



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
CAMPUS DE ARAGUAÍNA

MAYARA ALVES LEITE

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 8º ANO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA
DE PARAUAPEBAS-PA

ARAGUAÍNA – TO
2020

MAYARA ALVES LEITE

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 8º ANO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA
DE PARAUAPEBAS-PA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Dr. Wellington Amarante Oliveira

ARAGUAÍNA – TO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- L533a Leite, Mayara Alves.
Aprendizagem histórica e história local:: uma experiência com alunos do 8º ano sobre o ensino da história de Parauapebas-PA . / Mayara Alves Leite. – Araguaína, TO, 2020.
147 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.
Orientador: Wellington Amarante Oliveira
1. Ensino de História. 2. História local. 3. Parauapebas. 4. Aprendizagem histórica. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

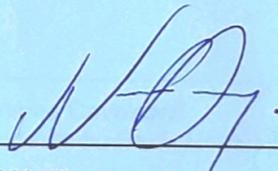
MAYARA ALVES LEITE

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 8º ANO SOBRE O ENSINO DA
HISTÓRIA DE PARAUAPEBAS-PA.

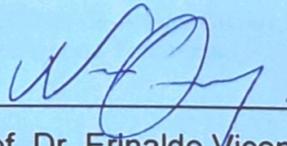
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
– PROFHISTÓRIA – da Universidade
Federal do Tocantins – UFT, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Ensino de História. Linha de pesquisa:
Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Araguaína, 06 de abril de 2020

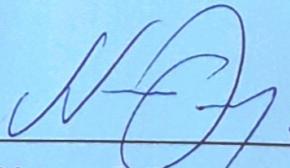
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Orientador



PP. Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA



P.P. Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente
Universidade Federal do Tocantins-UFT

*Dedico este trabalho à minha família,
especialmente à minha mãe Maria Helena,
meu esposo Marcelo e ao meu filho Augusto
César, que sempre foram meu alicerce.*

AGRADECIMENTOS

Quando terminei minha graduação, o Mestrado era um sonho que parecia distante, mas após oito anos, se tornou realidade. Foram dois anos de muito aprendizado pessoal e profissional. Durante esse percurso, contei com a ajuda de várias pessoas. Algumas já faziam parte da minha vida, outras, conheci ao ingressar no ProfHistória.

Agradeço a toda minha família pelo amor a mim dedicado, meus irmãos Luana e Wellington, meu padrasto Enoque (*in memoriam*) que mesmo não estando mais entre nós teve um papel importante na minha formação, e especialmente a minha mãe, Maria Helena, que sempre me incentivou a correr atrás dos meus sonhos. Sua ajuda cuidando do meu filho foi muito importante durante os dias em que precisei me ausentar de casa. Meu esposo Marcelo, em quem sempre encontrei apoio em todos os momentos e que não me deixou desistir diante das dificuldades. Ao meu filho Augusto César, que apesar da pouca idade, sempre compreendia quando a mamãe precisava passar alguns dias fora de casa.

Agradeço às amigas de Araguaína, Helliam e Rosana que, assim como na graduação, durante o Mestrado foram meu suporte fora de casa, especialmente a Dona Anália, que me acolheu em sua residência com todo carinho.

Aos amigos da terceira turma do ProfHistória que foram fundamentais durante essa caminhada: André, Augusto, Cleverson, Eliete, Fabricio, Laila, Priscila, Marco (Jiló), Martha, e especialmente, Andréia, Edna e João que sempre me ajudaram nos momentos de aflições e dúvidas e meus companheiros de viagem Antônio Carlos e Claudimir, com os quais dividi angústias e muitas horas de viagem entre o Pará e Tocantins, e vice e versa. Podem ter certeza que carrego um pouco de cada um de vocês em meu coração.

Aos professores do Programa que fizeram toda a diferença no desenvolvimento desse trabalho. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos.

Aos estudantes do 8º ano 1, da escola Mário Lago, pela disponibilidade e comprometimento. Aos senhores Antônio Pereira (Tony Maradona), Francisco Brito (Chico Brito) e Francisco Nascimento pela significativa contribuição, e à equipe gestora da escola, que permitiu o desenvolvimento da pesquisa na instituição.

Agradeço aos professores Doutores Erinaldo Vicente Cavalcanti e Marcos Edilson de Araújo Clemente por suas contribuições significativas em meu exame de qualificação e defesa final da dissertação.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Wellington Amarante Oliveira, uma pessoa responsável, humilde, tranquila, e muito paciente com minhas dificuldades. Obrigado pela parceria, suas considerações pontuais, competência e exigência foram fundamentais para a construção dessa dissertação.

E finalmente, ao Programa PROFHISTÓRIA, por possibilitar a pesquisa voltada para o ensino de História e a qualificação de tantos professores do ensino básico brasileiro.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar como ocorre a aprendizagem histórica dos estudantes a partir da utilização da História local. Apresentamos algumas reflexões em relação a prescrição do ensino da história local nos currículos educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal. A pesquisa é de cunho qualitativo. A metodologia utilizada é a história oral. Esse método de pesquisa foi escolhido com intenção de compreender e refletir sobre as narrativas existentes em torno de seu surgimento. Tivemos como hipótese que o ensino da história local pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento do aprendizado histórico dos discentes, pois ao refletir articulando presente, passado e futuro, eles conseguirão pensar sua importância enquanto sujeito histórico, compreendendo-se com parte substancial para a construção social de sua comunidade e o fortalecimento de sua identidade local, e se percebendo enquanto agente transformador de seu grupo. Para responder à hipótese sugerida foram organizadas etapas com intervenções distintas: questionários com perguntas abertas relacionadas ao ensino de História e história local, análise de poemas sobre o município, texto sobre história local, oficina com técnicas de entrevista e entrevistas com duas pessoas que residem em Parauapebas desde período anterior à emancipação até os dias atuais. Como produto didático pedagógico elaboramos uma proposta de planejamento flexível, com orientações sobre as metodologias utilizadas em nossa pesquisa que se mostraram eficazes, para serem aplicadas pelos docentes de acordo com sua realidade.

Palavras-chave: Ensino de História. História local. Parauapebas. Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate how students' historical learning occurs from the use of local history. We present some reflections regarding the prescription of teaching local history in educational curricula at national, state and municipal levels. The research is of a qualitative nature. The methodology used is oral history. This research method was chosen with the intention of understanding and reflecting on the existing narratives around its emergence. We hypothesized that teaching local history can be an important tool for the development of students' historical learning, because by reflecting on the present, past and future, they will be able to think of its importance as a historical subject, understanding themselves with a substantial part for the construction community and the strengthening of its local identity, and perceiving itself as a transforming agent for its group. To respond to the suggested hypothesis, stages were organized with different interventions: questionnaires with open questions related to the teaching of history and local history, analysis of poems about the municipality, text on local history, workshop with interview techniques and interviews with two people who reside in Parauapebas from the period prior to emancipation to the present day. As a pedagogical didactic product, we developed a flexible planning proposal, with guidelines on the methodologies used in our research that proved to be effective, to be applied by teachers according to their reality.

Keywords: History teaching. Local history. Parauapebas. Historical learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Núcleo urbano de Carajás.....	67
Figura 2 - Área central de Parauapebas.....	67
Figura 3 - Área periférica no Complexo VS-10.....	67

LISTA DE SIGLAS

ADR MAB - Administração Regional de Marabá
AMZA - Amazônia Mineração A/S
ANPUH - Associação Nacional de História
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CVRD - Companhia Vale do Rio Doce
EFVM - Estrada de Ferro Vitória-Minas
FPM - Fundo de Participação dos Municípios
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA - Instituto Socioambiental
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IPI - Imposto sobre Produto Industrializados
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PA - Pará
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PGC – Programa Grande Carajás
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SETE - Soluções e Tecnologia Ambiental
SINE – Sistema Nacional de Emprego
SECEX - Secretaria de Comércio Exterior
VS-10 - Vicinal Secundária 10
UFT – Universidade Federal do Tocantins

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1 OS DEBATES SOBRE A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	17
1.1 Ensino de História e história local	17
1.2 A aprendizagem histórica e a história local.....	33
1.3 História local no currículo de Parauapebas	40
2 PARAUPEBAS A “CAPITAL DO MINÉRIO”	51
2.1 Parauapebas e Companhia Vale do Rio Doce: histórias que se confundem..	51
2.2 Os primeiros habitantes: Xikrins do Cateté.....	59
2.3 Os migrantes e o sonho do eldorado.....	62
3 HISTÓRIA LOCAL E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS AOS RESULTADOS FINAIS	72
3.1 Discutindo a história local de Parauapebas em dez encontros.....	72
3.2 Conhecimentos prévios: olhares sensíveis sobre a História e a história local	85
3.3 Efeitos da aprendizagem histórica: múltiplos olhares sobre Parauapebas.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	119
APÊNDICE 1 – Trabalhando Com História Local: Uma Proposta Didática	120
APÊNDICE 2 – Questionário 2 Tabulado	127
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

“[...] Pelo que eu entendi a História acontece quando nós agimos, quando uma história tá acontecendo nós estamos no ambiente, nós estamos vivendo a história. Então sim, nós somos muito importantes para a história” (M. E. estudante, 14 anos).

O ensino de História tem um papel importante na formação de indivíduos críticos, permitindo que eles reflitam e entendam sua realidade a partir de diversas fontes de informação. O fragmento acima é parte do resultado do presente trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, que tem como área de concentração, o ensino de História. Intitulada “Aprendizagem histórica e história local: uma experiência com alunos do 8º ano sobre o ensino da história de Parauapebas-PA”, a dissertação objetivou pesquisar como se desenvolve a aprendizagem histórica dos discentes mediante o uso da história local.

Ao desenvolver a aprendizagem histórica, os estudantes poderão assumir uma postura analítica mediante suas vivências em sociedade. E para isso, é importante que os educandos compreendam que a história é fruto da ação humana no tempo e que portanto, todos nós fazemos parte dela, independente de termos o nome mencionado ou não nos eventos considerados grandiosos. Assim como demonstra M. E. em sua argumentação sobre sua importância para a História.

Nesse sentido, esse trabalho constituiu-se em uma investigação do desenvolvimento da aprendizagem histórica dos discentes do 8º ano “1” da escola municipal de ensino fundamental Mário Lago. Localizada no Complexo secundário 10 (VS-10) em Parauapebas-PA. A escola foi escolhida em virtude do meu vínculo empregatício no período da pesquisa, na qual trabalhava com turmas de 6º ao 9º ano. A temática do projeto surgiu em decorrência de minha inquietação enquanto docente da rede pública da cidade, ao perceber que a maioria dos discentes do 6º ao 9º ano têm uma certa dificuldade de relacionar sua vida prática com a História e seu ensino, não se considerando sujeitos históricos. Isso se torna bem expressivo pela dinâmica de surgimento da cidade.

Parauapebas desenvolveu-se no contexto de ocupação da Amazônia oriental ligada à extração de minério iniciada na segunda metade do século XX, com a implantação do Programa Grande Carajás, pela Companhia Vale do Rio Doce em 1981. Seu crescimento se deu de forma desorganizada e acelerada. A maioria da

população é oriunda de outros estados brasileiros sendo visível uma diversidade regional (SOUZA, 2014, p.71). Nesse sentido, ao ser trabalhado história local, a narrativa recorrente sobre o surgimento do município é a que aponta que a extração de minério significou o “desenvolvimento” da região e que a Vale – antiga CVRD – seria uma espécie de panaceia e os outros agentes que também fazem parte da história do município acabam sendo marginalizados. Nessa perspectiva, nossa pesquisa se justifica pela necessidade de investigação do processo de aprendizagem histórica dos estudantes, observando como esse aprendizado pode refletir no desenvolvimento da percepção de aspectos relacionados à formação da cidade – diferentes dos que aparecem nas narrativas oficiais – , e com isso, eles perceberem que a História não é feita somente por pessoas consideradas “grandes personagens históricos” ou “heróis”, mas também por sujeitos comuns que fazem parte de sua comunidade, por exemplo.

