracterizado pela indústria metropolitana. A autora compara a economia da borracha com a economia cafeeira de São Paulo e explica a suposta estagnação estrutural pelo fato de que o *boom* da borracha (para ela acontecido apenas na década de 1870) foi marcado pela concentração das benesses em poucas mãos, pelo foco exacerbadamente direcionado à borracha por parte dos detentores de capital, pelo forte controle e coerção sobre os produtores e pela conservação de um “sistema primitivo” de produção e de troca, responsáveis por manter a região atrelada a uma lógica pré-capitalista. Desconsiderando as variâncias do capitalismo no tempo e no espaço e adotando como critério de sua definição os espaços de produção de forma isolada, a lógica do capital estaria vinculada ao desenvolvimento de relações de produção específicas, baseadas no trabalho assalariado e na implementação

de fábricas. Logo, em que pese a dinamização, no século XIX, a região ainda não teria se enquadrado nesse arquétipo.

Weinstein dialoga com Ernesto Laclau, situado em um quadro teórico cujo arco vai de Maurice Dobb a Robert Brenner e que, segundo Dale Tomich (2011, p. 62), “ênfatiza o primado das relações sociais na determinação tanto do caráter de um determinado modo de produção quanto dos resultados contingentes das lutas de classe na determinação da transição de um modo para outro”. Robert Brenner, ainda segundo Tomich (2011, p. 61-64), identifica o capitalismo com a relação entre capital e trabalho assalariado, base do desenvolvimento econômico capitalista, única teoricamente capaz de generalizar a produção de mercadorias por permitir o desenvolvimento das forças produtivas por meio da inovação tecnológica e da produtividade crescente do trabalho; caracteriza de forma seccionada as relações de classe em capitalistas, pré-capitalistas ou não capitalistas, conforme a presença ou não do assalariamento; e atribui papel secundário ao mercado, “exterior às relações prevalentes de produção direta”. Para Tomich (2011, p. 48-51), não há dicotomização entre produção e mercado no capitalismo, e a mercadoria é o nexo entre a produção, a distribuição, a troca e o consumo em um campo unificado de conceitos relacionais, cada qual definido mediante sua relação com os demais.

A incessante acumulação de capital e a ampla mercantilização dos processos de produção, troca e investimento, realizadas na escala de uma economia-mundo e permeadas pelas estruturas estatais, constituem a essência do que Immanuel Wallerstein (2011) chama sistema-mundo capitalista, existente e em expansão desde o século XVI. Wallerstein (2011) também quebra com a dicotomização entre produção e mercado e com as relações entre capital e indústria e entre capital e assalariamento, contribuindo enormemente para o entendimento da historicidade e da alternância do capitalismo. Esse é o ponto que possibilita a observação mais acurada, por exemplo, das interconexões no tempo e no espaço entre as Américas, perpassadas pela influência recíproca entre as partes e o todo, pautadas pelo recurso a diferentes e entrecruzadas relações de trabalho. Voltando a Tomich (2011, p. 76-77), a economia mundial incorporou, ao longo do tempo, “zonas geográficas e ambientes naturais específicos [...] transformados por processos materiais de produção seletivos, organizados mediante formas particulares de relações de produção”. Por meio da divisão do trabalho e do mercado, as particularidades interagem entre si, sendo a organização do trabalho “constituída em relação a outros processos materiais e formas sociais de produção”. Em síntese, “cada forma individual é simultaneamente constitutiva do sistema global e de uma manifestação particular dos seus processos”.

Tendo por base essas considerações, outra percepção da economia paraense do século XIX que merece ressaltar é a reproduzida no importante trabalho de Luciana Batista (2004), *Muito além dos seringais*. A autora, em diálogo com Karl Polanyi, classifica a economia da província como pré-industrial, pois seria marcada por baixa liquidez, baixa circulação de mercadorias e frágil divisão do trabalho. Diferentemente das economias de mercado, nas economias pré-industriais a busca do lucro e a “salvaguarda de bens materiais” não seriam essenciais, predominando entre os indivíduos os “interesses relativos à proteção de sua situação social”. No Pará, o trabalho e a terra não teriam passado por processo de mercantilização; os bens materiais em geral seriam mais valorosos por agregarem prestígio social ou por garantirem a subsistência do que propriamente pelo valor econômico a eles agregados. A aplicação e o reinvestimento de capitais, portanto, escapariam da lógica da produtividade e lucratividade em prol da reiteração de uma “hierarquia social desigual”, da construção e consolidação de alianças sociais em razão do “prestígio social”. Isso explicaria as alianças parentais e de amizade entre os grupos ligados à agricultura e ao comércio, bem como o não abandono da agricultura no início da expansão produtiva da borracha (Batista, 2004, p. 19-21).

Essa percepção também deriva da interlocução com a obra dos historiadores João Fragoso e Manolo Florentino, *O arcaísmo como projeto*, que relativiza os impactos da crise de fins do século XVIII, no Brasil, e enfatiza a qualidade não capitalista e arcaica de sua economia, desdobramento da predominância de elementos do Antigo Regime ibérico na conformação daquela sociedade. Em crítica ao livro, Rafael Marquese (2013, p. 238-246) afirma que ele reifica a dicotomia entre externo e interno, a fim de valorizar o segundo e construir, a partir daí, uma análise focada essencialmente no que é “de dentro”, como faz Batista, que diminui bruscamente a influência dos movimentos mais amplos da economia mundial, à qual o Pará estava atrelado, e superdimensiona a autonomia da economia provincial. A patente busca de lucro e acumulação na região é colocada como pano de fundo, bem como o dinamismo derivado de vários fatores reconhecidos pela autora, quais sejam, a contínua produção e exportação de cacau, o *boom* da borracha e o alargamento das redes comerciais — fatores que, inclusive, explicam as alianças entre as elites identificadas por ela, em parte arquitetadas por meio do casamento (Cancela, 2006). A dinamização econômica, por outro lado, é a chave de entendimento da continuidade da produção agrícola, juntamente com as estratégias discursivas e os projetos políticos e civilizacionais que direcionavam as falas e as ações das elites e autoridades provinciais (Nunes, 2011).

Quanto ao *boom* da borracha, a ampliação de sua demanda no mercado mundial, como destaca João Pacheco de Oliveira Filho (1979), deu margem a um remodelamento do processo produtivo nos seringais, antes explorados com força de trabalho mobilizada na própria região, geralmente em bases familiares, simultaneamente à produção de outros itens para a subsistência e o mercado interno, com baixa produtividade por pessoa. Após o *boom*, a força de trabalho utilizada passou a ser predominantemente importada; o trabalho, desenvolvido isoladamente na floresta; a produção, essencialmente monocultora; e a produtividade do trabalhador foi elevada. João Pacheco esquematizou essa passagem entre um modelo de organização e outro, chamados por ele “modelo caboclo” e “modelo do apogeu”. Apesar da generalização inerente à construção de modelos, o autor consegue captar os aspectos centrais da mudança no processo produtivo, efetivada por meio do controle da terra e da propriedade, do controle do capital — concentração dos meios de financiamento da produção e comercialização em poucas mãos e subordinação do “caboclo amazônico” às determinações do grande capital — e do aumento do controle da força de trabalho — apelando-se à migração de trabalhadores do Nordeste em razão da plasticidade do trabalho do produtor local e do lento crescimento vegetativo na região.

Nesse quesito, uma terceira e importante interpretação da economia da região também merece releitura. Em *História econômica da Amazônia*, Roberto Santos (1980) destaca que uma das condições para que a região saísse do suposto impasse em que se encontrava em meados do século XIX — falta de solidez e baixa renda *per capita* — seria superar a escassez crônica de mão de obra, superação concretizada com a chegada massiva à região de migrantes oriundos do Nordeste, transformados em “braço de sustentação da atividade extrativa e agrícola”. A partir do que apresentam João Pacheco (1979) e Francivaldo Nunes (2011), os constantes discursos das elites políticas e econômicas acerca da insuficiência geral de força de trabalho na província, da absurda absorção de trabalhadores na produção da borracha e do necessário recurso à imigração podem ser entendidos menos como reflexo de uma suposta escassez de força de trabalho estranguladora da economia e mais como estratégia para alimentar mais incisivamente o mercado de trabalho, para explorar mais eficazmente os trabalhadores e exercer maior controle sobre eles, para colocar em prática determinado projeto de desenvolvimento econômico, ampliar a margem lucros e, sim, reforçar a hierarquia social existente, como pontua Luciana Batista (2004).

Na própria análise de Santos (1980, p. 70-73) aparecem evidências disso, quando afirma que “não ocorreu, até 1872, um declínio absoluto da produ-

ção de todos os principais gêneros registrados estatisticamente”, mas que o ritmo de crescimento dessa produção fora inferior ao da população, visto a atratividade exercida pela economia gomífera nos trabalhadores ingressados na província e o comum direcionamento dos migrantes para os seringais. Portanto, baseando-se nas maiores exigências alimentares derivadas do aumento populacional, sem informações sólidas sobre a economia de subsistência e abastecimento ou o movimento das importações de outras províncias, afirma que a região foi obrigada a recorrer às importações (de outros países?) para suprir sua demanda por alimentos. Se, efetivamente, ocorreram deslocamentos populacionais entre diferentes atividades econômicas, como pontua o autor, não há evidências de que eles afetaram de forma substantiva a produção para subsistência e abastecimento, nem as importações e exportações de variados gêneros além da borracha (Batista, 2004). Por fim, o problema da hipotética carência generalizada de braços era que, nas palavras do próprio Santos (1980), “o potencial produtivo da Amazônia, [...] em termos de borracha, era extremamente subaproveitado na primeira metade dos anos setenta”.

Saindo da seara do trabalho livre, as obras de Roberto Santos (1980), Bárbara Weinstein (1993), Luciana Batista (2004) e de outros estudiosos da economia da Amazônia no século XIX ignoram ou tratam como irrelevante a continuidade da escravidão negra, seja pela suposta inexpressividade numérica da população escrava, seja pela aparente incompatibilidade entre escravismo e extrativismo. Já foi densamente ponderado pela historiografia que a população escrava foi relativamente estável ao longo daquele século, vindo a diminuir apenas nos primeiros anos da década de 1880, e essa força de trabalho foi absorvida em variadas atividades econômicas, tendo sido transacionada nas e entre as áreas produtoras de cacau e borracha, as regiões voltadas ao mercado interno e os núcleos urbanos (Bezerra Neto, 2012; Laurindo Jr., 2012; Barroso, 2017).

Fundamental para entendermos a continuidade do escravismo na região e essa estabilidade da população escrava no século XIX é a noção de que capitalismo e escravidão foram indissociáveis em vários espaços americanos naquele século, principalmente no sul dos Estados Unidos, em Cuba e no Brasil (Williams, 2012; Tomich, 2011; Blackburn, 2011; Franco, 1984; Marques e Salles, 2016), século em que o Vale do Amazonas, imerso na economia mundial capitalista, aproximou-se da hegemônica Grã-Bretanha e teve sua economia dinamizada. Como pontua Dale Tomich (2011, p. 48-51), a divisão mundial do trabalho, “historicamente formada como uma relação entre processos materiais específicos e formas sociais de trabalho em lugares particulares, integrados pelo mercado mundial”, revelou a “totalidade complexa, multidimensional e estrutu-

rada das relações que formam a economia mundial capitalista”. Logo, não é de se estranhar que a escravidão e outras formas de trabalho não assalariadas possam ser integradas em dados contextos. Maria Sylvia de Carvalho Franco (1984, p. 160, 174) também não vê incompatibilidade nessa integração, pois, “para que a força de trabalho apareça como mercadoria, como objeto de compra e venda, não é condição necessária que o trabalhador seja livre”, e, “sendo requisito para a formação de mais-valia que a força de trabalho seja mercadoria, o capital torna-se compatível com outros regimes de trabalho desde que [...] constituído um mercado de força de trabalho”. Em sua concepção, o desenvolvimento do capitalismo teve uma “determinação universal” (o lucro e a acumulação), multifacetada em partes distintas e formas particulares.

À disposição das elites econômicas e dos pequenos e médios produtores paraenses que precisavam de trabalhadores estava um mercado de trabalho diversificado, composto por indígenas de diferentes grupos étnicos, negros livres, libertos e escravos, brancos pobres, mestiços de variadas feições e cores, paraenses ou migrantes de outras províncias e países, todos submetidos a variadas formas e relações de trabalho. Segundo Marcel van der Linden (2013, p. 30-40), nas sociedades inseridas na lógica capitalista, também costumam existir formas de mercantilização da força de trabalho situadas em zonas intermediárias entre o trabalho assalariado, o trabalho autônomo, a escravidão e o lumpem-proletariado. Na Amazônia, como em outras partes do Império, embora isso tenha sido comum e as experiências no mundo do trabalho possam ter aproximado trabalhadores livres e escravos (Bezerra Neto, 2009; Laurindo Jr., 2012), proximidade, inclusive, que influenciou as relações de trabalho em geral, havia claras diferenças entre uma e outra condição, o que Linden acaba negligenciando ao homogeneizar a diversidade sob o conceito de “trabalhadores subalternos”. No Pará oitocentista, o fato de a presença específica de escravos de origem africana ter se conformado como continuidade interferiu diretamente na constituição de seu complexo mundo e mercado do trabalho.

## Considerações finais

Enxergar a Amazônia oitocentista como parte do sistema mundial capitalista é um ganho analítico e conceitual para a compreensão da economia da região, estruturada na longa duração e redimensionada no século XIX, marcada por três características principais, que precisam ser encampadas nas aulas de história da Amazônia: a sazonalidade da produção; a simultaneidade entre os ti-

pos de atividade desempenhadas (extrativismo, agricultura, pecuária, pesca e caça); e o uso de diferentes formas de trabalho nos espaços produtivos, às vezes concomitantemente. Elas contrariam a percepção equivocada — cristalizada na historiografia até a década de 1990 e ainda comum em certos materiais didáticos e memorialísticos — de que as características geográficas da região e as flutuações dos preços das *commodities* no mercado teriam inibido o desenvolvimento da produção agrícola, bem como a visão de que a sociedade local não teria cabedal técnico ou cultural suficiente para aprimorar a agricultura, situações que teriam direcionado os esforços das elites locais e dos produtores diretos ao extrativismo.

Fatores de ordem econômica (como os movimentos do mercado mundial, a disponibilidade de capital, o mercado de trabalho, entre outros), cultural (a cosmogonia das comunidades, o hábito de procurar ou criar determinados animais, coletar ou plantar determinados vegetais), política (os momentos de instabilidade ou estabilidade, a presença e a influência do Estado) e ambiental (o regime de chuvas, as cheias e vazantes dos rios, a qualidade dos solos) influenciaram a opção pelo investimento em determinada atividade econômica, o tempo a ser nela despendido e a força de trabalho a ser empregada. Exemplo disso é a coexistência, no Pará, do *boom* da borracha, da continuidade da produção de cacau e outros produtos para o mercado interno e externo com a produção de subsistência, recorrendo-se ao trabalho escravo ou livre (sob variadas relações de trabalho). Atividades, em todo caso, travejadas, direta e indiretamente, pelo capitalismo.

## Referências

ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

BARROSO, Daniel S. *O cativo à sombra: estrutura da posse de cativos e família escrava no Grão-Pará (1810-1888)*. 2017. Tese (Doutorado em História Econômica), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. ; LAURINDO JR., Luiz C. À margem da segunda escravidão? A dinâmica da escravidão no vale amazônico nos quadros da economia-mundo capitalista. *Revista Tempo*, Niterói, v. 23, n. 3, p. 568-588, set./dez. 2017.

BATISTA, Luciana Marinho. *Muito além dos seringais: elites, fortunas e hierarquias no Grão-Pará, c. 1850-c. 1870*. 2004. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BEZERRA NETO, José Maia. *Escravidão negra no Grão-Pará (séculos XVII-XIX)*. 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

\_\_\_\_\_. . *Por todos os meios legítimos e legais: as lutas contra a escravidão e os limites da Abolição (Brasil, Grão-Pará: 1850-1888)*. 2009. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BLACKBURN, Robin. *The American crucible: slavery, emancipation and human rights*. Londres: Verso, 2011.

CANCELA, Cristina Donza. *Casamento e relações familiares na economia da borracha (Belém, 1870-1920)*. 2006. Tese (Doutorado em História Econômica), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARDOSO, Antonio Alexandre Isidio. *O eldorado dos deserdados: indígenas, escravos, migrantes, regatões e o avanço rumo ao oeste amazônico no século XIX*. 2017. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIAS, Edineia M. *A ilusão do fausto: Manaus, 1890-1920*. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia: Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1840*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Organização social do trabalho no período colonial. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (coord.). *Trabalho escravo, economia e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LAURINDO JR., Luiz C. *A cidade de Camilo: escravidão urbana em Belém do Pará (1871-1888)*. 2012. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

\_\_\_\_\_. , Luiz C. *Rios de escravos: capitalismo, escravidão e tráfico interno no Vale do Amazonas (1840-1888)*. 2018. Relatório de Qualificação (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LINDEN, Marcel van der. *Trabalhadores do mundo: ensaios para uma história global do trabalho*. Campinas: Unicamp, 2013.

LOPES, Siméia de Nazaré. *O comércio interno no Pará oitocentista: atos, sujeitos sociais e controle entre 1840-1855*. 2002. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento), Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de. *Daquilo que se come: uma história do abastecimento e da alimentação em Belém (1850-1900)*. 2009. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

MARQUESE, Rafael de Bivar. As desventuras de um conceito: capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira. *Revista de História*, São Paulo, n. 169, p. 223-253, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. ; SALLES, Ricardo (org.). *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

NUNES, Francivaldo A. *Sob o signo do moderno cultivo: Estado imperial e agricultura na Amazônia*. 2011. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. O caboclo e o brabo: notas sobre duas modalidades de força-de-trabalho na expansão da fronteira amazônica no século XIX. *Encontros com a Civilização Brasileira*, v. 11, p. 101-140, maio 1979.

SALES, Mábía A. Freitas. *Negócios e negociantes lusitanos: o comércio dos portugueses em Belém dos meados do Oitocentos*. 2017. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SAMPAIO, Patrícia Melo. *Os fios de Ariadne: tipologia de fortunas e hierarquias sociais em Manaus: 1840-1880*. Manaus: Universidade do Amazonas, 1997.

SANTOS, Roberto. *História econômica da Amazônia (1800-1920)*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912)*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

TOMICH, Dale W. *Pelo prisma da escravidão: trabalho, capital e economia mundial*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. *The modern world-system I: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Berkley/ Los Angeles/Londres: University of California Press, 2011.

WEINSTEIN, Bárbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

## Fontes

PARÁ. *Falla com que o excellentissimo senhor doutor José Coelho da Gama e Abreu, presidente da provincia, abriu a 2.ª sessão da 21.ª Legislatura da Assembléa Legislativa da Provincia do Gram-Pará, em 16 de junho de 1879*. Pará: [s. n.], 1879.

\_\_\_\_\_. *Falla com que o exm.º snr. conselheiro João Silveira de Sousa, abriu a 1.ª sessão da 25.ª Legislatura da Assembléa Legislativa Provincial, em 15 de outubro de 1884*. Belém: Typ. de Francisco da Costa Junior, 1885.

\_\_\_\_\_. *Falla com que o exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 2ª sessão da 20ª Legislatura da Assembléa Legislativa da provincia do Pará, em 15 de fevereiro de 1877*. Pará: Typ. do Livro do Commercio, 1877.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa da provincia do Pará, na primeira sessão da XVIII Legislatura pelo exm.º snr. presidente da provincia dr. Francisco Carlos de Araújo Brusque, em 1.º de setembro de 1862*. Pará: Typ. de F. C. Rhossard, 1862.

\_\_\_\_\_. *Relatorio com que o exm. sr. dr. José da Gama Malcher, 1ª vice-presidente, passou a administração da provincia do Pará ao ex. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, em 9 de março de 1878*. Pará: Typ. Guttemberg, 1878.

# **Parte III**

**Reflexões teóricas na sala de aula**



## A PERGUNTA SOBRE O “NÓS”\*

*Augusto B. de Carvalho Dias Leite*<sup>1</sup>

*Erick Araujo*<sup>2</sup>

### I)

Em carta a Schiller, Goethe (1890, p. 182) afirma: “odeio tudo o que meramente me instrui sem aumentar ou indiretamente elevar minha atividade”. O enunciado serve de abertura à *Segunda consideração intempestiva*, de Friedrich Nietzsche (2003b), cujo subtítulo provocativo chama atenção de quem cuja atividade é justamente aquela de lidar — pensar, ler, escrever — com a história, a saber, *a da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Com efeito, logo conhecemos a perspectiva nietzschiana acerca da relação a ser tecida com a historiografia: “[s]omente na medida [em] que a história serve à vida queremos servi-la” (Nietzsche, 2003b, p. 5). No tempo coevo, diria Nietzsche (2003b, p. 6), ainda é preciso “atuar nela [nossa época] de maneira intempestiva — ou seja, contra o tempo, e com isso, no tempo e, esperemos, em favor de um tempo vindouro”.