Para compor o trabalho partimos das seguintes problemáticas: Como é trabalhada a história local no município de Parauapebas? Como desenvolver a aprendizagem histórica dos estudantes utilizando a história local? O que os alunos compreendem por história local?

Tivemos como hipótese que o ensino da história local pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento do aprendizado histórico dos discentes, pois ao estudar aspectos relacionados à localidade em que estão inseridos, articulando presente, passado e futuro, eles conseguirão pensar sua importância enquanto sujeitos históricos, compreendendo-se como parte substancial para a construção social de sua comunidade e o fortalecimento de sua identidade local, percebendo-se enquanto agente transformador de seu grupo.

A investigação de cunho qualitativo foi desenvolvida a partir de intervenções com estudantes do ensino fundamental para a produção de fontes a serem analisadas. Utilizamos a História oral, por meio da técnica de entrevista, por acreditar que essa metodologia permite escutar e registrar as falas de sujeitos marginalizados da História oficial. Segundo Verena Alberti (2006, p. 166), “a riqueza da história oral está evidentemente relacionada ao fato de ela permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais”.

A pesquisa foi composta por oficinas com técnicas de entrevista, estudo de texto, análise de poemas e entrevistas. Para a coleta de dados, utilizamos três questionários com objetivos distintos. O primeiro, socioeconômico, foi para traçar o

perfil da turma; o segundo, com perguntas abertas, para compreendermos a visão dos discentes sobre aspectos relacionados à pesquisa e o terceiro, para avaliarmos os resultados da pesquisa.

Ao longo de nosso trabalho podemos perceber que a história local se mostra promissora para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos discentes, ao contemplar as particularidades da localidade em que eles estão inseridos sem desassociar dos acontecimentos nacionais e globais, com isso, propicia aos educandos uma reflexão sobre o passado e o presente e perspectivas sobre o futuro.

A partir do estudo da história local, os estudantes podem compreender que não vivem à parte da História, mas que são integrantes dela. A localidade pode ser um ponto de partida para o aprimoramento do conhecimento histórico, haja vista que ao estudar o que é familiar, os discentes conseguirão compreender que seu entorno não se encontra isolado do mundo. E como tal, possibilita a articulação entre passado e presente. Assim, quando os discentes refletem sobre suas vivências, eles são estimulados a pensar criticamente.

O conceito de aprendizagem histórica foi mobilizado a partir das ideias do alemão Jörn Rüsen, que o compreende como “processo mental de construção de sentido sobre experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p.43). As reflexões teóricas acerca do trabalho com a história local em sala de aula tiveram como base, os estudos de Maria Auxiliadora Schmidt que indicam que o trabalho com essa temática auxilia os estudantes a formarem sua própria identidade, compreendendo como se constitui e se “desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo e quanto tem a ver com elementos externos a ele” (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Ao enfatizarmos a história local, a intenção é “superação de uma aprendizagem voltada à memorização, desarticulada e sem relação com a realidade dos estudantes”, ou seja, “um estudo passivo, constituído por feitos ligados a personagens ilustres”, rejeitando ou marginalizando “aqueles que não apresentaram algum destaque no cenário nacional ou global” (CAINELLI & SANTOS, 2014, p. 162).

Com isso, acreditamos que a história local pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Seu aprimoramento é importante para o estudante à medida que ele consiga promover a aproximação da experiência temporal às suas experiências particulares.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Os debates sobre a história local no ensino de História”, fazemos uma discussão acerca da institucionalização da História enquanto disciplina e seu percurso enfrentando períodos de crise e superação, assim como a constituição de um novo campo de pesquisa relacionado ao seu ensino. Nos propomos a refletir sobre o ensino da história local elencando sua contribuição para um aprendizado significativo bem como as dificuldades inerentes à essa temática. São feitas algumas considerações sobre o conceito de aprendizagem histórica com base nas ideias de Jörn Rüsen traçando um paralelo com o ensino da história local. Finalizamos discorrendo sobre a prescrição do ensino da localidade nos currículos oficiais nos âmbitos nacional, estadual e municipal: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará, Proposta Curricular do Município de Parauapebas.

No segundo capítulo, nomeado “Parauapebas a ‘capital do minério’”, dedicamos à apresentação do contexto local apontando o processo de surgimento do município passando por sua emancipação até os dias atuais. Traçamos um paralelo com o projeto de ocupação da Amazônia, estabelecendo ligação com a história da Companhia Vale do Rio Doce (atual Vale), que é quase sinônimo da história de Parauapebas, principalmente nas narrativas oficiais. Tratamos sobre a questão dos Xikrins nesse processo de ocupação da região, apontando sua origem e estabelecimento na região de Carajás, assim como as mudanças ocorridas em seu modo de vida decorrente do povoamento da Amazônia. Chamamos atenção para o crescimento acelerado e desorganizado do município, os contrastes sociais existentes e a “territorialização socialmente excludente e viabilizadora da reprodução do capital” (COELHO, 2015, p. 22). Findamos debatendo sobre a alteração da dinâmica territorial da região em função da mineração com ênfase para o SILVA & LIMA, 2017, p.112), fluxo migratório para a localidade. Além dos paraenses, a população é formada por pessoas vindas de diversas partes do país – principalmente do nordeste - em busca de oportunidade de emprego e de uma vida melhor (SOUZA & EID, 2013). A maioria dos bairros se originou a partir de ocupações irregulares e essas compostas por “migrantes de outros estados como Maranhão, por exemplo” (SILVA & LIMA, 2017, p.112), é o caso do Complexo VS-10 (Vicinal secundária 10) - onde se localiza a escola em que se desenvolveu a presente pesquisa.

No último capítulo, intitulado “História local e aprendizagem histórica: dos conhecimentos prévios aos resultados finais”, inicialmente, apresentamos o contexto da pesquisa e seus sujeitos, em que são expostas informações sobre a escola Mário Lago e sobre os estudantes da turma pesquisada, em seguida, é feita uma descrição do desenvolvimento da pesquisa apontando as atividades propostas. Posteriormente, fazemos análise dos conhecimentos prévios dos estudantes, a partir do questionário 02, aplicado antes das atividades da pesquisa. Este foi estruturado com oito perguntas abertas, tendo por finalidade, averiguar o entendimento dos discentes em relação ao ensino de História, história local e a influência da História em suas vidas. Esse instrumento foi fundamental para termos uma base de comparação ao final da pesquisa, a partir dele aferimos se houve mudanças na concepção dos estudantes.

Finalizamos o capítulo três com a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, com ênfase ao questionário final que foi composto por seis perguntas abertas, relacionadas às intervenções, ao ensino de História e história local. Com isso, podemos apresentar os resultados da investigação, se houve mudanças na compreensão dos estudantes, conforme as problemáticas levantadas.

Durante a pesquisa, detectamos algumas falhas, assim como pontos positivos para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Desse modo, o produto final foi construído a partir de indicação de metodologias que possam ser usadas para alcançar um resultado significativo. Pensando na realidade educacional do município, produzimos uma proposta de planejamento flexível (apêndice 1), conforme o padrão adotado na rede de ensino municipal de Parauapebas, com orientações sobre as metodologias utilizadas em nossa pesquisa que se mostraram eficazes, para serem aplicadas pelos docentes de acordo com sua realidade.

1 OS DEBATES SOBRE A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 Ensino de História e história local

O ensino de História é um elemento fundamental para o desenvolvimento de um sujeito capaz de refletir criticamente sobre a sociedade na qual está inserido, porém, devido a sua complexidade, ensiná-la constitui-se um desafio para o professor que precisa lidar com as dificuldades dos discentes em estabelecer conexões entre os tempos históricos. Assim, essas questões levam o docente a questionar-se sobre os “critérios de seleção de conteúdos significativos para os alunos que vivenciam, com intensidade, o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias” (BITTENCOURT, 2017, p.07), e quais metodologias mais eficazes para alcançar uma aprendizagem significativa.

Essa situação é intrincada por vários fatores. A disciplina é vista por muitos estudantes como sem sentido, uma vez que só “trata do passado”, matéria decorativa sem relação com sua vida, ou que não fazem parte da História porque não realizaram nada grandioso para serem reconhecidos como personagens importantes. Mas por outro lado, enquanto docentes, sabemos do papel crucial da História na vida dos estudantes pensando-a como uma “disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipatória e libertadora”, mas que a questão sobre o porquê e como ensiná-la “processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais” (FONSECA, 2003, p.89).

Assim, até chegar no principal sujeito do processo de ensino aprendizagem – o discente – existem situações envolvidas que vão muito além do que está prescrito nos documentos oficiais e projetos pedagógicos. Nesse sentido, Selva Guimarães Fonseca alerta para a necessidade de um “diálogo crítico, permanente, entre sujeitos que (re)constroem os saberes históricos nos diversos espaços educativos e culturais” (FONSECA, 2003, p. 244). Fonseca ainda enfatiza que o docente de História não atua no vazio:

Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. [...] (FONSECA, 2003, p. 244).

O ensino de História é fundamental para que os discentes consigam compreender o mundo a sua volta. Um dos responsáveis por munir os estudantes de criticidade permitindo que eles reflitam e interpretem sua realidade a partir de distintas fontes de informação. Para um ensino de História efetivo, precisamos promover reflexões que viabilizem aos estudantes fazerem deslocamentos em relação ao seu contexto. Logo, esse sujeito “que vive o presente deve”, por meio do ensino da História, “ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural e estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural” (BITTENCOURT, 2017, p.20).

Existe uma dificuldade de compreensão quando é trabalhada história local, tanto em relação ao conceito quanto à temática. É recorrente entre os discentes a ideia de que eles não fazem parte da História por não serem “pessoas importantes”, por não terem feito algo relevante que os fizessem “entrar” para a História. E no caso desta pesquisa, pelo fato do município de Parauapebas ter sua origem atrelada ao processo de mineração na região e ser uma cidade nova, a narrativa mais comum entre os alunos é a de que a empresa Vale significou o progresso e o desenvolvimento para a localidade. Assim, quando os estudantes são questionados sobre o que sabem sobre a formação da cidade, são raros os casos em que eles não fazem a associação do “desenvolvimento” do município à mineração e à Vale, ou à importância dos migrantes no processo de construção de Parauapebas.

Isso ocorre pelo fato de ser uma História recente, em que há uma disputa de memórias sobre sua fundação e desenvolvimento. Nesse sentido, a BNCC compartilha da ideia de Ulpiano Bezerra de Menezes (1998) para ilustrar a construção de narrativas sobre o passado:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.” (MENEZES apud BRASIL, 2018, p. 397)

Nessa perspectiva, Rosiane Damazio e Cristiani Silva (2018) destacam que a maioria dos documentos disponíveis aos docentes é produzido “pelos órgãos

administrativos locais e tendem a transmitir o ponto de vista do poder político ou econômico”, fazendo com que os discentes e docentes mantenham a “memória da elite local, contribuindo na construção de uma identidade coletiva e individual a partir desse referencial” (DAMAZIO & SILVA, 2018, p.194). Dessa forma, podem assegurar a legitimação do poder.

Mas por outro lado, consoante com Damazio e Silva (2018), a história local pode ser uma aliada quando direcionada para as “margens, para memórias não oficiais”, evidenciando também a “memória dos habitantes comuns”, possibilitando que os discentes “encontrem sua própria história de vida, suas experiências e lutas cotidianas” (DAMAZIO & SILVA, 2018, p.194).

O ensino da história local é priorizado para os anos iniciais do ensino fundamental, período em que é esperado que os estudantes consigam compreender diferentes histórias pertencentes à sua localidade, a partir de propostas pedagógicas que buscam estabelecer relações com o seu cotidiano. Nessa fase escolar, os conceitos históricos não são aprofundados, primeiro em função da série/idade dos discentes que ainda apresentam dificuldade em compreender assuntos abstratos, mesmo possuindo um grau de consciência histórica¹. Aliado a isso, tem a carga horária semanal reduzida para a disciplina de História, sendo priorizadas outras matérias – língua portuguesa e matemática -, além do fato dos docentes trabalharem todas as áreas do conhecimento, sendo, na maioria das vezes, formado apenas em pedagogia. Nesse sentido, de acordo com Kátia Abud (2012, p. 560), é impossível que tal curso “forneça profunda formação em todas as disciplinas do quadro curricular da escola fundamental”.

Essas problemáticas influenciam no desenvolvimento do conhecimento histórico dos estudantes que, ao ingressarem no terceiro ciclo, embora apresentem o conhecimento de alguns conceitos básicos da disciplina História, ainda se confundem em relação aos tempos e conceitos históricos. Desse modo, a continuidade do ensino de história local nos anos finais do fundamental apresenta-se como essencial para promover um conhecimento histórico ativo “problematizando situações que estimulem os estudantes a pensar e refletir historicamente, ou seja, dando significância ao

¹ Nesse sentido, Rüsen (2012, p.143) destaca que desde os primórdios da escolarização, o sujeito já possui uma consciência histórica que é muito variada e subjetiva, conforme sua idade e definida por vivências e sentimentos, estabelecida imagetivamente.

processo de ensino da História, tendo o local como polo irradiador desse movimento” (SANTOS, 2014, p. 33).

Ao trabalhar a história local, os discentes poderão perceber que o contexto em que estão inseridos não se encontra à margem da história, mas que faz parte dela. A partir do momento que o professor “consegue cativar seus alunos com assuntos que lhe chamam a atenção, com temáticas que o fazem refletir e associar o seu dia-a-dia com os conteúdos escolares”, eles “tornam-se mais compreensíveis. Dessa forma, os alunos passam a gostar de aprender História” (PAIM & PICOLLI, 2007, p.118). Assim, quando os discentes se apropriam do conhecimento histórico escolar, eles conseguem refletir sobre seu lugar na sociedade tornando-se sujeitos mais críticos.

Ao longo do tempo, a disciplina de História já se tornou, por diversas vezes, objeto de debates, ela já percorreu um longo caminho com distintas fases e sempre se renovando. Antes que “os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa” e “antes que se considerassem cientistas, eles discutiram as regras e os princípios” da estruturação da História como problemas de “ensino e aprendizagem”, que nessa época eram vistos como “o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola” (RÜSEN, 2006, p. 08). Era a “história vitae magistral” (“história mestra da vida”, tradução livre).

Desse modo, essa orientação, baseada nas demandas da vida prática, foi mudando de sentido à medida que a História foi se profissionalizando e se institucionalizando. Quando os profissionais da área começaram a fortalecê-la enquanto ciência, a didática da História foi automaticamente sendo excluída. Logo, a necessidade de orientar os interesses básicos dos seres humanos no tempo foi substituída pela sua “cientifização”. Durante esse percurso, o ensino de História foi sendo preterido, passando a ser considerado uma prática ínfima.

Ainda sobre esse movimento de “cientifização”, Schmidt destaca que:

[...] Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização. Em decorrência, pode-se afirmar que as problemáticas e crises que ocorrem na dimensão cognitiva da cultura histórica passam a pertencer mais ao âmbito das crises da escolarização do que da própria ciência. (SCHMIDT, 2014, p. 37)

A separação entre pesquisa e ensino acabou gerando uma crise do método, que no caso do Brasil passou a ser observado desde o final do século XIX.

O ensino de História era baseado na memorização de aulas expositivas e os discentes eram considerados meros receptores. Os docentes de História enxergavam seus alunos como sujeitos passivos do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2008).

Os debates em torno do ensino de História, no Brasil, só iniciaram no século XX. Nas primeiras décadas do século, o ensino de História assumiu tanta importância quanto a sua escrita. Desde a década de 1930 já existiam algumas reflexões promovidas por docentes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, sobre como a História deveria ser ensinada. Antes mesmo da historiografia brasileira procurar

[...] delimitar suas fronteiras disciplinares, a reflexão sobre metodologias de ensino nas aulas de História já se fazia presente nas reflexões de professores como João Ribeiro e Jonathas Serrano [...] (FREIXO & COELHO, 2015, p. 10).

Os debates se concentravam principalmente na crítica sobre a prática e memorização de nomes e datas que pouco “contribuíam para a formação dos estudantes brasileiros” (FREIXO & COELHO, 2015, p. 11). Os livros de Serrano foram importantes para a “constituição de uma pedagogia da História, dado seu interesse pelo método, o ‘como se ensina’” (MOREIRA, 2016, p. 730).

Na segunda metade do século XX, o ensino de História e as produções historiográficas viveram uma crise originada, segundo Luís Fernando Cerri (2005, p. 08), “tanto da derrocada da ditadura militar e sua influência sobre o ensino e a formação dos cidadãos na escola quanto dos deslocamentos epistemológicos da História, pesquisada e ensinada nas universidades”. Após o golpe civil-militar, o ensino de História passou a ser questionado. Com a implementação da lei n. 5.692/71, as disciplinas de História e Geografia do primeiro grau foram substituídas pelos Estudos Sociais, com intenção de paralisar possíveis críticas ao modelo de governo e articular os conteúdos com o projeto ideológico do poder vigente. Essa intervenção estatal significou a “desqualificação dos professores, sobretudo na área de Ciências Humanas, e na orientação dada às disciplinas afins – a História em particular – desde a diminuição das cargas horárias até a redefinição de seus conteúdos” (CERRI, 2003, p. 40). Esse período marca o início de uma crise no código disciplinar de História (SCHMIDT, 2012, p.85).

A superação desse momento de crise acabou se tornando um período criativo, principalmente a partir da redemocratização do Brasil, com a apresentação de novos currículos de História para “as escolas de Primeiro e Segundo Graus”, elaborados por distintos estados e municípios brasileiros, no entanto, “sob novas

condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias” e “professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário”. Fazia-se primordial naquele momento a introdução de novos conteúdos que entusiasmassem os estudantes concomitantemente com a necessidade de propostas em que estivessem em consonância com a “nova produção da História sócio/cultural e a do mundo do trabalho” (BITTENCOURT, 2018, p.142). A crise impulsionou mudanças, inclusive na historiografia, que “de certa forma, ampliaram o leque e as possibilidades do pensar, do fazer e do escrever a História”, sendo criativa na medida em que forçou os especialistas a refletirem sobre suas práticas, sobre seus “pressupostos teóricos-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas”. (NADAI, 1993, p.144)

Conforme Cerri (2017, p.15), essa crise no campo histórico foi um fenômeno que ocorreu em várias partes do mundo na segunda metade do século XX, na qual as considerações sobre o ensino de História entraram numa conjuntura oriunda de “novas demandas sociais sobre identidade coletiva em função do tempo” e essas necessidades ao serem refletidas pelos ambientes acadêmicos e escolares, promoveram “o desenvolvimento da autoconsciência do campo do ensino de História”.

No Brasil, os conhecimentos e práticas escolares oriundos do período militar começaram a ser contestados e repensados por estados e municípios através de novas propostas curriculares. Surgiram estudos voltados para as práticas pedagógicas, ou seja, o “como ensinar”. A partir de questionamentos sobre os métodos tradicionais de ensino - em que a memorização e reprodução eram valorizados – reflexões levantadas anteriormente pelos escolanovistas, no início do século XX, sobre o processo de ensino aprendizagem foram retomadas, no qual os discentes eram pensados como protagonistas nesse processo, tornando-se agentes ativos na construção do conhecimento e não meros receptores. É o caso do artigo de Felon (2008) “A formação do profissional de História e a realidade do ensino”², em que a autora se preocupa em contribuir para a “superação do círculo vicioso a que nos levou a prática de uma política educacional, que exprime e consolida uma determinada estrutura de dominação social”, sendo fundamental romper com “a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e transmissão”

² O artigo foi publicado originalmente em 1982, como resultado de uma conferência em um simpósio nacional da Associação Nacional de História (ANPUH) em João Pessoa – PB, em julho de 1981.

(FENELON, 2008, p.23). Fenelon ainda finaliza destacando como a História é ensinada naquele momento:

Desta maneira a História que ensinamos está pronta e acabada, cheia de verdades absolutas e de dogmas tradicionais e rançosos, porque na verdade para a maioria a concepção de História é esta mesma de um passado morto. Raramente o aluno é colocado diante do problema de tentar conduzir qualquer investigação, raramente aprende a fazer ciência, a fazer História - e fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprende a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agente e sujeito da História. (FENELON, 2008, p.35)

Nesse período de mudança, os debates entre distintas correntes historiográficas também se expressaram nas propostas curriculares. Os historiadores vivenciavam um movimento de transformação em relação às problemáticas e temáticas de estudo. Parte ligada a uma concepção metodológica francesa surgida na primeira metade do século XX, a denominada “história nova” da escola dos *Annales*, que criticava a visão positivista da História, praticada largamente no século XIX e início do XX - que exaltava a figura dos grandes “heróis” da História, dos documentos oficiais, entre outros - e propunha uma nova abordagem com destaque para uma análise histórica mais ampla, com utilização de outras fontes históricas não-oficiais a fim de produzir uma história problema (LE GOFF & NORA, 1995). Essa corrente teve bastante influência entre os docentes brasileiros.

Outra corrente que estava em evidência nesse período e também influenciou nas propostas curriculares foi o marxismo. Formulado inicialmente pelo filósofo Karl Marx e o revolucionário Friederich Engels na primeira metade do século XIX. A teoria foi impulsionada originalmente pela busca do motivo condutor - *leitmotiv* – que “explique a dinâmica das sociedades industriais e se dedica a demonstrar a exploração do homem pelo homem, a má concentração de riqueza, as relações de trabalho e dentre outros” (FIALHO; MACHADO & SALES, 2016, p.1049). O termo “marxismo” só começou a ser empregado mais tarde após a morte de Marx, pelos seus seguidores – muitas vezes divergentes entre si, que buscavam consolidar suas interpretações. No Brasil, a teoria marxista “experimentara uma predominância, principalmente na década de 70 do século XX” (FIALHO; MACHADO & SALES, 2016, p. 1050). Segundo essa teoria, a disciplina de História pode se tornar “um instrumento revolucionário, contribuindo para a formação da identidade de classe e, consecutivamente, formando cidadãos revolucionários”, sendo imprescindível

“entender a sociedade burguesa para compreender as sociedades anteriores, o passado” (FIALHO; MACHADO & SALES, 2016, p. 1050).

A visão eurocêntrica no ensino de História começou a ser criticada, por abordar uma História linear em que privilegia a perspectiva histórica europeia, uma fórmula pronta e acabada sem levar em consideração alguns aspectos culturais e sociais inerentes ao nosso contexto, afastando o estudante do sentimento de sujeito histórico. No livro intitulado “Devemos fazer da História tábula rasa”, Jean Chesneaux (1989), discorre sobre a divisão do tempo histórico feita pelos franceses, no século XIX, a que ele denominou de “quadripartismo histórico” e que segundo ele, é uma armadilha. Para Chesneaux, esse modelo é incompatível com as “exigências do presente” ao passo que “[...] o quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do ocidente na História do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal [...]” (CHESNEAUX, 1989, p.95).