As declarações de Nietzsche, assim como a de Goethe por ele utilizada, servem-nos como princípios para a práxis — o ponto de contato, de intensificação e contaminação do pensamento e da ação — docente. E, aqui, o termo *princípio* é utilizado no sentido de início, ponto de partida, mas também de guia prático. Como início: as afirmativas alimentam a reflexão sobre uma disciplina ministrada no curso de História da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), com o objetivo de apresentar, além de Nietzsche, certos autores a ele conectados — Martin Heidegger, Walter Benjamin, Lima Barreto e Michel Foucault. Como guia: assim como Nietzsche foi útil para tais autores, serviu

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.171-182

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na área de Teoria da História. Atualmente, é professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGHIS-Ufes) (pós-doutorado). Registro meu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia, mestre e doutor em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, com pós-doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS-Ufop).

para aumentar e elevar suas atividades, buscamos fazer com que as aulas, a apresentação desses autores, tendam também para isso.

Trata-se, então, de lidar com os autores do mesmo modo que Nietzsche propõe que se lide com a história. Distanciar-se do “*querer* deter-se ante o factual” (Nietzsche, 1998, p. 139), afastar-se dos autores como fatos: 1) grandiosos e inalcançáveis, monumentos; 2) instrutivos e colecionáveis, peças em um antiquário; 3) superados, criticáveis e, desde já, criticados. Todavia, cabe atenção ao fato, não um mero detalhe, de as histórias monumental, antiquária e crítica não serem apresentadas como simplesmente inúteis. A utilidade da história não está em oposição a tais modos de ser da história. A utilidade e a desvantagem habitam tais modos, mas não se resumem a eles. Não é por acaso também que, em toda a *Genealogia da moral* (Nietzsche, 1998), a moral e certos afetos aparecem tanto como medicamento quanto *também* como veneno. E Nietzsche partir da própria moral — de um “escrúpulo”, de um “imperativo categórico” — para confrontá-la não é aleatório. Pode-se dizer, então, que moral e história guardam a instabilidade e a ambivalência próprias ao *phármakon* homérico — veneno e remédio; daí toda uma arte da dosagem e da composição: a arte do uso, da leitura, da interpretação.

Ao estabelecer uma sequência de autores ligados a Nietzsche, busca-se, desde a estrutura do curso, explicitar tal arte, na qual não se trata só do conhecimento acerca de um autor ou de uma obra, mas da extração de elementos — extração que decorre de saber o modo segundo o qual esses elementos funcionam ou são utilizados na obra “original”, algo como conhecer um princípio ativo — a serem usados, mesmo combinados, em outra obra como resposta a outro problema. Ressoa aqui a frase de Goethe: não se trata de instrução, portanto; trata-se de elevar, ampliar a atividade. Como Heidegger, Benjamin, Lima Barreto e Foucault leem e utilizam Nietzsche, isso nos interessa. E como “nós” — docentes e discentes — podemos, a partir do curso, ler e usar todos esses autores, isso também nos interessa. E o pronome “nós” não é utilizado aleatoriamente, pois, se o objetivo desta coletânea é narrar os efeitos da docência sobre o modo como lidamos com o próprio objeto de ensino e pesquisa, tais efeitos só são possíveis a partir da construção desse “nós”, mesmo que instável e momentâneo, em sala de aula. Há, assim, uma questão que nos parece anterior àquela dos efeitos da sala de aula, na Ufopa, sobre nossos objetos de pesquisa e a relação com nossa área de atuação: o “nós”.

## II)

Fala-se em construção do “nós”, diz-se que não se parte de um “nós” prévio. Não o havendo, não se podem também pressupor questões comuns, problemas conhecidos de antemão. Pressuposição que indicaria certo poder de quem está no papel docente de determinar ou guiar o que seria ou deveria ser objeto de questionamento de quem está no papel discente. Paulo Freire (2005), nesse sentido, apontou possibilidades para contornar esse direcionamento arbitrário por parte da pessoa docente. Um método entre o antropológico e o pedagógico: reuniões de apresentação, visitas aos territórios das pessoas educandas, representantes desses territórios como auxiliares na investigação, seminários de avaliação, emersão dos temas geradores a partir das problemáticas levantadas nesse contato e nesse diálogo. Trabalho no qual se criam as condições para se dizer “nós” — e, assim, tornar possível a educação, juntos e juntas. Foi exatamente este nosso objetivo em sala: criar as possibilidades para se dizer “nós”, docentes, discentes e aqueles com os quais nos relacionamos abstratamente; “tornar possível a formação futura de um ‘nós’” (Foucault, 2006, p. 229).

No entanto, a solução proposta por Freire, por motivos materiais, técnicos e institucionais, não foi aplicável de forma plena. Nosso caminho é outro, mais abstrato, junto aos textos: partir de Nietzsche, de seus problemas, passar por outros autores que o usam em relação a seus próprios problemas para assim estabelecer certo plano de uso comum. Um plano que se constitui a partir da genealogia das questões, das criações conceituais geridas nessas e dessas perguntas e, por fim, da formação de certa caixa de ferramentas conceituais a serem utilizadas na criação e no desenvolvimento de outros problemas e conceitos. O objetivo, enfim, é tornar possível que se afirme um “nós” e, conseqüentemente, que ocorra a “afetação” mútua entre quem passa a integrar esse “nós”.

Contudo, se estamos em um caminho mais abstrato, junto aos textos, Nietzsche diria que é preciso atenção, pois as abstrações só nos são úteis quando enriquecem o concreto, também o inverso é verdadeiro. A questão seria, então, um processo no qual as abstrações vinculam-se à concretude das existências, e, assim, elevam-se mutualmente ao plano da existência no plural. Aproximamo-nos, então, do processo de ruminação intelectual, tão caro a Nietzsche, quando se trata de ler e decifrar um texto. Mas acreditamos, aqui, que se trata de uma ruminação coletiva, por meio da qual se dá *um sentido* aos autores trabalhados em sala de aula. Sentido e uso. E talvez seja adequado, pelo menos assim nos parece, tornar mais preciso nosso vocabulário. Porque o

próprio processo de ruminação coletiva demanda precisão: ao falar plano comum, fala-se também em plano partilhado; algo comum e ao mesmo tempo já, em partes, tomado por quem o partilha.

O privilégio dado ao ruminar intelectual e ao sentido no modo que buscamos trabalhar, no qual se podem traçar linhas distintas de conexão entre termos díspares, fazendo com que tais conexões joguem luz sobre os conceitos utilizados pelos autores, já é o caminho ou método empregado para exame do material trabalhado. Ruminar a possibilidade do “nós” é como um tratamento que permitirá o uso dos conceitos próprios a esses autores de modo útil, enriquecidos pela ruminação, por meio da experiência e da existência dos problemas com os quais lidam os e as discentes.

Como fazer funcionar, como conectar os problemas e os conceitos de autores tão díspares, tão distantes geográfica e temporalmente, aos problemas que podem ou poderão ser ditos “nossos”? Nesse sentido, parecem-nos importantes as palavras de Deleuze e Guattari (1997, p. 41):

E se podemos continuar sendo platônicos, cartesianos ou kantianos hoje, é porque temos direito de pensar que seus conceitos podem ser reativados em nossos problemas e inspirar os conceitos que é necessário criar. E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir os que eles disseram, ou então fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente?

Afastamo-nos, assim, de um método que seria similar àquele da escrita do “clássico”, como descrito em *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Barreto, 1997, p. 131): “escrevia de modo comum, com as palavras e o jeito de hoje, em seguida invertia as orações, picava o período com vírgulas e substituía incomodar por molestar, ao redor por derredor, isto por esto, quão grande ou tão grande por quamanho, sarapintava tudo de ao invés, empós, e assim, obtinha o seu estilo clássico [...]”. As modificações na escrita desse método têm como objetivo a adequação do texto a uma forma “clássica”, independentemente do tema, do problema pensado. O método da escrita do “clássico” pressupõe uma comunidade prévia, não só dos escritores clássicos, mas daqueles que, *a priori*, podem pretender sê-lo. Lima Barreto faz ver, portanto, que o problema da norma e da forma especificamente na literatura é, já, um problema ético-político: por meio da adequação do texto, procura-se menos pretender a entrada em uma comunidade seleta do que reafirmá-la, tornando mais nítido seu contorno. Norma e forma no campo da escritura são

redundâncias de norma e forma do campo social. Assim, os problemas tratados pela literatura de seu tempo são aqueles do grupo social produtor coevo. Problemas cujas respostas já se encontram nele circunscritas ou ao menos sugeridas.

Todavia, há algo a ser cuidado, pois muito se diz acerca do caráter hermético de alguns dos autores estudados, que seriam, aliás, já destinados a uma comunidade prévia que compartilharia a chave de suas obras. Preferimos pensar que seriam menos herméticos e mais singulares. Se são apresentados problemas e conceitos de um grupo de autores conectados entre si, cabe lembrar as novidades que singularizam suas abordagens. Singularidades, inclusive, no campo da linguagem. Há um modo de lidar com as palavras e também de criá-las. E, cabe ressaltar, singularização não é sinônimo de complicação. Singularizar é sair das coordenadas dadas como se pode ao encarar certos problemas. Um dos aspectos que fazem da obra de Lima Barreto, por exemplo, singular é a saída da escrita dita clássica por meio de sua problematização no próprio campo literário. Por um lado, Lima Barreto cria personagens pobres existencialmente, porém literatos, fazendo ver a produção cíclica de um vazio existencial e literário; por outro, produz a invasão da fala popular no romance, tanto em seus problemas, por exemplo, ao tratar do racismo e da pobreza, quanto na própria forma da escrita.