No século passado, o modelo de civilização europeia começou a ser questionado, sobretudo após as duas Guerras Mundiais que contribuíram para a derrocada do otimismo europeu. “A difusão de uma História mais crítica, no século XX, e o surgimento da História disciplinar nos países do ‘Terceiro Mundo’ alteraram, sem dúvida, o quadro marcadamente eurocêntrico do pensamento social anterior.” (BARBOSA, 2008, p. 57).

A década de 1990 foi um período em que ocorreram mudanças significativas no país e por conseguinte, na educação brasileira. A legislação educacional sofreu alterações importantes com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) em 1998. As transformações não ocorreram de imediato, mas a nova lei foi um passo importante pois lançou uma renovada perspectiva sobre a educação no país. Ficou estabelecida a obrigatoriedade de formação superior para atuar como docente da educação básica, sendo a primeira vez que a legislação “contemplou tal dispositivo” (CARVALHO, 1998, p. 85).

Depois da LDB, foram desenvolvidos “programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental”. Além de reforçar o caráter “formativo da História na constituição da identidade, da cidadania do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (SILVA & FONSECA, 2010, p.17).

Nessa esteira, Schmidt (2012) aponta como baliza da reconstrução do código disciplinar da História, a proposta dos parâmetros curriculares de História direcionada aos educadores brasileiros pelo Ministério da Educação, em 1998 - estruturada com eixos temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclo, do ensino fundamental. Conforme Schmidt, o documento inicial dos PCN's partiu da premissa de que "os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem" permitindo aos estudantes uma maior interação com a realidade. De acordo com essa premissa, "ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida", o discente adquire "domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas" (BRASIL, 1998, p. 73).

E sobre a aquisição do conhecimento histórico os PCN's ainda destacam que:

O aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes dos indivíduos, de grupos e de povos na construção e reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. Procuram valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo a análise e interpretação de fontes e linguagens – imagens, texto, objeto, música e etc. - a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. (BRASIL, 1998, p. 60)

De fato, os PCN's de 1998 representam um marco no ensino de História no Brasil, tendo em vista as mudanças que ocorriam no momento, ele foi importante para acompanhar o currículo real. O currículo formal precisou se adaptar para tentar estar em consonância com o currículo real.

Desde sua institucionalização, no Brasil, o ensino de História esteve vinculado a determinados projetos políticos. No período Imperial, por exemplo, a função da História era construir o sentimento de unidade nacional; na Primeira República, a reconstrução da identidade nacional, o "projeto de nação". Ou seja, a existência da História escolar "deveu-se sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional [...]" (BITTENCOURT, 2017, p.17). A existência e permanência de uma disciplina no currículo escolar ocorre em função de sua conexão com os grandes objetivos da sociedade. Nesse sentido, André Chervel (1990) aponta que a "instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam

e se combinam numa delicada arquitetura da qual uns tentaram fazer um modelo” (CHERVEL, 1990, p.188).

Nesse sentido, podemos observar o quão dinâmica é a educação e o ensino escolar, e por conseguinte, o ensino de História, estando em constante mudança em decorrência das demandas sociais. O estudo da História vem se modificando ao longo dos anos, a apropriação do tempo tem ocorrido de formas distintas pelos historiadores, que vêm adotando novas linhas de pesquisas assim como novas metodologias. Essas mudanças acabam refletindo no ensino da História.

Em meio aos vários conhecimentos humanos, os saberes históricos estão entre “os que mais envolvem as questões de identidade e pertencimento dos sujeitos”, tendo em vista que tratam especialmente “das ações humanas, das sociedades, das maneiras pelas quais os sujeitos teceram as suas relações sociais, e como estas configuram a sociedade vigente.” (PRADO E MACEDO, 2013, p.1198). Assim, é relevante refletirmos, enquanto docentes, sobre a função do ensino de História na vida prática dos indivíduos e sua contribuição para a sociedade. Seu papel na formação de uma cidadania crítica é fundamental.

Embora seja recorrente essa ideia de desenvolvimento de um sujeito crítico, que se compreenda como sujeito histórico ativo, ou seja, pertencente à História, essa não é uma tarefa fácil. É muito comum nas narrativas discentes identificar elementos que reproduzem a ideia de que os sujeitos históricos são apenas aqueles personagens conhecidos que “entraram” para a História como “heróis”.

Nesse sentido, o ensino de História precisa despertar o interesse dos estudantes, para que eles se percebam como um “ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos”, ele deve entender que jamais será um “guerreiro medieval ou um faraó egípcio”, uma vez que ele é uma pessoa de seu tempo, e isso é uma delimitação histórica (PINSKY & PINSKY, 2018, p.28). E o professor deve estar consciente de seu compromisso com os discentes, em auxiliá-los na compreensão de seu contexto social e com isso, “aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História”, pois o quanto mais o estudante se aproximar da História, mais vontade ele terá de “interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele sentirá qualificado e inclinado a exercer. [...]” (PINSKY & PINSKY, 2018, p. 28).

E nessa perspectiva, o ensino da história local pode ser um aliado no desenvolvimento do sentimento de sujeito histórico, tendo em vista que ao aproximar o ensino de História ao cotidiano dos estudantes, eles poderão ser levados a refletir sobre seu lugar de sujeito. Pensar sobre suas vivências relacionando-as com os acontecimentos referentes à sua comunidade, à sociedade em geral. E a partir daí estarão instrumentalizados para o desenvolvimento de seu conhecimento histórico. Nesse momento, faz-se necessário esclarecermos que a intenção não é formar pequenos historiadores, mas inferir neles a ideia de que as narrativas históricas as quais eles têm acesso por meio de livros didáticos, sites, filmes, programas de televisão, séries, jogos de videogame e outras narrativas midiáticas não devem ser concebidas como verdades prontas e acabadas, mas que são construções passíveis de análises.

Trabalhar história local em sala de aula não é uma tarefa simples. Existem algumas adversidades que precisam ser superadas para contemplar de forma significativa essa temática, que envolvem desde as questões teórico-metodológicas até às questões de cunho prático.

Primeiro, nos atentaremos à definição da palavra “local”. Uma das primeiras definições atribuída é “relativo a um lugar determinado ou a uma determinada região”, ou seja, nos remete a um espaço geográfico. Dessa forma, ao discutirmos sobre local, simultaneamente, discutiremos sobre espaço. Na esteira dessa reflexão, consideramos válido destacar a ideia do geógrafo Milton Santos (2009) sobre o espaço. Para ele, o espaço é o resultado do agrupamento de várias forças resultantes das relações humanas no tempo. Ou seja, o conceito de espaço está diretamente ligado às ações das pessoas no tempo.

É notável a complexidade que envolve a concepção de “história local”, ela está imbricada a vários conceitos. Pois não se trata simplesmente do estudo de uma parte pequena de um determinado país, estado ou cidade. O local não deve ser concebido somente como a delimitação de um espaço, mas como um lugar de relações sociais no qual o conjunto de experiências das pessoas – coletivas e individuais – se desenvolvem reciprocamente, permitindo assim, o diálogo entre o passado, presente e futuro (GONÇALVES, 2007). Nesse sentido, Erinaldo Cavalcanti (2018, p. 285) destaca que “o espaço – seja ele nomeado como local ou global – é uma construção política e simbólica, antes de ser físico-geográfica”, haja vista que

“são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico”.

Desse modo, percebemos que ao trabalharmos a história local, contamos com um leque de possibilidades, permitindo que os discentes mobilizem vários saberes a partir do estudo de sua realidade.

Em segundo lugar, precisamos definir que “história local” é essa que nos referimos. Interessa-nos uma história local que esteja em plena articulação com várias conjunturas, que parta do presente para outros contextos e épocas. Conforme Schmidt e Cainelli (2004, p. 112), “a realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação”, levando em consideração que “os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos”. O destaque sobre a história local não significa a exclusão da História Nacional, geral e etc., mas sim um recorte que permite uma análise mais detalhada das relações de poder entre grupos, instituições e indivíduos e, por conseguinte, dos sistemas instáveis de sedimentações das identidades sociais. (GONÇALVES, 2007).

Ainda em relação a esse tema, vale ressaltar as reflexões de Marcos Lobato Martins ao discorrer sobre a importância da história local, ele a define “como um objeto de estudo próprio a um determinado recorte espacial delimitado por diversos critérios”, e esses fundamentos, a partir do momento que foram construídos historicamente e compartilhados socialmente, “participam das dinâmicas históricas no espaço através do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas”. Martins ressalta a relevância da história local, tanto no universo acadêmico quanto no escolar:

Essa tendência de as pessoas buscarem raízes, fontes de identidade e segurança psicológica, mobilizando elementos do espaço sócio histórico, aumenta a responsabilidade dos profissionais da História, ao mesmo tempo em que estimula a produção de estudos históricos regionais e locais e valoriza a abordagem regional em sala de aula. (MARTINS, 2018, p.140)

Essa abordagem histórica da localidade favorece o desenvolvimento de diferentes perspectivas e, por conseguinte, de narrativas diferentes das oficiais. Não se opondo à História nacional, por exemplo, mas indicando outras possibilidades relevantes de estudo.

Alguns trabalhos têm concentrado suas abordagens na correlação entre os processos de ensino/aprendizagem da história local e o desenvolvimento da consciência histórica e da aprendizagem histórica dos discentes.

Nesse campo, destaca-se Selva Guimarães Fonseca (2006, p.132), que identifica que o “local e o cotidiano da criança e do jovem são constitutivos de importantes dimensões do viver” e “podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens”. E essa aproximação do cotidiano do estudante possibilita que o mesmo faça uma reflexão mais eficaz e se perceba como sujeito ativo na História. Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem histórico não é superficial, mas sim algo “construído no diálogo, na experiência cotidiana em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica” (FONSECA, 2009, p. 125). Essa dinâmica imprimida no ensino de história local ajuda a dar significado ao ensino de História, pois ao atender às necessidades dos indivíduos de compreender o contexto no qual estão inseridos, eles se perceberão enquanto agentes no seu cotidiano.

A utilização da história local pode promover uma reflexão analítica da História, pois proporcionará, aos estudantes, a compreensão de que o conhecimento histórico é fruto das experiências humanas. E assim, pode possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Existem distintas possibilidades para se trabalhar a história local: inserir o estudante em seu contexto social, desenvolvendo sua identidade, estimular a prática investigativa com base no dia a dia do estudante, auxiliando o docente a pensar de forma reflexiva sobre vários aspectos de seu contexto, tais como: econômico, político, social e cultural (SCHMIDT & CAINELLI, 2009).

Nesse cenário, julgamos que a história local pode se apresentar como uma ferramenta importante para o docente, visto que ao elencar temas relacionados ao cotidiano dos estudantes é proporcionado um ensino que tenha significado para eles, pois ao incorporar componentes que fazem parte de suas vidas, eles terão um olhar diferenciado em torno do conhecimento histórico a partir da análise dos acontecimentos de sua localidade.

A história local nos dá a ideia sobre aspectos não observados no estudo da história nacional, como por exemplo, a possibilidade de investigação de um espaço

menor, suas especificidades, assim como as relações e articulações presentes na localidade estudada. Ela é específica, pois:

[...] requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (SAMUEL, 1989, p.220)

Esse enunciado nos permite um campo amplo de discussão sobre como a história local apresenta distintas possibilidades para o ensino de História. Desde o século XX, esse debate se tornou recorrente, em decorrência de sua relevância na difusão dos saberes históricos. Contudo, o ensino de história local apresenta lacunas, principalmente no que se trata de materiais didáticos que sirvam de subsídios para o professor. Isso se dá, em parte, porque em se tratando da história local, a produção historiográfica é escassa ficando, muitas vezes, a cargo do professor de História a tarefa de pesquisar a história do local e fazer a ligação com a história nacional, promovendo ao discente uma reflexão da relação estabelecida entre o sujeito (estudante) e os contextos local, regional, nacional e mundial.