Parece-nos necessário, portanto, para o estabelecimento desse plano comum, certa prudência em relação à linguagem, pois ela é precisamente o *medium* ou ambiente imediato da *compreensão* (hermenêutica) (Gadamer, 1999; Benjamin, 2011). É por meio da linguagem e de suas potências tradutórias que se extrai da interpretação alguma *compreensão*; isto é, do processo de atualização dos conceitos, a linguagem sai de sua inércia natural e ganha sentido, sobrevive e torna-se ato novamente a partir do novo significado efetuado. Exprime-se, pois, a *traduzibilidade* (Benjamin, 2011) das ideias examinadas. Os conceitos mantêm-se em vida, *pervivem* (Benjamin, 2011), por meio de certa plasticidade que torna possível seu desdobramento e reativação em outros problemas, necessariamente objetivando uma nova rede de significantes e um novo campo de significados. Há, assim, um campo atual (não anterior ou *a priori*) chamado experiência, que viabiliza as conexões e atualizações dos conceitos e das ideias. Delimitamos, então, por meio da experiência que se produz, o plano comum — restrito e momentâneo —, mas que deixa vislumbrar um espaço virtual de *n* possibilidades. Dessa forma, se cabe a(o) docente compreender, pelo processo de tradução para a devida atualização dos conceitos, cabe sua responsabilidade também ao que ele ou ela receberão de volta, em sala de aula ou na produção

reflexiva; porque, nesse movimento, manifesta-se o caráter coletivo da tradução e da ruminação intelectual por meio da qual todas as pessoas envolvidas, como instrui Paulo Freire, podem educar-se juntas.

### III)

Ainda ressoa a questão: como fazer funcionar, como conectar os problemas e os conceitos de autores tão díspares, tão distantes geográfica e temporalmente, aos problemas que podem ou poderão ser ditos “nossos”? No núcleo do problema, ainda parece encontrar-se o problema do “nós”.

Desse modo, se o objetivo é criar as condições de possibilidade para um “nós” e se se diz que, para tanto, é necessária uma genealogia das questões e das criações conceituais geridas nessas e dessas perguntas, afirma-se que há heranças — continuidades — e variações — rupturas criadoras. Há, portanto, abertura em direção ao passado e ao futuro dessas perguntas, cuja natureza atualiza-se no intercurso da interrogação. Nesse sentido, trata-se de algo diverso ao ato de meramente comemorar questões ditas essenciais, pois atemporais. O ponto é, ao contrário, como já nos disse Nietzsche, a ação intempestiva, extemporânea: atuar em nossa época, contra ela, a favor da reelaboração de nosso tempo. Como resultado, temos criações e recriações do “nós”. Ou seja, procuramos solidificar um ambiente cujo solo seja fértil para as perguntas feitas pelas existências no plural.

Isso posto, buscamos escapar das abstrações que tendem a consolidar certas questões que passam a prevalecer, como a pergunta sobre o Brasil e a questão do ser brasileiro e brasileira, contemplando suas derivações regionais e locais. Em outras palavras, trata-se de fugir dos clichês, que tendem a esmagar ou a exacerbar as diferenças, funcionando, assim, na manutenção de um presente, um estado de coisas já previsível e não esclarecedor. Ao dizer que é preciso criar as condições para um “nós”, busca-se, antes de mais nada, evitar tais clichês, que ao mesmo tempo homogeneizam e isolam a singularidade da existência que somente se exhibe na relação entre o eu e o nós. Assim, procuramos ressaltar que criar tais condições é uma das tarefas do historiador. Pois a homogeneização e o isolamento são, ao mesmo tempo, efeitos e causas de uma operação que nega à história a relação fundamental entre o eu e o nós, somente possível a partir do trabalho das perguntas iniciais, preparadas pelo historiador atento às condições de sua própria existência.

Os clichês são propriamente a-históricos, mesmo que apareçam em certo espaço-tempo; sua natureza é aquela de oposição à história, e sua natureza primeva, a atualização, isto é, o tempo. O nós do clichê é aquele que soterra

passado e futuro, faz do estado de coisas ao qual se liga o presente algo atemporal e inescapável. Esse nós do clichê, para seguirmos noções nietzschianas, é próprio à “moral escrava” (Nietzsche, 1998, p. 29): constitui-se, em primeiro lugar, a partir do que entende como seu oposto. Não é um “nós” afirmativo — mesmo que seu vocabulário pareça de afirmação. Trata-se, sobretudo, de negar o *outro* em comparação ao *si mesmo*. O que caracteriza a moral escrava é a identificação mortuária com esse nós, quer dizer, um nós moldado necessariamente pelo esmagamento da alteridade, em contraposição a tudo que não é dele. O clichê é, nesse sentido, uma máquina de esvaziamento existencial, até mesmo daqueles que se privilegiam de seu funcionamento.

Cabe darmos atenção a esse último ponto. A negação da história, entendida fundamentalmente como a relação tecida pelo eu com os “nós” possíveis, é um elemento primordial para efetivação desse esvaziamento. Negar, simplesmente, a história é um mecanismo de manutenção do *já-ai* em detrimento do que *foi* e do que *pode ser*. E não é questão apenas de ignorar o passado, mas de, sobretudo, instrumentalizá-lo. Isto é, fazê-lo dar as respostas esperadas às questões preestabelecidas pelo estado de coisas presente. Não se lida, dessa forma, com uma pesquisa histórica, nem mesmo com uma confrontação com o passado, mas, sim, com um julgamento cujo juiz sempre é o mesmo, o eu esvaziado de possibilidades, mas orgulhoso de seu presente. E nesses termos, vale lembrar, não confrontar o passado gera o efeito contrário — sua presença cada vez mais clara, destrutiva, corrosiva. O passado é condição de nossa existência, e não há como nos desviarmos de suas potências:

Pois porque somos o resultado de gerações anteriores, também somos o resultado de suas aberrações, paixões e erros, mesmo de seus crimes; não é possível se libertar totalmente desta cadeia. Se condenamos aquelas aberrações e nos consideramos desobrigados em relação a elas, então o fato de provirmos delas não é afastado. (Nietzsche, 2003b, p. 23).

“Não é possível se libertar totalmente desta cadeia.” Negar não é uma opção nietzschiana a partir desse fato condensado nesse breve período. O jogo entre memória e esquecimento, entre a ação de lembrar e esquecer como expressa aquilo do qual não se pode fugir, a herança que nos foi legada. Pode-se dizer que, em nossa pergunta em relação ao “nós”, enfatizamos certa prudência em relação às diferenças, não esmagá-las, não exacerbá-las, mas afirmar que a partir delas deve haver um trabalho para que sejam elementos na identificação de conexões, por sua vez, criadoras. Não esmagá-las implica a memória: encarar

questões relativas às forças, que podem ser ditas históricas, que atravessam a sala de aula — não é indiferente estarmos na Amazônia, assim como não o são as questões étnicas, de classe, de gênero e, também importante, as tensões próprias à relação entre docente e discente. Não exacerbá-las é ativar a potência do esquecimento: assumir que tais forças não são bloqueios aos encontros entre heterogêneos, que o fato de serem elementos no estado de coisas vigente não lhe imputam caracteres essenciais e, por fim, que ser por elas atravessado ou atravessada não quer dizer ser por elas determinado(a). Tais seriam, pelo menos assim nos parece, as perguntas a serem colocadas: Como lidar, frente a frente, com o fato de que se está, de modos variados, conectado a violências do passado? Como é possível, sendo herdeiro, responsabilizar-se pelo passado? Como auxiliar para que se tornem audíveis as vozes abafadas das vítimas e de quem a elas está ligado? Como agir sem, por um lado, imobilizar-se pela culpa e, por outro, ampliar, mesmo que de modo sub-reptício, os grunhidos de orgulho dos perpetradores? Como, sendo herdeiro e herdeira das vítimas, não igualar suas dores a seus efeitos sentidos no presente? Como tornar visíveis a potência e a agência das vítimas, fazendo ver que, mesmo sob atrocidades, conseguiram viver e criar vida, sem, no entanto, minimizar seu sofrimento e fazer dessa força um resumo delas e, conseqüentemente, de quem está a elas conectado? Por fim, como é possível conectar-se ao *outro* tanto fora quanto dentro de um “nós”, fazendo da pergunta do outro também a minha?

#### IV)

Eis, então, uma das tarefas do conhecimento histórico: evitar a auto-destruição das relações entre um “nós” e um outro. Ou melhor, a historiografia deseja criar as condições para que se possa dizer “nós”. Para tanto, é precioso um conselho do próprio Nietzsche, que, ao pensar precisamente sobre a utilidade da história para a vida, conforme salientado inicialmente, concluiu que variados modos de ser da história têm seus predicados negativos e positivos, úteis e inúteis. A “história crítica”, a mais complexa, segundo ele, que aspira ao trabalho de confronto direto com o passado, abriga o perigo da inutilidade maior, a negação. Negar o passado seria o mais nefasto dos atos, porque, assim, esqueceremos aquilo que não se pode esquecer: os laços perenes, e condicionantes, entre um “nós” e um “outro”. Por isso, ética, política e história, apesar de distintas, são um só problema.

O cerne deste trabalho, talvez a condição mesma de tal atividade, poderia ser resumido na seguinte formulação: *colocar-se na fronteira de um “nós” e um “outro”*. Nitidamente, tal atividade apresenta riscos. Daí a pertinência de pensar

a atividade histórica como *xenia*: “relação de via dupla, que estabelece uma ponte entre o estrangeiro e o de casa, entre dois diferentes ou desconhecidos que se tornam conhecidos, o de dentro e o de fora, colocando-os de igual para igual por reafirmarem sua diferença” (Costa, 2017, p. 177). E cabe lembrar os riscos próprios a tal relação, pois quem hospeda (*xénos*) e quem é hospedado (*xénos*) correm os perigos inerentes à abertura, ao encontro com o *outro*: “quando o historiador torna-se *xénos* do passado, esse tipo de risco instaura-se tanto para ele (na realização de sua pesquisa) quanto para o passado (na materialização que ele vem a receber dessa pesquisa histórica)” (Silva, 2017, p. 193). Por um lado, o “historiador corre o risco de, voltando-se ao passado, ficar preso em suas errâncias por lá”; esses são os que se “permitem falar do passado como coisa acabada, fechada em si mesma, apartada dos acidentes da história que ainda possam advir no presente e no futuro” (Silva, 2017, p. 194). Por outro lado, “o passado corre o risco de, sendo devassado pelo historiador, tornar-se refém de uma construção narrativa falsificada que visa atender aos interesses das classes hegemônicas”; em outras palavras, “o passado corre o risco de ser apropriado pelos vencedores a fim de calar os vencidos” (Silva, 2017, p. 194).

Daí deriva toda a digressão aqui apresentada, pois, diante dos riscos próprios à atividade historiográfica, cabe paciência e cuidado, mesmo quando se está diante de *espasmos* que pretendem, a um só golpe, instrumentalizar o passado — glorificando-o e, ao mesmo tempo, negando-o — para justificar e eternizar o presente de modo artificial. Não há atividade histórica quando se parte de si mesmo e se objetiva, quando em direção ao passado, encontrar-se novamente consigo. O impulso da pesquisa histórica, o que dá seu primeiro impulso, é exatamente a potência do encontro com o *outro*, a descoberta do inacabamento do sentido e da instabilidade universal.

Mesmo que a pergunta que se faça seja “como alguém se torna o que é?” e que a tarefa seja a preservação de si mesmo, cabe lembrar as palavras de Nietzsche (2003a, § 9):

[...] e com isso toco na obra máxima da arte da preservação de si mesmo — do amor de si... Pois admitindo que a tarefa, a destinação, o destino da tarefa ultrapasse em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do que perceber-se *com* essa tarefa. Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que* é.

Nas palavras de Sarah Kofman (1985, p. 79): “para tornar-se um, é preciso primeiro ter sido muitas coisas em muitos lugares, ter usado muitas máscaras

ras, arriscado muitos mal-entendidos”. O artigo indefinido “um” não é usado por acaso. A indefinição aponta, a um só tempo, para a possibilidade de se traçar uma genealogia até *um* ponto em que se está e para o *devir*, a ultrapassagem desse ponto a partir dele mesmo.

Parece-nos que esse trajeto é necessário para que possamos direcionarmos a uma resposta à questão: como fazer funcionar, como conectar os problemas e conceitos de autores tão díspares, tão distantes geográfica e temporalmente, aos problemas que podem ou poderão ser ditos “nossos”? Pode-se dizer, talvez de modo exagerado, que se trata de generalizar a intempestividade. Ou, em outras palavras, joga-se nas brechas da atividade da memória e do esquecimento, das diferenças e das similitudes, de um “nós” que é simultaneamente de mim mesmo e dos outros. Nessas brechas, que um autor alemão do século XIX pode ser útil para discentes amazônidas no século XXI, autor, seus problemas e conceitos, discentes, seus problemas e seus ensaios na produção de conceitos, docentes, sua prática e pesquisa, todos se elevam e passam a preocupar-se com esse encontro, graças, exatamente, às perguntas pensadas e produzidas. Dessa maneira, se cabe dar um título à experiência aqui relatada e examinada, devemos seguir o que entendemos ser o impulso principal da condição existencial do trabalho histórico: a pergunta sobre o “nós”.

## Referências

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Klick: O Globo, 1997.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2011.

COSTA, Lorena Lopes da. Os lotófagos da *Odisseia* ou sobre o esquecimento do retorno. *Caderno Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 30, n. 2, p. 169-185, 2017. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/41684>.> Acesso em: 30 abr. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Organização e seleção e textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: hermenêutica*. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999. t. I.

GOETHE; SCHILLER. *Correspondence between Schiller and Goethe: from 1798 to 1805*. Londres: George Bell and Sons, 1890. v. II.

KOFMAN, Sarah. O/Os “conceitos” de cultura nas *Extemporâneas* ou a dupla dissimulação. In: MARTON, Scarlett. *Nietzsche hoje?*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003b.

SILVA, Rafael Guimarães Tavares. Ópio e memória ou sobre o retorno do esquecimento. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 30, n. 2, p. 186-197, 2017. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/41685/22016>.>

Acesso em: 16 out. 2018.



## PIRANHAS QUE BEBEM SANGUE: TRAGÉDIA GREGA E PERMANÊNCIA EM NOSSOS SERTÕES\*

Lorena Lopes da Costa<sup>1</sup>

Às alunas e aos alunos do curso de História da Ufopa, especialmente àqueles que, comigo, leram a *Oresteia*.

### Introdução

No segundo semestre letivo de 2017, ofereci uma disciplina optativa para o curso de história sobre a *Oresteia*, única trilogia completa do teatro antigo grego que resistiu ao tempo. Ésquilo, seu autor, nasceu no século VI antes de nossa era, quando também aconteceu a primeira representação trágica de que temos notícia. Antes dele, outros nomes já se faziam conhecidos: Thespis, Pratinas, Phrynichos, dos quais nenhuma obra, porém, foi preservada.

A trilogia de Ésquilo em questão é a ganhadora do festival ateniense das Grandes Dionísias no ano 458 a.C.<sup>2</sup> Um público composto por cidadãos atenienses, mais estrangeiros e importantes convidados, como embaixadores em passagem por Atenas, assistiram, então, à maldição da família dos Atridas, de cujo membro mais ilustre, Agamêmnon, vemos o poeta da *Ilíada* narrar a condução da Guerra de Troia. O público do teatro já conhece a história, enfim. A *Odisseia*, há séculos, a cantava:

Vede bem como os mortais acusam os deuses!  
De nós (dizem) provêm as desgraças, quando são eles,  
pela sua loucura, que sofrem mais do que deviam!  
Como agora Egisto, além do que lhe era permitido,  
do Atrida desposou a mulher, matando Agamêmnon

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-64-2-0-f.183-198

<sup>1</sup> Professora de Teoria da História na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) desde 2017. Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com período de pesquisa na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Pós-doutoranda na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com período de pesquisa na Fondation Hardt.

<sup>2</sup> Nas Grandes Dionísias, vários tipos de manifestações artísticas tomavam a cena depois das libações em honra a Dioniso. Quem fazia as libações eram os militares. Observados pelo público, eles se curvavam ao teatro em favor da vida da pólis.

à sua chegada, sabendo bem da íngreme desgraça —  
pois lhe havíamos prevenido ao mandarmos  
Hermes, o vigilante Matador de Argos:  
que não matasse Agamêmnon nem lhe tirasse a esposa,  
pois pela mão de Orestes chegaria a vingança do Atrida,  
quando atingisse a idade adulta e saudades da terra sentisse.  
Assim lhe falou Hermes; mas seus bons conselhos o espírito  
de Egisto não convenceram. Agora pagou tudo de uma vez.  
(Homero, I, v. 32-43).

O público que assiste à *Oresteia* de Ésquilo, ou seja, a história de Agamêmnon, de seu assassinato e do ciclo de vinganças de sua casa, já conhece a história porque conhece Homero. Mas, ainda assim, há algo novo. A tragédia não repete em novela a tradição.

Sem dúvida, trata-se de um gênero original, com características próprias e que instaura nas festividades públicas da pólis um tipo de espetáculo que trata da experiência humana, abordando algo dela que não foi abordado pela epopeia. O tema em geral, com efeito, é muito parecido; ele se mantém, sendo a maior parte das histórias, ao menos, aludidas pela poesia épica. Mas a forma de tratar o tema é distinta, porque a tragédia marca uma etapa na formação ou na percepção do homem interior, do sujeito responsável por suas escolhas, do homem trágico, enfim.

No teatro antigo, os atores vestem máscaras. Elas os transformam em heróis, integram-nos ao passado que será ali encenado. Aos olhos do público, a máscara faz o ator encarnar um desses seres excepcionais que constituíam, em função da popularidade da poesia épica, o passado de um grego — um passado distante e diferente da nova ordem da cidade, mas que permanecia vivo em algumas dimensões, como no culto dos deuses. O personagem que usa a máscara, então, é o herói em meio à cidade.

Imaginemos: em uma festa da cidade, organizada pelo arconte, com as tribos disputando prêmios, com o público escolhendo o melhor, lá está Agamêmnon, no centro do palco, voltando da guerra que lhe rendeu fama e prestes a conhecer a justiça de sua casa em forma de violência. Ele é o ontem daquela cidade inteira que lhe assiste. E é esse o ponto. O herói épico, na tragédia, deixa de ser um modelo venerado para ser um problema. Personagem, coro, autor, público entoam um debate por meio da peça. A tragédia é, por isso, a expressão das contradições que marcam o homem do período clássico, que o dividem, que o fazem questionar sua relação com seu passado e com sua cidade.

Então, quando nós, milênios depois de sua primeira encenação, lemos a *Oresteia*, fica evidente o quanto suas três peças (*Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*) não somente fazem um trabalho de elaboração sobre a forma de se fazer vingança e justiça, como põem em cena o enfrentamento da maneira do passado de resolver as pendências, sobretudo por meio da tradição religiosa, e o jeito moderno da pólis de resolvê-las por meio das instituições públicas, que querem, por sua vez, inaugurar uma tradição moral e humana, nova, de fato, mas incapaz de se desconectar por completo da antiga.

A pólis, então, representa-se e assiste-se: seu passado, suas contradições, suas instituições e suas dúvidas vão ao palco. No teatro, ela põe a si própria em questão. Um conhecido helenista diz, por isso, que a tragédia nasce quando se começa a olhar para o mito com os olhos de um cidadão (Vernant e Vidal-Naquet, 2001). Na epopeia, não se olha para os mitos com os olhos de cidadão. O personagem trágico começa a se perceber como agente, mais ou menos autônomo em relação aos deuses, mais ou menos senhor de seus atos, vivendo uma experiência para a qual até mesmo o vocabulário da língua grega precisaria ser elaborado. Isso, enfim, que a consciência ocidental será capaz de formular com o tempo, é, na tragédia, uma interrogação: em que medida o homem é realmente a origem, a fonte de seus atos?

É ele, o herói da guerra, um estranho, pertencente a outro tempo, desconhecedor da cidadania, da democracia, mas é ele o centro do drama. É ele o centro da atenção do público, porque, de alguma forma, ele não morreu, ele *permanece* no presente — aliás se tivesse morrido totalmente, não seria encenado, tampouco compreendido.

Com efeito, só conhecemos o passado quando algo dele *permanece* no presente. A tradição ou as tradições, arriscar-nos-íamos a dizer, com Fernand Braudel (1958, 1985), são *permanências* do passado, que existem como formas plásticas em outras temporalidades, inclusive no presente, porque, justamente, não se encerraram no passado. Mesmo que este seja muito diferente daquele, é preciso que algum reconhecimento exista para que se possa falar do que já não é.

Assim, se um dos objetivos da disciplina de 2017 era conhecer a *Oresteia* como fonte histórica, um documento de milênios de idade, para atingi-lo o caminho seria explorar nela e dela todo o material que nos permitisse pensar a vingança e a justiça no mundo grego, estabelecendo como hipótese de nosso curso que a vingança punitiva seria uma espécie de *permanência* da justiça em distintos tempos e sociedades. O desafio seria conectá-las, a fonte bem como essas categorias, de vingança e justiça, com o repertório dos alunos, apostando em

sua inteligibilidade e, portanto, na *permanência* de parte de seu sentido. Por isso, entre as divindades que participam do enredo das peças, foram as Erínias aquelas que mereceram mais de nossa atenção.