Os materiais disponíveis geralmente são fornecidos pelos órgãos administrativos locais que reproduzem a memória de grupos da elite local (FONSECA, 2009, p.119).

Ao trabalhar com a história local é importante atentarmos para o conteúdo, pois sua seleção faz parte “de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as capacidades e habilidades”, eles são considerados “meios para aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruírem”, e sua escolha deve estar “em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico” (BEZERRA, 2018, p. 38).

É importante salientar que a história local não deve ser concebida como uma resposta para todos os nossos problemas, pelo contrário, devemos ficar atentos para não cairmos em algumas armadilhas. Nessa lógica, Schmidt menciona Joaquim Prats, ao chamar atenção para o perigo do ensino da história local vir a se transformar em “um ensino de História em migalhas”, pois é importante que o estudo dela sirva “para oferecer e enriquecer as explicações da História geral e não para destruir a história” (SCHMIDT, 2007, p.188).

Embora seja evidente a contribuição do ensino da história local para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, ainda existem problemas. Nesse sentido, Fonseca chama atenção para as dificuldades no estudo da história local, ressaltando uma delas:

[...] A excessiva fragmentação dos espaços, tempos e problemas que acaba dificultando a compreensão dos alunos. [...] A nosso ver, a fragmentação entre o local, o regional, o nacional e até mesmo o universal pode ser evitada na medida em que vários temas possibilitam a análise de diversos níveis e dimensões da realidade: o econômico, o social, o político e o cultural. É possível, por exemplo, trabalhar a singularidade e universalidade dos problemas sociais de nossas cidades quando comparamos um bairro de periferia das grandes cidades mineiras com um bairro das cidades de outros países da América, Ásia ou África. (FONSECA, 2006, p.133-134)

Assim, percebemos que ao se trabalhar a história local, é necessário fazer conexões com as outras dimensões da realidade, pois a história local não está isolada e sim é uma parte da história nacional, e que a relação entre as duas é essencial para compreender-nos como cidadãos do mundo, sem abandonar nossa essência, nos tornando indivíduos críticos e reflexivos.

E não diferente de Fonseca (2003), Martins (2018) afirma que ao trabalhar com a história local, o professor esbarra em várias dificuldades, e para superá-las é necessário um trabalho árduo de pesquisa e reflexão. Ressalta que para os professores levarem a história local e regional para a sala de aula “terão que virar pesquisadores” e, ainda, que “ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados, respeitando-se, é claro, as situações concretas vividas pelos profissionais da História.” (MARTINS, 2018, p. 144)

Para Martins (2018, p. 145), o professor de História é um personagem importante no processo reflexivo sobre história local, pois ele que irá mediar os fatos históricos com a vida dos discentes, auxiliando-os no processo de formação de sujeitos críticos e os instigando a conhecer o seu espaço e conservá-lo, já que são carregados de história.

Trabalhar a história local implica vários fatores que devem ser levados em consideração. Seria leviano se a colocássemos como algo infalível ou como uma receita pronta para ser seguida. Desse modo, para o professor desenvolver o procedimento seria necessário apropriar-se do papel de pesquisador com o objetivo de “munir-se de conhecimentos preliminares sobre a história local e a abordagem que adota de modo a aprofundá-los com a turma, participando com ela da produção desse tipo de conhecimento e da forma de construí-lo” (SANTOS, 2002, p. 109).

Conforme Maria Aparecida Tursi Toledo (2010, p. 748), a relevância de sua utilização abarca também “questões de investigação histórica, os campos de conhecimentos em História e suas relações com o ensino escolar”, visto porque o ato “de localizar, selecionar fontes, por exemplo, cruzam-se vários saberes referentes, quer ao trabalho com o arquivo, quer às técnicas de leitura, à análise e interpretação dessas fontes”. E essa correlação de saberes e práticas aponta para a necessidade de debates que também incorporem a utilização escolar da história local, para além da utilização pedagógica (TOLEDO, 2010, p. 748).

Compreendemos que as reflexões em torno da história local não são recentes, mas também percebemos que ainda há muito o que se debater sobre sua relação com a História e seu ensino, assim como a área da produção historiográfica que carece de esclarecimentos ainda que a “localidade ou o lugar tenha se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção do conhecimento sobre o passado” (TOLEDO, 2010, p.746).

Embora a história local não seja novidade nos currículos educacionais, que desde a década de 1930 era indicada como conteúdo proposto para os anos iniciais, nas últimas décadas ela adquiriu sentido “relacional, desviando-se do caráter simplista que a acompanhou por longo tempo, quando seus conteúdos eram vistos como mais fáceis e menos complexos.

Nesse sentido, o estudo da localidade implica na possibilidade dos discentes aprimorarem sua aprendizagem histórica a partir dos métodos empregados durante a pesquisa, visto que oportuniza o desenvolvimento de atividades investigativas elaboradas a partir de realidades cotidianas (SCHMIDT, 2007).

A abordagem da história local no processo de ensino aprendizagem não é importante para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, uma vez que possibilita a aproximação da realidade dos docentes e discentes que são sujeitos do seu meio e fazem parte das relações sociais da localidade. A questão não é apenas promover o estudo da história local, visando o entendimento de aspectos históricos relacionados à localidade e sua ligação com o tempo presente, mas de proporcionar uma reflexão crítica sobre o contexto dos estudantes fazendo com que eles se identifiquem como sujeitos históricos capazes de atuarem na sociedade de forma ativa.

1.2 A aprendizagem histórica e a história local

Com a emergência do campo de pesquisa em educação histórica, surgiram também diversos debates acerca de novas abordagens para seu ensino. Esses debates indicam “a necessidade de constituição de um campo de investigação historiográfica”, não apenas “do ensino de História no ambiente escolar, mas também as relações entre essa cultura escolar e os outros meios que a sociedade dispõe para a elaboração e reelaboração do passado” (SIMON, 2009, p.16). Isso faz emergir a necessidade de dialogar com outros espaços de conhecimentos não formais, tais como as associações de bairro, grupos diversos, parques, internet, comunidade, museus, entre outros. Desse modo, o docente precisa estreitar relações com esses espaços informais de conhecimento com finalidade de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Os indivíduos também adquirem o saber por meio de suas relações sociais, familiares e etc. Desenvolvem sua identidade através de suas vivências. Assim como ocorre com a Aprendizagem Histórica que acontece em ambientes diversos.

A disciplina de História é uma das mais requisitadas para reflexões sobre as relações dos sujeitos em sociedade. O conhecimento histórico é específico do ser humano. Nossas ações ocorrem em determinados tempo e espaço. Logo, é essencial fazermos uma reflexão sobre a função da História no desenvolvimento dos sujeitos e sua efetiva presença na vida prática, já que um dos papéis principais da História é munir o estudante de ferramentas que possibilitem a construção de seu próprio conhecimento.

Pode-se dizer que a aprendizagem é um processo de compreensão do conhecimento, que promove o desenvolvimento de competências. A aprendizagem histórica é um “processo mental de construção de sentido sobre experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p.43), ou seja, é um processo de compreensão do tempo por meio de competência narrativa. E a competência narrativa é entendida como “a habilidade de narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo” (RÜSEN, 2011, p.76), isto é, “dar sentido ao passado”.

Conforme Rüsen (2001), os princípios mais relevantes da história enquanto ciência estão atrelados à vida prática das pessoas. Essas atribuem fundamento à sua vida por meio da construção de sentidos que vai surgindo a partir de suas vivências.

Assim, as reflexões sobre o passado são ressignificadas no presente e podem projetar sentidos sobre o futuro. Dessa forma, a pessoa só é capaz de agir significando as experiências do passado.

O conceito de aprendizagem histórica deve ser refletido para que seja operado um aprendizado efetivo e em consonância com a vida prática dos estudantes. Uma vez que ao ser desenvolvido, possibilita uma maior autonomia da pessoa. Dessa forma, aprendizagem histórica é considerada eficiente para o discente, quando ele consegue aproximar a experiência temporal às suas experiências particulares, munindo-as de significados que possam ser utilizados em sua vida prática, pois no aprendizado histórico:

Dá-se a apropriação da “história”: um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo. Passa, assim a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. O aprendizado histórico é um processo de consciência que se dá entre os dois pontos de referências seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma auto compreensão e uma orientação de vida no tempo. [...]. (RÜSEN, 2010, p.106)

Nessa mesma direção, Maria Auxiliadora Schmidt aponta a importância dos sujeitos aprenderem História, pois ao fazê-lo:

[...] Os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão de aprendizagem, o aumento na experiência e no conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo - isto é, um “quadro da história”. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante. (SCHMIDT, 2008, p.83)

Desse modo, observamos que ocorre a aprendizagem histórica quando, primeiro, o sujeito adquire experiência temporal, e em seguida, faz uma reflexão e dá sentido a essa experiência. O conhecimento histórico escolar dota os discentes de um olhar analítico sobre sua realidade e possibilita sua ação sobre ela. Nessa perspectiva, Rüsen (2010, p. 104) destaca que a formação histórica é “a capacidade de uma determinada constituição de sentido” em que aprender é a formação da “experiência na competência interpretativa e ativa”, e o autor finaliza indicando que ela nada mais é do que “uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida”. E para esse conhecimento ser efetivo, o ensino precisa estreitar a relação entre passado e presente. Refletir sobre o passado conforme as demandas do presente.

O aprendizado pode ser classificado como histórico a partir do momento em que amplia a experiência do passado humano e da capacidade de interpretar tal experiência, corroborando para sua utilização na vida prática.

O movimento de interpretação e compreensão do passado é entendido por Peter Lee como Literacia Histórica, ou seja, como um meio de propiciar o conhecimento histórico ao estudante (LEE, 2006). O termo vem do Inglês “literacy”, definido como “the ability to read and write” (a capacidade de ler e escrever), em português “qualidade ou condição de quem é letrado”. Embora o sentido da palavra direcione para as competências de leitura e escrita, o historiador Peter Lee entendeu que “a consciência histórica, tal como percebida por Rüsen, deveria ser desenvolvida ainda no ensino escolar, oferecendo aos estudantes um sentido prático ao conhecimento em História” (FELDHUES, 2017, p. 468). O conceito pode ser concebido como “o agrupamento de habilidades que permite o sujeito fazer uma leitura do mundo à sua volta” (BARCA, 2008).

Conforme Peter Lee (2008, p.11), se os estudantes conseguirem dar sentido ao passado atingindo algum conhecimento acerca dele, e utilizar esse conhecimento de forma útil para suas vidas, pode-se afirmar que esses alunos são historicamente letrados. Sobre essa apreensão histórica, Lee ainda destaca que:

Se pensarmos em aprender a História como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendam a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da Aprendizagem Histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham até então – literalmente – inconcebível para elas. (LEE, 2016, p.116)

É fundamental que o ensino de História desenvolva reflexões mais aprimoradas de modo a propiciar aos educandos uma visão mais acurada sobre seu contexto. Ele só será satisfatório “se permitir às crianças verem o mundo historicamente” (LEE, 2016, p.120). Lee ainda aponta que a forma como a disciplina de História é tratada na escola pode refletir na sociedade:

[...] podemos ter certeza de que, se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós. Haverá uma abundância de histórias prontas, não necessariamente historicamente defensáveis, para aprender no resto do mundo, mas provavelmente é ingênuo e, certamente otimista pensar que eles virão com avisos anexados. A educação histórica terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. (LEE, 2016, p.127)

Nessa perspectiva, o ensino da história local se apresenta como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, ao

trabalhar aspectos relacionados à realidade dos estudantes que compreenderão melhor os processos históricos refletindo sobre as mudanças ocorridas e como essas influenciam sua vida.