## As Erínias

Na primeira peça da trilogia, Agamêmnon, de volta à pátria, está vaidoso da guerra que fizera. Ele não só foi o líder que organizou a vingança em paga pela desonra sofrida pelo irmão (Menelau, cuja esposa havia sido levada por Páris Alexandre para Troia), como foi aquele que não mediu esforços para obter a vitória. Quando os ventos lhe impediram, a si e a seus companheiros, de prosseguir para a terra inimiga (Ésquilo, 2004a, v. 192-210) em busca de aplacar o ódio divino e cruzar os mares, sacrificou a própria filha:

Súplicas e apelos ao pai,  
nada, nem a vida virgínea,  
os cabos de guerra consideraram.  
Após a prece o pai diz aos servos:  
sobre o altar ao modo de cabra  
erguê-la com todo ânimo  
prona envolta em mantos,  
e atentos à boca de bela fronte  
conter voz imprecatória  
contra o palácio  
com violência e muda força de mordança.  
(Ésquilo, 2004a, v. 228-238).<sup>3</sup>

Agamêmnon, ademais do filicídio, foi o herói implacável que não se contentou com a derrota a Troia. Toda a cidade foi incendiada, seus templos foram destruídos, os homens foram exterminados, nem as crianças foram poupadas, e as mulheres entraram em escravidão. Não bastasse, desmedido, ao chegar à sua casa, pisou o tapete púrpura (Ésquilo, 2004a, v. 914-957), só oferecido aos deuses, dando então mais um motivo a seu entorno para ser punido. Todos os personagens à sua volta, mortais, divinos, homens, mulheres, vão querer vingar-se.

---

<sup>3</sup> As traduções utilizadas aqui para *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides* serão sempre as de Jaa Torrano.

A vingança na *Oresteia* tem nome próprio: são as *Erínias* (Ἐρινύες). Elas estão por toda parte na história e têm por tarefa fazer *lembrar os males* (κακῶν μνήμονες – Ésquilo, 2013, v. 383). Representam um tipo de justiça que antecede a pólis e sua ideia de justiça democrática. Trata-se de uma justiça que depende daquele que sofreu o dolo, como a perda de um ente querido, para ser exercida. Cassandra, umas das mulheres troianas escravizadas, diz ao Coro:

Confirmai se conseguindo a pista farejo  
vestígios dos crimes outrora perpetrados.  
Um coro nunca abandona esta morada  
consoado, não suave, pois suave não fala.  
Para maior ousadia, bêbado de sangue  
humano, o bando perdura no palácio,  
cortejo difícil de sair, congêneres *Erínias*.  
(Ésquilo, 2004a, v. 1184-1190).

As *Erínias* atuam em bando, têm sede de morte humana e perduram no palácio do herói atrida. A trilogia narra suas ações com detalhes, mas nosso autor não está interessado apenas em apresentar essas entidades bêbadas de sangue, como fazem, contentando-se, com isso, muitos de nossos jornais. Ele quer, pelo teatro, representar a transformação das *Erínias* em novas entidades, as *Eumênides*, que dão nome à terceira das peças. Ésquilo está contando a seu público a história da Justiça e de como ela se altera com o tempo, por meio de personagens que a executam. Na primeira peça, *Agamêmnon*, vemos apenas a ação das *Erínias*, que ficam ainda mais fortes e atuantes na segunda, *Coéforas*. Sua justiça é a morte a se pagar com a morte. O morto paga-se com o morto. Por isso, elas gostam de sangue, embebedam-se dele, quando ele há, ou o buscam em outra fonte quando o líquido já secou.

Ésquilo não foi o único a se interessar por elas. Segundo Hesíodo, as *Erínias* têm sua origem do sangue do Céu. Crono, filho do Céu (Urano), ao ver os sofrimentos de sua mãe Terra (Gaia), decide com um golpe cortante mutilar a genitália do pai. Há muito, Céu, em posição constante de coito, impedia Terra de dar à luz seus filhos, não havendo nem passagem para que eles fossem expelidos, nem espaço entre Céu e Terra para que eles existissem externamente à barriga da mãe. Então, Crono, usando uma foice recurva, castra o pai, fazendo com que se espalhe pelo novo espaço criado sangue e sêmen. Do sêmen nasce a deusa Afrodite. Do sangue nascem as *Erínias*. Ávidas pelo caldo tinto que as gerou, daí em diante vão querer nortear as relações entre os homens.

Assim falou. Exultou nas entranhas Terra prodigiosa,  
colocou-o [Crono] oculto em tocaia, pôs-lhe nas mãos  
a foice dentada e inculcou-lhe todo o ardil.  
Veio com a noite o grande Céu, ao redor da Terra  
desejando amor sobreparou e estendeu-se  
a tudo. Da tocaia o filho alcançou com a mão  
esquerda, com a destra pegou a prodigiosa foice  
longa e dentada. E do pai o pênis  
ceifou com ímpeto e lançou-o a esmo  
para trás. Mas nada inerte escapou da mão:  
quantos salpicos respingaram sanguíneos  
a todos recebeu-os a Terra; com o girar do ano  
gerou as Erínias duras, os grandes Gigantes  
rútilos nas armas, com longas lanças nas mãos,  
e Ninfas chamadas Freixos sobre a terra infinita.  
O pênis, tão logo cortando-o com o aço  
atirou do continente no undoso mar,  
aí muito boiou na planície, ao redor branca  
espuma da imortal carne ejaculava-se, dela  
uma virgem criou-se. [...]  
(Hesíodo, 2007, v. 173-192).

Agora que conhecemos a origem das Erínias, voltando à nossa trilogia, vemos Agamêmnon, o herói intemperante, morrer por ação delas. Clitemnestra, com ajuda do amante (que tem também seus motivos para se vingar – Ésquilo, 2004a, v. 1577-1611), cobra a morte da filha, sacrificada pelo pai. Explicando-se, ela diz ao Coro:

Tendes-me por mulher imprudente,  
mas eu com intrépido coração vos digo  
cientes: tu queres louvar-me ou reprender,  
dá no mesmo, eis aí Agamêmnon, meu  
esposo, e morto, façanha desta mão  
destra, justo artífice. Assim é isto. [...]  
Agora me condenas ao exílio do país,  
ódio de cidadãos e pragas clamadas do povo,  
outrora nada contrapuseste a este homem  
que desatento como da sorte de uma rês,  
sobejando ovelhas nos lanosos rebanhos,  
sacrificou a própria filha, meu dileto  
parto, encantador dos ventos trácios.

A ele não devias bani-lo desta terra  
punindo opulências? [...]  
(Ésquilo, 2004a, v. 1401- 1420).

Se Clitemenestra não perdoa Agamêmnon, tampouco será perdoada. Na peça seguinte, a segunda da trilogia, seus filhos restantes lhe tomarão a vida como preço pela morte do pai. É que às Erínias não toca jamais descansar:

Mas sói que gotas sangrentas  
vertidas no chão pedem outro  
sangue: exício grita por Erínis  
a trazer dos anteriores finados  
outra erronia à erronia.  
(Ésquilo, 2004b, v. 400-404).

Sua sede é insaciável; quanto mais sangue há, mais sangue se quer. Com *senbas*, *sussurros*, *ardis*, o par fraterno vai planejar a morte de Clitemenestra e de seu amante. A Orestes a mãe avisará: “Cuidado com rancorosas cadelas da mãe” (Ésquilo, 2004b, v. 924). Todavia, incapaz de se livrar das cadelas também rancorosas do pai, ele será o grande executor do novo crime punitivo.

Ora, temos aí mais uma característica importante para conhecermos as Erínias. Clitemenestra chama-as de cadelas (κύνες), *caadelas rancorosas da mãe* (μητρός ἐγκότους κύνας – Ésquilo, 2004b, v. 924), e Orestes assim as reconhece. Assim que assassina a mãe, ele passa a enxergá-las e a descrevê-las: são mesmo cadelas enraivecidas, de cujos olhos goteja a seiva da vida:

11- Co: Que visões te perturbam, filho do pai?  
Calma! Não temas grande vencedor.  
Or: Não são visões destas minhas dores,  
eis claro cadelas raivosas da mãe.  
Co: Novo é o sangue ainda em tuas mãos,  
disso provém o turvo ao teu espírito.  
Or: Soberano Apolo, elas são muitas  
e dos olhos gotejam sangue hediondo.  
Co: Só tens uma purificação. Lóxias  
ao tocar te fará livre desses males.  
Or: Ei-las, vós não as vedes, eu vejo,  
perseguem-me e não mais ficaria.  
(Ésquilo, 2004b, v. 1051-1062).

Atordoado pelo desejo devorador das Erínias, Orestes foge para o templo sagrado de Lóxias (Apolo), deus que o incita a partir para Atenas (Ésquilo, 2013, v. 64-84). Enquanto isso, inquietas, as cadelas buscam o matricida impune por toda parte. “Sangue de mãe no chão é irreparável, ai, ai, ai” (Ésquilo, 2013, v. 260-261).

Com a saída de Orestes do palácio onde há muito o bando vingativo habitava, a história ganhará novo rumo. Em Atenas, a deusa maior vai ensinar a toda a cidade suas leis e, ao Conselho escolhido, como decidir uma sentença (Ésquilo, 2013, v. 566-575). Os homens aprenderão com os deuses que a justiça pode ser feita de outra forma, que não dente por dente ou olho por olho. Lá, o tribunal, os votos, as testemunhas, o réu passam a compor um novo tipo de cenário. Mas não é que as Erínias são deixadas para trás, como se pertencessem apenas ao passado, não é que fiquem presas ao palácio dos Atridas. Elas, se transformadas em Eumênides, continuarão a compor o cenário da Justiça. Seu furor sagrado, para tanto, deverá dar lugar à razão penal. Seu instinto violento deverá dar lugar à dimensão da palavra (Ricoeur, 2005, p. 29). O trabalho agora das cadelas divinas que antes bebiam sangue será o da *vitória não maligna* (Ésquilo, 2013, v. 903).

A tragédia grega serve-nos, assim, como fonte para pensar de que maneira a coletividade, ao assistir-lhe, responde às novas demandas da pólis, gerenciando o conflito que é inevitavelmente criado com o passado, uma vez que não apenas a cidade parece querer romper com seu jeito de ser no passado, como, apesar disso, ainda o vê *permanecer* no presente. Personagens conhecidas pelo público, restritas a “um número muito reduzido de famílias” (οὐ περὶ πολλὰ γένη αἱ τραγωδίαί εισίν – Aristóteles, 2008, 6, 1454a10), como a família dos Atridas, extraídas de um repertório tradicional de histórias do passado, ganham vida no teatro, sendo recriadas e repensadas a cada nova encenação.