Nos anos finais do ensino fundamental “essa prática está condicionada, quase que exclusivamente, aos trabalhos isolados e às iniciativas dos professores” (GIDALTE, 2018. p.12), havendo uma ruptura durante a vida escolar dos discentes. Compreendemos ser importante a inclusão dessa temática nos anos finais do ensino fundamental, haja vista que a história local pode tornar o conhecimento histórico mais efetivo uma vez que ela é “uma abordagem que vincula as particularidades do lugar e suas relações e conexões com outros lugares”, através de um movimento “contínuo de interrelação entre os sujeitos e o objeto de estudo nas suas múltiplas especificidades, identificando a partir do local as diferentes culturas existentes” (CAINELLI & SANTOS, 2014, p. 161). Desse modo:

Ao enfatizar a história local como um meio metodológico que visa dar maior significado ao ensino de história, nossa intenção é a superação de uma aprendizagem voltada à memorização, desarticulada e sem relação com a realidade dos estudantes, ou seja, um estudo passivo, constituídos por feitos ligados a personagens ilustres, excluindo ou secundarizando aqueles que não apresentaram algum destaque no cenário nacional ou global. Nesse sentido, a possibilidade de um recorte histórico, associado a contextos mais amplos integrariam o conjunto de saberes que seriam apropriados pelos alunos. (CAINELLI & SANTOS, 2014, p. 162)

Sua eficiência se dá não pela fragmentação do ensino de História, mas pela articulação com os âmbitos nacional e global. O ensino de História e a aprendizagem histórica devem ser compreendidos como um “processo de compreensão da história que vai além de um acúmulo de eventos”, e “como um processo dinâmico e vivo desenvolvendo a compreensão dos alunos sobre os processos históricos requer uma leitura dos acontecimentos que vão além das técnicas de decorar datas ou episódios” (CAINELLI & SANTOS, 2014, p. 170), é imprescindível que eles sejam provocados a refletir sobre os acontecimentos.

Nos últimos anos, a produção acadêmica brasileira em torno do ensino de História vem aumentando de maneira significativa, trabalhos produzidos tanto no âmbito dos mestrados acadêmicos quanto nos mais diversos núcleos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). No que concerne à relação entre aprendizagem histórica e história local, destacamos três produções.

A primeira é proveniente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, com o título “O ensino de história local na

formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR”, de Flavio Batista dos Santos (2014). O autor pesquisou o desenvolvimento do ensino de História, a fim de perceber sua utilidade e relação com a vida prática dos alunos. Foi feita uma investigação, que no seu percurso serviu para analisar as concepções que os estudantes têm sobre o ensino de História, fazendo uma relação com produções de narrativas sobre o local, buscando ao final do processo refletir sobre o papel deste estudo na aprendizagem histórica.

Flavio Santos utilizou a história local para investigar como ocorre a consciência histórica dos alunos, e de que forma ela pode facilitar a aprendizagem histórica dos alunos. O autor analisou as narrativas produzidas pelos discentes, observando as experiências temporais existentes no processo de formação do conhecimento histórico.

Outro trabalho que aborda a temática é oriundo do núcleo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro do ProfHistória, com o título “As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular”, de autoria de Aurélio Silva Fernandes, do ano de 2016. Em sua pesquisa, Fernandes (2016) buscou fazer uma reflexão sobre o que os estudantes pensam sobre o ensino de História - suas ideias, conceitos, significados, representações, opiniões, gostos e confianças -, seus objetivos e relações com a vida prática.

Vale ressaltar que Fernandes (2016) partiu dos seguintes questionamentos: O que pensam os estudantes sobre a História e sua função social? Qual é o significado do conhecimento histórico para suas vidas? Quais são suas ideias e interesses na História? O ensino de História tem importância em suas vidas no que se refere à formação de um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmos e do mundo? Qual é a contribuição do ensino de História na formação do pensamento histórico desses alunos? (FERNANDES, 2016, p. 11).

Fernandes destaca que o maior desafio não está no ato de selecionar conteúdos para ensinar História, mas na “reflexão em como ocorre o processo de aprendizado do conhecimento histórico” e sua relação “entre a História construída na academia, na escola e em outros diferentes lugares”. Para ele, a disciplina História, não se caracteriza apenas pela sua “operação historiográfica”, mas pela sua função de “orientação existencial”. E ainda afirma, “a disciplina História deve acionar

experiências de ensino-aprendizagem que remontem à atividade própria dos historiadores, adequada a esse nível de ensino”. (FERNANDES, 2016, p.12).

Desse modo, a aprendizagem histórica é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da identidade do indivíduo, uma vez que ela incorpora

[...] reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações passadas e futuras. (FERNANDES, 2016, p. 13)

Fernandes conclui afirmando a potencialidade do ensino de História na formação do pensamento histórico dos discentes, já que a investigação confirmou o que muitas pesquisas demonstram há algum tempo: “os estudantes não são seres sem consciência histórica e desenvolvem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro.” (FERNANDES, 2016, p.120).

E finaliza destacando que admitir o aprendizado histórico como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica é encarar a História como uma narrativa abrangente, global, na qual caibam o político, o social, o econômico, o grande acontecimento, o indigente ou o marginal (FERNANDES, 2016, p. 122).

A última produção acadêmica aqui destacada relacionada à temática pertence ao mesmo programa da UFRJ citado anteriormente, com o título “Diálogos entre a História local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ”, de autoria de Lara Ximenes Gidalte, do ano de 2018.

A pesquisa expõe uma investigação sobre a importância e as dificuldades de implantação de temáticas locais e regionais no processo de ensino-aprendizagem de História nos anos finais do ensino fundamental, compreendendo que elas ajudam e estimulam o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência do estudante. Gidalte justifica a escolha pela temática em função das “limitações dos materiais e fontes bibliográficas sobre os conteúdos que abordam a história local, obstaculizando, também, o trabalho dos professores frente ao ensino de História”, os poucos que existem não oportunizam a “ampliação do diálogo sobre as temáticas que envolvam, neste caso, a história do município de Casimiro de Abreu nas salas de aula, criando, nesse sentido, um vácuo no que tange o estudo das histórias locais.” Destaca ainda como um dos principais motivos da pesquisa, “o questionamento à percepção de que algumas narrativas, histórias locais e memórias subjugadas” foram anuladas e balizadas pelas narrativas dominantes (GIDALTE, 2018, p. 12).

Em sua dissertação, Lara Ximenes Gidalte faz algumas críticas sobre o espaço da história local na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em função do “caráter normativo e homogeneizador do currículo brasileiro [...] mina e sufoca os trabalhos e as perspectivas locais”. A autora reflete também sobre a história local nos PCN’s, e como é trabalhada em Casimiro de Abreu–RJ, a partir dos currículos municipais em todo o ensino fundamental.

De acordo com Lara Gidalte, a relevância dos debates locais e regionais na disciplina de História objetiva contribuir “com o desenvolvimento de habilidades voltadas a uma nova maneira de pensar essa área de pesquisa e ensino, em termos de aprendizagem e concepções” (GIDALTE, 2018, p.33). E sobre o ensino, ela ainda destaca:

Acreditamos que o ensino de História local e Regional caracteriza-se como um importante instrumento metodológico no processo de ensino-aprendizagem, pois com a utilização de conteúdos voltados para o local, amplia-se a possibilidade da criação de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e o desenvolvimento de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã, uma vez que o objeto estudado se aproxima da realidade social, cultural e política dos estudantes. (GILDATE, 2018, p.40)

A partir das reflexões no decorrer da pesquisa, a autora desenvolveu um material em formato de livreto intitulado “Diálogos entre história local e ensino fundamental II: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ”, com propostas de inserção das temáticas locais para as turmas de 6º ao 9º do município Casimiro de Abreu, em consonância com os eixos norteadores que constam nas propostas curriculares estabelecidas para cada ano/série do município.

Nesse cenário, as três pesquisas citadas apresentam semelhanças com nossa investigação. Ambas se preocuparam em investigar como se dá o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos discentes e a relação com suas vidas práticas. Santos (2014) e Gidalte (2018) enfatizaram a importância da continuidade do ensino da história local para além dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo sua significativa contribuição para o processo de ensino/aprendizagem.

1.3 História local no currículo de Parauapebas

A educação é uma parte essencial da vida humana, tanto a informal quanto a formal. Discorrer sobre ela não é tarefa fácil tendo em face sua complexidade. No caso da educação escolar, há o envolvimento de diversos agentes que se relacionam constantemente - estudantes, professores, famílias, gestores entre outros – em um emaranhado de relações interligadas que faz desse espaço produtor de uma cultura específica, a cultura escolar. Dominique Julia (2001, p. 10) entende a cultura escolar como um conjunto de “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, são eles, “normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”.

Nessa perspectiva, Iênda Viana e Iolanda Cortelazzo (2009) apontam conceito de cultura escolar a partir da concepção de André Chervel (1990, p.185), entendida como uma “cultura não apenas transmitida na/pela escola, mas que nela tem sua origem”. Para Viana e Cortelazzo (2009, p.50), a forma como a escola se organiza “contribui para reforçar os mecanismos geradores de adaptação e dominação, os quais informam os processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões” no seu interior.

A escola é um espaço dinâmico que vive em constantes tensões, é um local onde os estudantes – desde o momento em que ingressam – passam por socializações que influenciam diretamente suas vidas. Ela não deve ser entendida como um mero espaço de reprodução de conhecimento formal, seu papel vai além disso. De acordo com André Chervel, ela é uma instituição complexa onde ocorrem conflitos de interesses, a noção da escola como “puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na ideia [...] de que ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia da rotina”, no entanto, essa ideia é errônea, pois em cada época é conferida à escola tarefas educacionais em consonância com interesses dos comanditários sociais (CHERVEL, 1990, p. 182). É aí que se inserem as disciplinas escolares, e por conseguinte, sua história. As disciplinas escolares têm um papel fundamental na configuração da cultura escolar. Sob esse prisma, Chervel salienta que:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. [...] Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

De acordo com Chervel, a instituição escolar é um local de produção de conhecimentos específicos, que surgem das peculiaridades do funcionamento da instituição e se desdobram na sociedade.

No caso do Brasil, como apontam Luciano Faria Filho et al. (2004, p.150), as pesquisas desenvolvidas a partir do conceito de cultura escolar têm resultado em “uma renovação dos estudos em História da educação brasileira”. Entre outros aspectos, esses estudos debatem sobre “saberes e conhecimentos escolares, análise das práticas da leitura e da escrita e a história do currículo e das disciplinas escolares” e seus resultados têm demonstrado o “quão é dinâmica a cultura escolar” e o quanto “os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas.” Porém, tais práticas “não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações” (FARIA FILHO et al., 2004, p.151).

Nesse sentido, o currículo escolar apresenta-se como um componente fundamental da instituição de ensino, uma vez que é construído com base nas relações internas e externas à escola. Eles não são neutros, não são compostos de conhecimentos escolares imparciais a serem ensinados, mas são uma:

Construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado no tempo e no lugar social. (SILVA & FONSECA, 2012, p. 44)

Essa parcialidade não deve ser entendida como negativa, tendo em vista que uma das características do ambiente escolar – da construção de conhecimento – são as contínuas tensões que configuram seu cotidiano. O currículo é um campo de

“relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares.” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 49). A escola está em constante mudança, e é lá que o documento curricular se torna efetivo através das práticas pedagógicas. É o campo dos saberes, e lá ocorrem “confluências de relações e interesses que se entrecruzam os asseios sociais vinculados ao poder, representados por ideais hegemônicos e contra hegemônicos.” Sendo inerente ao ambiente escolar, o currículo acaba sendo o local de “encontro e desencontro de desejos e ideologias”. (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 50-51).

Com base nisso, percebemos que esse documento é composto por certos conhecimentos que são selecionados e dispostos de acordo com interesses de determinados grupos, e que podem ser acolhidos ou não pelos profissionais da educação. Logo, é importante salientar que a existência do currículo formal não significa a exclusão do real, pelo contrário, ele abrange as “ações, as vivências, os currículos vividos, construídos no cotidiano escolar. [...] em sua dupla dimensão – prescrito e vivido -, remete-nos a pensar as relações de cultura e poder e o ensino de História” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 51).

Tomáz Tadeu da Silva destaca que o currículo “é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte” que vai constituir-lo. Ele não é simplesmente a organização de conteúdos de acordo com as séries afins, mas por características intrínsecas ao ambiente escolar e exprime a cultura escolar. Quando se reflete sobre currículo, geralmente, é “pensado apenas no conhecimento”, deixando de lado o fato de que o saber que “constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, [...] que nos tornamos: na nossa identidade, nossa subjetividade” e que é também “uma questão de identidade” e poder (SILVA, 2005, p.15).

Silva também destaca a relação entre multiculturalismo e o currículo. Segundo o autor, o multiculturalismo originou-se em países dominantes do norte e manifestou-se como a chave “para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante” (SILVA, 2005, p. 85). No ambiente escolar, ele significa uma ferramenta de reivindicação das minorias. Ele nos faz lembrar que:

[...] a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, [...], se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida. (SILVA, 2005, p.90)

Nessa direção, Silva e Guimarães (2012) indicam a necessidade de adoção de um “multiculturalismo crítico”, em que o professor deve ter a capacidade “interdisciplinar, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros.” Trata-se de “uma postura, de um discurso que traz consigo a crítica ao sistema de ensino brasileiro, à sua concepção e organização histórica”, ligada aos interesses dos setores dominantes da sociedade, repelindo, assim, a escola excludente e tutelando uma escola para todos. (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 45). Assim como apontam Silva e Fonseca, esse movimento é caracterizado, na educação, como promissor para a construção de currículos “culturalmente inclusivos”, que agregam “tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas e culturais das realidades locais e regionais.” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 47)

A partir dessas colocações, nos debruçaremos nas reflexões sobre como é organizado o currículo de História no município de Parauapebas - com destaque para o 8º ano - no que diz respeito à prescrição da história local nos documentos curriculares.

Nesse momento, fazem-se necessárias algumas indagações para compreendermos questões relacionadas à nossa pesquisa: como o ensino da História local está prescrito nos PCN's? E como ele aparece na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? E no município de Parauapebas, como ele é trabalhado?

O ensino de História está presente na vida dos estudantes desde o início do ensino fundamental, e isso acabou motivando a “preocupação governamental com conteúdos ensinados pela disciplina”, aliado a isso, a “ascensão dos diferentes movimentos sociais no final do século passado, [...], gerou uma preocupação explicitada pelos documentos oficiais” (DAMAZIO & SILVA, 2018, p. 201-202).

Esses documentos foram estabelecidos pelo Estado por meio das políticas educacionais. São os casos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, que discorre sobre a educação brasileira desde o ensino infantil até o superior. Além disso, a dos Parâmetros Curriculares Nacionais – desdobramento

da LDB - de 1998, diretrizes elaboradas pelo Governo Federal a partir de pressões da sociedade civil e profissionais da educação. Com isso, objetivando orientar os educadores a partir da regulamentação de elementos fundamentais referentes a cada disciplina, auxiliando na elaboração dos currículos escolares no Brasil.

A LDB, em seu artigo 26, já mencionava a questão do estudo da localidade ao enfatizar que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 12).

Nos PCN's de História verifica-se também uma certa preocupação em promover o ensino da história local, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Trazendo como eixo temático “História local e cotidiano”, conforme os PCN, no primeiro ciclo o ensino e aprendizagem da História estão direcionados, primeiramente:

[...] para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. [...] Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. (BRASIL, 1997, p.41)

Para o segundo ciclo, onde os discentes já dominam melhor a linguagem escrita, os conteúdos de História são trabalhados a partir da articulação das relações instituídas entre a coletividade local e a de outros grupos e espaços, abrangendo “diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais” (BRASIL, 1997, p. 46). Tendo como eixo temático “Histórias das organizações populacionais”, nessa fase escolar, de acordo com os PCN's, é fundamental que os estudantes:

[...] dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais. (BRASIL, 1997, p.46)

No terceiro ciclo parte-se da premissa que os estudantes, a partir do convívio social e da escolaridade anterior, já tenham adquirido um “conjunto de reflexões de caráter histórico”, desse modo, no processo de ensino e aprendizagem, “os professores devem considerar a importância de investigar o que é domínio dos alunos e quais as suas hipóteses explicativas para os temas estudados” (BRASIL, 1998, p. 53). É proposto o eixo temático “Histórias das relações sociais, da cultura e do trabalho” que se divide em dois subtemas “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”, e eles remetem para o estudo:

[...] de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais; abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; e conceitos históricos e seus contextos. [...]

Os dois subtemas se desdobram em conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade. O professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 1998, p. 55-56)

Ao ingressarem no quarto ciclo, os estudantes já vêm com uma bagagem conceitual mais aprimorada e dominam um “conjunto de noções, informações, explicações, procedimentos e reflexões históricas e temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo”. O ensino de História, para essa faixa etária, permite “abordar os temas a partir de uma perspectiva mais geral e teórica, [...]” (BRASIL, 1998, p. 65-66). É sugerido como eixo temático “História das representações e das relações de poder” e, assim como no ciclo anterior, se divide em dois subtemas “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. De acordo com os PCN’s, está assim organizado com a finalidade de permitir “o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades”, e “favorecer estudos de relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas e estudo de processos contínuos e descontínuos” (BRASIL, 1998, p.67).

O que percebemos nas orientações dos PCN's é que o estudo da localidade, como já foi dito, se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental, e vai perdendo espaço no avançar dos ciclos. E esse cenário não é diferente na Base Nacional Comum, aprovada em dezembro de 2017 depois de muitas críticas, debates

acirrados, mudanças na comissão responsável por produzir o documento e a elaboração de três versões. Segundo Circe Bittencourt (2018, p.143), a construção da BNCC “[...] tem se realizado de forma inédita com prioridade e interlocutores internacionais e, internamente, com uma exclusão quase que total das universidades”, sua elaboração ficou a cargo de “gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial”. Assim, a grade curricular da educação básica fica submetida “a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional”. Nesse molde dificilmente a BNCC atenderá à realidade educacional de um país com uma diversidade cultural e social tão expressiva, e isso reflete diretamente na autonomia do professor em sala de aula à medida que:

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, [...] estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

Alguns autores chamam atenção para o caráter eurocêntrico do ensino de História preservado na BNCC, mesmo que de forma mais velada. Para Franco, Silva Júnior e Selva Guimarães (2018), os conteúdos indicados nas unidades temáticas “não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social”. Mesmo estando prescritos aspectos referentes ao ensino da história da África, da cultura afro brasileira e da indígena, fica subtendida a existência de “uma história que representa um modelo político, econômico, social e cultural considerada ‘norma’ e ‘outras histórias’ com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno.” (FRANCO; SILVA JÚNIOR & GUIMARÃES, 2018. p.1024).

Na parte destinada à disciplina História da BNCC, ao ser tratada a questão do ensino, é dado um maior destaque aos objetos (históricos) para a produção do saber histórico. De acordo com o documento, “os registros e vestígios [...] deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes” a utilização “de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar”. (BRASIL, 2017, p.398). De fato, os vestígios históricos

são componentes importantes para o desenvolvimento do saber histórico, porém é necessário dar ênfase também para a subjetividade do discente durante o processo de ensino/aprendizagem, pois de nada adiantará acessar tais vestígios sem levar em consideração o saber do estudante e até que ponto ele se percebe enquanto sujeito nesse movimento.

A BNCC propõe para os anos iniciais do ensino fundamental “a compreensão do tempo e do espaço no sentido de pertencimento a uma comunidade” e para os anos finais, a vinculação espacial e temporal à “mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas” (BRASIL, 2017, p. 417). O documento propõe o ensino de História disposto de forma linear e homogêneo, não contemplando questões específicas relacionadas à localidade, assim como nos PCN’s, o estudo da história local na BNCC se restringe aos anos iniciais do fundamental. Entendemos a importância de uma organização curricular a nível nacional que possa garantir acesso à educação de qualidade para estudantes de qualquer região do país e que existem pontos positivos no documento, no entanto, compreendemos que ainda há muito o que se debater para alcançarmos um modelo que de fato atenda às expectativas de uma educação centrada na formação de sujeitos críticos.

No estado do Pará foi construído o Documento Curricular Para Educação Infantil e Ensino Fundamental de acordo com a proposta da BNCC. O documento foi homologado em dezembro de 2018 e os municípios paraenses têm até 2020 para se adequar à proposta. O currículo paraense aponta para a necessidade de implementação de políticas públicas de qualidade no campo educacional, com intuito de garantir “às populações que nele habitam, a integridade sociocultural, estimulando cada vez mais os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades”, independentemente de serem “campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e cidadinas” (PARÁ, 2018, p. 14). Conforme o documento, foi assumida uma política educacional em consonância com a realidade do Pará, que se pauta no:

Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e a Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, traz para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense, a riqueza cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado. (PARÁ, 2018, p. 15)

Nessa perspectiva, o documento curricular que está em fase de implantação, apresenta para o ensino de História no ensino fundamental aspectos que tratam de especificidades da Amazônia. O documento está estruturado em eixos temáticos comuns para a área de ciências humanas – História, Geografia e Estudos Amazônicos -, para todo o ensino fundamental, distribuídos de acordo com o bimestre, se diferenciando apenas os subeixos, objetivos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas.

Para os anos iniciais, no eixo temático - 4 “cultura e identidade”, serão trabalhados do primeiro ao terceiro ano os subeixos “identidade, espaço e cultura; a identidade cultural dos grupos sociais amazônicos”, tendo como um dos objetivos de aprendizagem “compreender-se como sujeito de sua própria história, reconhecendo a diversidade entre diferentes grupos sociais no espaço amazônico”. No quarto e quinto será trabalhado o subeixo “Diversidade e organização populacional amazônica”. (PARÁ, 2018, p.435).

Nos anos finais do ensino fundamental, as questões regionais aparecem de forma mais tímida como objetivos de aprendizagem. No eixo-4 “Cultura e identidade”, para o 6º e 7º ano aparecem entre os objetivos de aprendizagem: “Reconhecer e estudar os sítios arqueológicos encontrados no Estado do Pará” e “Identificar e valorizar as comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas e sua importância da diversificação étnica na formação cultural do espaço paraense”. Para o 8º e 9º ano no eixo-1 “espaço/tempo e suas transformações” aparece entre os objetivos de aprendizagem: “Discutir a construção dos grandes projetos de mineração e produção de energia elétrica dentro de um contexto de colonização interna e um projeto maior globalizado” e no eixo 4- aparece: “Reconhecer a partir da localidade e do cotidiano a cidadania e democracia na organização das sociedades”.

Em Parauapebas, o currículo ainda está em fase de adaptação, por esse motivo ainda são utilizadas as propostas de conteúdos implantadas em 2015 pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No caso da disciplina de História, as propostas são entregues no início de cada bimestre, nelas contém: eixo temático, habilidades e competências, temas/conteúdos, orientações didáticas (sugestões) e instrumento de avaliação. Cabe ao docente preencher os espaços destinados aos objetivos de conhecimentos e instrumentos de avaliação. Vale ressaltar que se tratam de propostas, portanto são flexíveis, o docente pode optar por fazer alterações em

relação às orientações didáticas, desde que os conteúdos sejam garantidos aos discentes.