A ideia de que a tragédia retrabalha o mito e as fórmulas vindas do passado, participando da transformação do corpo cívico, que ensaia lidar com o mundo político de uma forma nova, ganha força, se pensarmos as festas religiosas — quando as peças são representadas — não exatamente como momento de pausa no cotidiano, mas como um reforço ou, ainda, como um pilar que, dando suporte ao cotidiano, experimenta com ele outra dimensão do político (ou não teria o Carnaval das Marias, Mahins, Marielles, Malês o mesmo poder?). Desse ponto de vista, a tragédia pode ser explicada, também ela, como um pilar que forma com o cotidiano do cidadão o mesmo conjunto. Os momentos de representação das tragédias devem ser encarados como episódios em que uma comunidade trabalha em público sua “estrutura mental” (ou sua “utensilagem

mental”, diria Lucien Febvre),<sup>4</sup> “na porção mais poderosa e também mais incerta de um mundo que ainda não tinha sido testado em suas possibilidades e seus limites” (Meier, 2004, p. 10).<sup>5</sup> Não se trata, pois, de pensar simplesmente que a tragédia seja influenciada pela política, refletindo algumas de suas características, ou que, ao contrário, a política seja influenciada por ela, mas que, de forma mais orgânica, as representações em cena consigam trabalhar determinados aspectos da nova forma de viver (n) a pólis, a qual, exatamente por ser inédita, convive com aquilo que *permanece*.

## Erínias do sertão mineiro

Feitas a leitura e a abordagem das peças, nossa disciplina, sem se importar com os saltos temporais, demandou aos alunos que investigassem e trouxessem para a aula fontes que, de alguma forma, respondessem à questão: as Erínias *pertencem* ao passado?

Dessa vez, apresentei um documento do final do século XIX da Hemeroteca Pública do Estado de Minas Gerais.<sup>6</sup> Na cidade mineira de São Francisco, em 1896, após uma briga de bar, um jagunço foi atingido por um tiro. A bala teria acertado uma das pernas da vítima, que, tendo deixado o bar, só teria sido encontrada no dia seguinte, em uma lagoa, com o corpo sem vida, o rosto esfolado e as orelhas arrancadas.

O criminoso seria, pelos testemunhos da peleja, o sobrinho do juiz local, chamado Antero Simões, que, não obstante, não teria tido a culpa apurada. Conforme o inquérito, a vítima, já embriagada, teria morrido não em decorrência do disparo, mas de um afogamento no lago somado ao ataque de piranhas, responsáveis pela mutilação do corpo. Com essa conclusão, a Justiça faria por

---

<sup>4</sup> A aceção proposta por Christian Meier parece aproximar-se da ideia trabalhada, não apenas por L. Febvre, mas pelos *Annales* de forma geral. O conceito de utensilagem mental é operacionalizado por Febvre, sobretudo em *Le problème de l'incroyance au XVII<sup>e</sup> siècle* (1942).

<sup>5</sup> No original: “[Et se peut-il qu'elle ait rendu des services plus essentiels encore à la ‘infrastructure mentale’ de ces citoyens, certes comblés de succès, mais aussi, de quelque façon, aventureux,] dans la portion la plus puissante et cependant aussi la plus incertaine d’un monde qui n’avait pas encore fait l’essai de ses possibilités et de ses limites, qui surtout se trouvait à la charnière de l’ancien et du nouveau?”.

<sup>6</sup> Conheci a presente história por meio da leitura da dissertação de mestrado de Marcela Telles Elian de Lima, defendida em 2006 na UFMG, sob orientação da professora He-loísa Starling, intitulada *Pelas margens do São Francisco: a trajetória histórica e ficcional de Antônio Dó* (2006).

motivar na região a retomada do ciclo de vingança. Conforme registra nosso documento, a mãe da vítima diz ao magistrado encarregado do caso: “tenho fé em Deus, Dr. Antero, que as piranhas que comeram meu filho hão de comer os seus também” (*O Estado de Minas*, 26 ago. 1896, s. p.). Nossa Clitemnestra do sertão avisa ao juiz que o sangue de seu filho seria a origem de mais sangue. Cadelas, Erínias, Piranhas, com o olfato aguçado, não tardam a levar a vingança anunciada pela mãe da vítima.

De acordo com a esposa do juiz, Amasília Attuá, em carta escrita no dia 30 de abril de 1896, a cidade, depois do ocorrido, foi invadida por Joaquim Nunes Brasileiro e o bando dos Serranos. Os jagunços de Nunes Brasileiro cercaram a casa onde se encontrava Dr. Antero, tio do assassino, e seus dois filhos. Um deles conseguiu fugir, mas o outro morreu junto ao pai, que, “ainda agonizante (coisa horrível!!) foi esbofeteado, furaram-lhe os olhos, abriram-lhe o ventre, rejeitaram-lhe as mãos e tiraram com facas as orelhas, a língua e a pele das faces!!!” (*O Estado de Minas*, 26 ago. 1896, s. p.). Os corpos do juiz, de um de seus filhos e de alguns de seus aliados assassinados permaneceram insepultos, só tendo sido retirados do local da vingança executada quando o mau cheiro tornou-se insuportável. Ainda assim, apenas um dos corpos foi inumado, enquanto os outros ‘foram atirados ao mato para pasto dos urubus’ (*O Estado de Minas*, 26 ago. 1896, s. p.).

## Erínias de outros sertões

No dia 22/03/2019, Dilma Ferreira da Silva, de 45 anos foi assassinada no assentamento onde morava, a 70 quilômetros de Tucuruí, Pará.

Liderança importante do MAB (Movimento Atingidos por Barragens), ela foi encontrada com a garganta cortada, mãos amarradas e sinais de tortura ao lado dos corpos do marido, Claudionor Costa da Silva, e de um conhecido do casal, identificado como Hilton Lopes, de 38 anos. (*Deutsche Welle*, 23 mar. 2019).

Escritos e orais, os 45 documentos sobre vingança e justiça encontrados pelos alunos foram variados:<sup>7</sup> desde uma carta de pedido de perdão ao rei no Tardo Medievo, datada do ano 1439, em busca de justiça, apresentada pelo

---

<sup>7</sup> Como se pode imaginar, apresento apenas alguns deles, conforme uma seleção que, se é injusta porque exclui daqui a maior parte das fontes, por outro lado é representativa da variedade mencionada de documentos, bem como da competência dos alunos para encontrá-los.

aluno Gustavo Magave, a depoimentos verbais, como aquele mobilizado por Elivaldo Pinto, que, na década de 1980, então, trabalhando no garimpo do Marupá, no sudoeste paraense, testemunhou o anúncio de um crime de vendeta aos assassinos da esposa e da filha de um homem natural de Goiás. Em outros casos, a fonte impressa somou-se à oralidade, como no processo judicial de 2017, cujos autos, publicados no *Diário da Justiça*, foram apresentados por Letícia Almeida. Nas seis páginas do processo concernente ao crime de homicídio qualificado com erro de execução, há oito ocorrências do termo *vingança* ou do verbo *vingar-se*. Além de crimes de vingança individual, também foram mencionados crimes de vingança coletiva, seja em cidades populosas, seja em comunidades locais, destacando-se, então, a presença de vítimas indígenas e ribeirinhas.

É certo que a maior parte das fontes datou do século XX ou, ao menos, quando fontes secundárias, fez referência a eventos do século XX. Dos 45 documentos reunidos, 26 eram do século passado. Apareceram ainda 12 documentos do século atual e quatro do século XIX, estes últimos, em sua maioria, encontrados no Centro de Documentação Histórica do Baixo Amazonas (CDHBA), vinculado ao curso de história da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). É o caso do documento apresentado pelo aluno Joanderson Caldeira, datado de 1863, descritivo da tentativa de uma escrava de envenenar seus senhores como forma de justicamento. Também pertence ao CDHBA a fonte datada de 1906, apresentada por Denílson Reis. O processo judiciário do distrito de Itaituba, comarca de Santarém, assinado pelo juiz substituto, refere-se a quatro crimes de assassinato produzidos por Honorato Ribeiro. O primeiro deles é o homicídio da própria esposa, Josepha, conhecida como Mulher Velha, em 1904. No ano seguinte, Honorato vitima uma família sataré-maué, composta por três membros, José Muratu, sua companheira e filha, alegando punição em decorrência das injúrias que teriam sido proferidas contra sua honra.

Entre as fontes, foram comuns aquelas que identificaram redes de vingança, entendendo-as como um quadro para além do crime mencionado pelo documento. Uma nota do jornal *A Cidade*, de Sobral, no Ceará, de 4 de outubro de 1899, encontrada pela aluna Maiara Freitas, relata o assassinato de um morador do subúrbio, agregado de um coronel. Embora breve, a nota qualifica de *bárbaro* o assassinato, cometido por *célebres* soldados (estando este último adjetivo, de fato, destacado em itálico no corpo do texto). O impresso informa ainda que a não realização do exame de corpo de delito da vítima gera a interdição de seu velório e sepultamento durante a noite que se segue ao crime, parecendo estar aí em questão a sugestão, por parte do jornal, tanto de um mecanismo de

exercício arbitrário da violência pelos soldados citados quanto de uma proteção para a não detecção desse exercício pela delegacia local:

No dia 2 deste, pelas 4 horas da tarde, na Lagoa do Junco, suburbio d'esta cidade, os *celebres* soldados José Belarmino e Francisco Buretama, este, guarda municipal desta cidade, e aquelle, do corpo de segurança, assassinarão barbaramente o cidadão João Marcollino Moço, morador no pé da serra Meruoca e aggregado do Coronel José Ignacio Alves Parente. Segundo nos consta o delegado e collecter José Silvestre, se negou a fazer o corpo de delicto, não obstante ter sido levado para sua casa o cadaver do infeliz Marcollino, que ficou insepulto até o dia seguinte, sem haver quem procedesse o corpo de delicto; em vista desta falta de cumprimento do dever das autoridades policiaes, o Dr. Juiz de Direito da Comarca, ordenou o sub-delegado que procedesse a corpo de delicto no cadaver do infeliz João Marcollino. (*A Cidade*, 4 out. 1899, s. p.).<sup>8</sup>

Por outro lado, se a notícia d'*A Cidade* apenas inculca uma intriga de violência para além do crime aludido, ao mencionar o pertencimento da vítima ao bando de um coronel, a fonte apresentada pelo aluno Rosinaldo Garcia, dessa vez uma recente notícia de jornal, é bem mais clara, ao afirmar que, entre as famílias Dantas e Boiadeiros, a rede de vingança é uma velha conhecida na região de Batalha no estado de Alagoas, onde teria produzido, de 1999 a 2017, seis vítimas, a última sendo o vereador Adelmo Rodrigues de Melo, conhecido como Neginho Boiadeiro. O assassinato ocorreu às portas da Câmara Municipal no dia 9 de novembro de 2017, a mando dos Dantas, mas, “mais do que um tradicional crime de mando em Alagoas, o caso incendiou de vez uma das rixas políticas mais conhecidas do interior do Estado” (Madeiro, 2017, s. p.).

Áudios gravados em 2018 dão novos elementos à investigação do caso. Segundo um dos advogados, um pistoleiro teria buscado a família Boiadeiro para denunciar a incumbência recebida pelos Dantas, qual seja, a de matar alguns dos inimigos, isto é, alguns Boiadeiros:

— Chegando lá, ele [o pistoleiro] me mostrou algumas conversas via WhatsApp que eram do Teobaldo, irmão da Marina Dantas [então, prefeita de Batalha], e do Ermes, chefe da segurança de Paulo Dantas [à época, deputado estadual]. Eles encomendavam a morte do meu pai, meu tio Pinto, meu primo Alexandre, o meu primo José, e o meu primo

---

<sup>8</sup> Todos os trechos copiados das fontes recolhidas pelos alunos respeitam a grafia do documento.

Baixinho [todos Boiadeiros]. A cabeça de cada um valeria R\$ 150 mil, só que o Adriano [o pistoleiro] me fez uma proposta que ele disse que se nós dobrássemos o valor, e ele faria o contrário: mataria Marina e Paulo Dantas. (*GI Alagoas*, 10 fev. 2019, s. p.).<sup>9</sup>

Com o segundo recorte de jornal, observamos a natureza das evidências dos crimes atualizar-se (nossa fonte passa a ser um áudio de WhatsApp!), à medida que se atualiza a vingança entre líderes políticos do sertão. Com efeito, essas redes de vingança podem estender-se por gerações. É que o vemos em outra das fontes, descoberta, dessa vez, pelo aluno Raimundo Bentes. Segundo o que diz seu documento, novo documento impresso, a luta política de outras duas famílias, os Alencares e os Sampaio, no sertão pernambucano, teria começado em 1710, quando quatro irmãos portugueses perseguidos pela Coroa portuguesa fixaram morada na serra do Araripe. A neta de um deles se tornaria ilustre. Bárbara de Alencar, rebelando-se contra a Coroa em 1817, veria ainda, depois de liberta, em 1824, o filho, como ela um Alencar, declarar a república na região, afrontando destarte o então governador da capitania, um Sampaio. É em 1949, contudo, com um tiroteio na cidade de Exu, que a rixa entre as duas famílias volta a produzir grande número de vítimas.

Segundo a matriarca dos Alencares entrevistada pelo jornal em questão, o *Estado de S. Paulo*, com o recrudescimento da rivalidade no século XX, de seu lado morrem 11 e, do lado dos Sampaio, pouco menos do que isso. Um dos sobreviventes dos Sampaio, baleado em uma emboscada em 1978, diz à reportagem ter preferido nunca revelar o nome de seu atirador: “Meu medo era ver um filho meu ir vingar a emboscada e ir matar. Preferi ser chamado de covarde a ser apontado como um homem que matou alguém” (*O Estado de S. Paulo*, 12 out. 2013, s. p.). Ao não identificar a vítima para não alimentar a vendeta, Jusé Sampaio demonstra clara consciência de que um nome é capaz de despertar a sede das Erínias, ou, na metáfora de um de seus parentes, outro Sampaio: “É como se a gente vivesse perto de um vulcão adormecido. Aqui, uma palavra pode causar um impacto muito grande” (*O Estado de S. Paulo*, 12 out. 2013, s. p.).

Quem também se decide por tomar parte para acabar com a rivalidade dos clãs (dessa vez de forma mais ativa) é o ilustre sanfoneiro Gonzagão (1912-1989). Natural da região e descendente dos Alencares, o cantor era capaz de

---

<sup>9</sup> A reportagem apresentada pelo aluno data de 2017 e refere-se ao assassinato do vereador mencionado, ao passo que essa segunda, que dá continuidade ao caso, foi publicada apenas em 2019.

reunir ali representantes dos dois lados, à maneira da deusa Atena, que, no julgamento do filho matricida de Agamêmnon, pede ao arauto para conclamar a multidão, trazendo ao Penedo de Ares assassino, Erínias, deuses, juízes e testemunhas (Ésquilo, 2013, 566-575).

## Considerações finais

Recapitulando para concluir: com a trilogia de Ésquilo, acompanhamos o poeta a imaginar uma espécie de primeiro tribunal, ou, em outras palavras, imaginamos o público da pólis a ver uma encenação da criação mítica da Justiça como resposta às inesgotáveis redes de vingança corporificadas nas Erínias. Cruzando as tragédias antigas com as fontes variadas no tempo encontradas pelos alunos e pelas alunas, poderíamos arriscar-nos a dizer que a trilogia *permanece* atual, porque *permanecemos* em busca da transformação das piranhas que bebem sangue em entidades que nos protejam dessa sede que atravessa nossa tradição. Nesse sentido, fomos capazes de observar tanto a vingança como *permanência* na história dos homens quanto a tentativa de substituí-la por um procedimento menos violento (mesmo que possamos, junto com Paul Ricoeur, pensarmos o problema da execução da punição pela Justiça, também ele um problema filosófico) e menos dado à perpetuação. Com nossos 45 documentos, em nada gregos, mas tampouco distantes de Ésquilo, fomos levados a ressignificar a *permanência* na história, da qual falou Fernand Braudel. É que como força, a *permanência* só é, só está em atividade por ser plástica, por deformar-se, por assumir novas formas, enfim, tal como as Erínias o fazem. Ora vulcão, ora cadelas, ora piranhas, qualquer que seja sua máscara, elas *permanecem* em busca de sangue.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. Nova York: Viking Press, 1963.

ARISTOTE. *Poétique*. Tradução: Barbara Gernez. Paris: Les Belles Lettres, 2008.

ARISTOTELIS de arte poetica liber. Edição: R. Kassel. Reimpr. de 1966. Oxford: Clarendon Press, 1968 [1965].

ASSASSINATO. *A Cidade*, Sobral: Hemeroteca Digital Brasileira, [s. p.], 4 out. 1899.

BRASIL. *Processo crime distrito judiciário de Itaituba. Comarca de Santarém, pelo juiz substituto de Itaituba*. Santarém: Centro de Documentação Histórica do Baixo Amazonas – Ufopa, 25 jul. 1906.

BRASIL. TJPA. *Diário da Justiça*. Edição nº 6.305/2017, quinta-feira, 26 out. 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/165689637/djpa-26-10-2017-pg-850>> Acesso em: 18 de abr. 2019.

BRAUDEL, Fernand. *Histoire et sciences sociales: la longue durée. Annales: Économies, Sociétés, Civilisations*, ano 13, n. 4, p. 725-753, 1958.

\_\_\_\_\_. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: A. Colin, 1985. t. I.

BRAZ, Brasileiro. *São Francisco: nos caminhos da história*. Belo Horizonte: Lemi, 1977.

CÓLEN, Roberta. Advogado diz que família Boiadeiro tramou assassinato dos Dantas para se livrar da própria morte. *G1 Alagoas*, [s. p.], 10 fev. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2019/02/10/advogado-diz-que-familia-boiadeiro-tramou-morte-dos-dantas-para-se-livrar-da-propria-morte.ghtml>> Acesso em: 9 de mar. 2019.

ÉSQUILO. *Orestéia I: Agamêmnon*. Tradução: Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Orestéia II: Coéforas*. Tradução: Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Orestéia III: Eumênides*. Tradução: Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2013.

FEBVRE, Lucien. *Le problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle: la religion de Rabelais*. Paris: Albin Michel, 1942.

HESIOD. *Theogony*. Edição: M. L. West. Oxford: Clarendon Press, 1966.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Estudo e tradução: Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2007.

HOMERI *Ilias*. Edição: T. W. Allen. Oxford: Clarendon Press, 1931. v. 2-3.

\_\_\_\_\_. Edição: P. Peter von der Mühl. Basileia: Helbing & Lichtenhahn,

1962.

HOMERO. *Iliada*. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. *Odisseia*. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2011.

LIMA, Marcela Telles Elian de. *Pelas margens do São Francisco: a trajetória histórica e ficcional de Antônio Dó*. 2006. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MADEIRO, Carlos. Rixa entre famílias deixa rastro de sangue e mortes no sertão de Alagoas. *UOL*, Batalha e Craíbas (AL), 12 nov. 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/12/rixa-entre-familias-deixa-rastro-de-sangue-e-mortes-no-sertao-de-alagoas.htm>> Acesso em: 22 de abr. de 2018.

MEIER, Christian. *De la tragédie grecque comme art politique*. Tradução do alemão: Marielle Carlier. Paris: Les Belles Lettres, 2004.

RICOEUR, Paul. *Le juste, la justice et son échec*. Paris: Éditions de l'Herne, 2005.

\_\_\_\_\_. *Le mal: un défi à la philosophie et à la théologie*. Genebra: Éditions Labor et Fides, 2004.

TRISTEZA e medo ainda acompanham a velha Exu que Gonzagão pacificou. *O Estado de S. Paulo*, [s. p.], 12 out. 2013. Disponível em: <<https://politica.estado.com.br/noticias/geral/tristeza-e-medo-ainda-acompanham-a-velha-exu-que-gonzagao-pacificou,1084782>.> Acesso em: 4 de fev. 2019.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mythe et tragédie en Grèce Ancienne*. Paris: La Découverte: Syros, 2001. v. I.

\_\_\_\_\_. ; \_\_\_\_\_. *Mythe et tragédie en Grèce Ancienne*. Paris: La Découverte: Poche, 2012. v. II.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Abril de 2021

**Navegando Publicações**



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG  
Brasil





A sala de aula nos transforma, transforma alunos e professores. Ninguém passa por ela sem ser de alguma maneira afetado, ninguém a deixa fechando-lhe completamente a porta. Nas salas de aula da Universidade Federal do Oeste do Pará, desde o ano 2011, ano de criação do curso de História, temos sido transformados. Da reflexão sobre nossa realidade, nasce este livro, que versa sobre a experiência de lidarmos com nossos objetos de estudo em um curso de universidade pública no interior da Amazônia. Em cada capítulo, nós, professores do curso, respondemos à questão: como a sala de aula, na Ufopa, altera, transforma, redimensiona a pesquisa e a docência?

Os organizadores