No município, o ensino da história local também é priorizado para os anos iniciais do ensino fundamental, onde são trabalhados conteúdos relacionados ao bairro, à cidade e ao Estado. Principalmente no que diz respeito à localização espacial, em que os discentes são levados a identificar e conhecer a rua em que moram, as praças públicas, os monumentos de sua cidade, e também estudam a formação do município.

Nos anos finais do ensino fundamental, a história local aparece de forma pontual, em alguns momentos relacionada com a ocupação da Amazônia. No 6º ano não aparece na proposta curricular, fica a cargo do professor, que geralmente no mês de aniversário do município, em maio, quando são desenvolvidos projetos em comemoração à emancipação, trabalham-se questões referentes ao surgimento do município.

No 7º ano, a temática é trabalhada no terceiro bimestre, na unidade temática: “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, quando é trabalhado, entre outros, o conteúdo: “Os povos brasileiros”, na qual é estudado os povos que viviam no território brasileiro antes da chegada dos portugueses. Nesse momento, é feito um link com os povos indígenas que habitam a região de Parauapebas e com estudos que apontam o modo de vida de povos que habitaram a região no período paleolítico. É proposto como procedimento metodológico que o docente busque auxílio para adquirir informações sobre o assunto, junto ao departamento de “educação indígena” ou no “SETE soluções”, uma empresa de consultoria ambiental, fundada 1997, com sede em Belo Horizonte – MG e tem uma unidade em Parauapebas, e que tem parceria com a Fundação Vale. Ou que seja organizada uma visita ao centro cultural “Mulheres de barro” que trabalha também em parceria com a Fundação Vale, e visa valorizar o patrimônio artístico-arqueológico e difundir a identidade cultural na região.

Para o 8º ano, o ensino de história local é ofertado no terceiro bimestre também, na unidade temática: “O Brasil no século XIX”, ao ser trabalhado o conteúdo “Ouro no Brasil”. Como procedimento metodológico é proposto explorar um texto sobre o desenvolvimento econômico e cultural da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais no século XVIII, e ao fim, questionar os discentes o que eles sabem sobre a extração de ouro no Brasil e se eles conhecem alguma realidade parecida com a de

Ouro Preto. É esperado que os estudantes façam uma associação com a extração de ouro na região e mencionem a questão do garimpo Serra Pelada, localizado no município de Curionópolis-PA, distante 30 quilômetros de Parauapebas. A partir das colocações dos discentes, o professor pode propor que eles façam uma pesquisa sobre a região contemplando os seguintes tópicos: cidade/estado, período histórico do ocorrido, processo de extração de minério, consequências para a sociedade. É indicada a socialização da atividade e a discussão sobre o processo de urbanização do município.

O 9º ano é a série em que a proposta de trabalho com história local é mais específica. Ela aparece no quarto bimestre na unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, no conteúdo “Formação da sociedade Brasileira – multiculturalismo”, é sugerido como procedimento metodológico a organização de grupos para estudo em sala, em que na ocasião serão distribuídos textos para que os discentes façam o levantamento de fatos históricos. Entre as temáticas de estudo se encontra “História local: projeto grande Carajás, formação do município de Parauapebas”. Como culminância do trabalho, é indicada uma exposição de fotografias contemplando as temáticas: Processo de formação do município de Parauapebas, localização do município-estado, primeiros habitantes da região de localização do município, estrutura da região antes da intervenção da Vale, Instalação da CVRD - Companhia Vale do Rio Doce, Projeto Grande Carajás, macrocefalismo urbano de Parauapebas.

Nesse sentido, observamos que em Parauapebas, o ensino da história local está atrelado ao processo de mineração. Entendemos que o município possui especificidades que de fato não tem como dissociar sua história a da ocupação da Amazônia, o que questionamos é como a temática é abordada, na qual a narrativa predominante aponta a Vale (antiga CVRD) como protagonista, marginalizando os demais agentes que fazem parte da história do município. Ademais julgamos importante o ensino da história local para que os discentes se percebam como sujeitos históricos de sua realidade, haja vista as características inerentes ao município que foge à normalidade da maioria dos municípios paraenses, como veremos no próximo capítulo.

2 PARAUPEBAS A “CAPITAL DO MINÉRIO”

2.1 Parauapebas e Companhia Vale do Rio Doce: histórias que se confundem

Parauapebas é uma cidade brasileira situada no sudeste do Estado do Pará. Localizada a 719 quilômetros de distância de sua capital Belém. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2019 era de 208.273 habitantes. O tamanho total de seu território é de 6886,208 km². É banhada pelo rio Parauapebas, que deu o nome ao município, que em tupi-guarani significa “Rio de Águas rasas”. Seus habitantes se chamam parauapebenses.

O surgimento do município está atrelado ao processo de ocupação da Amazônia ocorrido a partir de 1964, quando a Ditadura Civil-Militar foi estabelecida. Os militares cuidaram em tomar posse definitiva da Amazônia a fim de ocupar os espaços “vazios”. Conforme Nádia Nascimento (2006), a transformação da região em “espaço de expansão de relações de produção capitalista”, a partir da ditadura civil-militar, desenvolveu uma tática que atendeu ao “duplo interesse de prevenção das ideias socialistas e de abertura de espaços ricos em matérias primas à exploração capitalista” (NASCIMENTO, 2006, p. 28). Houve a implantação de grandes empreendimentos econômicos, privilegiando a exploração de recursos naturais na região.

Para o Estado autoritário, era fundamental ‘ocupar’ a Amazônia, e para isso “buscou-se [...] por meio de políticas de desenvolvimento que pressupunham a firme articulação de interesses privados, em que se enquadravam as grandes empresas do campo minero-metalurgia.” (MONTEIRO, 2005, p.144). Nesse sentido, Rodrigo Verde destaca que:

Além do interesse das indústrias mineradoras na região amazônica havia uma convergência das políticas nacionais de colonização da Amazônia Legal, considerada, pelo regime militar instaurado em 1964, como um vazio demográfico a ser ocupado. Os grandes projetos de desenvolvimento regional para a Amazônia apontavam para a necessidade de orientar os investimentos e as associações empresariais capazes de promover o progresso socioeconômico. (VERDE, 2009, p.02)

Era a agregação do conceito de integração ao de desenvolvimento, e para isso foram desenvolvidos projetos que objetivavam ‘ocupar’ e ‘desenvolver’ a Amazônia (CASTRO, 2010, p.111). De acordo com Edna Castro (2010), por meio de incentivos fiscais o governo militar atraiu capital e empreendedores de distintas áreas

econômicas para o Norte do país, o avanço da “fronteira econômica organizou-se de tal forma a permitir a integração da Amazônia às estruturas produtivas do mercado nacional”. Essa região se transformou em “uma fronteira de commodities”. Três dos seis principais produtos exportados pelo Brasil advém dessa região - “carne, soja e minério” (CASTRO, 2010, p.112-114).

No caso de Parauapebas o que predominou foi a extração do minério iniciada após a descoberta da reserva mineral. Em 1970, o governo federal criou a empresa Amazônia Mineração A/S (AMZA), formada a partir da associação entre a Cia Vale do Rio Doce (CVRD), hoje Vale, e a *United States Steel*³ – que teria descoberto as minas. No final da década de 1970, a associação entre as empresas chegou ao fim e após a indenização da antiga sócia, a CVRD assume sozinha o controle das ações da AMZA e obtém o direito de explorar minério de ferro, ouro e manganês na região antes habitada pelos índios Xikrins do Cateté.

Vale destacar o processo de privatização da CVRD. Fundada em 1942, a empresa estatal surgiu como resultado dos Acordos de Washington do governo Vargas. O Pico do Cauê, em Minas Gerais, detinha uma das maiores jazidas do mundo e pertencia à *Itabira Iron Ore Company*, sucessora da *Brazilian Hematite Syndicate*, assim como a Estrada de Ferro Vitória-Minas. Com o intuito de criar uma empresa estatal especializada na exportação de minério de ferro, os Acordos de Washington - com a maior parte dos investimentos na empresa sendo de origem britânica e americana - criaram a CVRD, agregando a seu patrimônio todas as jazidas de ferro que eram propriedade da *Itabira Iron Ore Company*. O governo norte-americano concedeu financiamento de US\$ 14 milhões através do *Eximbank*⁴ para a empresa comprar máquinas e equipamentos (COELHO, 2015, p. 27). Nesse sentido, Tadízio Coelho destaca que:

Em julho de 1995 o governo federal anunciou seu interesse em vender algumas das empresas estatais. Com a mesma justificativa dos militares quando da criação do Projeto Grande Carajás de que as privatizações iriam diminuir a dívida pública, o governo Fernando Henrique Cardoso implantou o Plano Nacional de Desestatização com intenção de vender, entre outras

³ Criada em 1901, a *United States Steel Corporation*, mais conhecida como *U.S. Steel*, é uma siderúrgica que tem suas operações concentradas nos Estados Unidos, Canadá e Europa Central.

⁴ O *Eximbank* teve a sua origem em países desenvolvidos, e talvez o norte-americano seja um dos mais ativos no mundo. Esta agência, que é independente, tem o objetivo de facilitar o financiamento de produtos e serviços americanos para exportação, suportando (ou absorvendo) os riscos de crédito que não estão no escopo do setor bancário privado. (ARAÚJO, 2010)

empresas públicas, a CVRD. Ela foi privatizada no dia 06 de maio de 1997 [...]. O vencedor do leilão da CVRD foi o Consórcio Brasil. Liderado pela CSN. [...] Após a privatização, a presidência passou a ser exercida por um conselho de sócios controladores composto por nove integrantes. (COELHO, 2015, p. 37-38)

Após a privatização, a Vale transformou-se em “uma das empresas mais importantes da indústria de minério de ferro” (MELO & CARDOSO, 2016, p.1220). Isso foi benéfico para o mercado financeiro, os acionistas obtiveram lucros significativos totalizando US\$ 37,286 bilhões entre os anos de 1997 e 2013. Porém, para os funcionários da CVRD que foram absorvidos pela Vale, foi um retrocesso, eles passaram a receber salários menores que os anteriores, sendo um dos grandes prejudicados com a privatização.

Quando a CVRD deixou de ser estatal, Parauapebas tinha se emancipado há pouco tempo. O município se desenvolveu “como anexo do Complexo de Carajás” (COELHO, 2015, p.142). A maioria dos bairros surgiu através de ocupações, a medida em que as “populações migrantes, originárias principalmente do Maranhão, ocupavam propriedades nas margens da crescente cidade”. (COELHO, 2015, p. 143). Em 31 de julho de 1967, o geólogo brasileiro Breno dos Santos descobriu a primeira jazida de minério de ferro da região de Carajás (VALE, 2014). Ele estava a serviço da Companhia Meridional de Mineração (empresa controlada pela *U. S. Steel*). Durante um sobrevoo na região, o helicóptero em que ele viajava precisou fazer um pouso por motivo de segurança em uma clareira no meio da floresta. Enquanto o piloto fazia alguns procedimentos técnicos na aeronave, o geólogo martelou um bloco de rocha e percebeu que era minério de ferro. O recém formado tinha acabado “de descobrir, nada mais nada menos do que a mais rica reserva de minério de ferro do mundo. Mais tarde, no que depois veio a ser conhecida como a Província Mineral de Carajás”. E além do minério de ferro “foi encontrado ouro, prata, manganês, cobre, bauxita, zinco, níquel, cromo, estanho e tungstênio. Enfim, um verdadeiro Eldorado” (ZÉ DUDU, 2012).

Parauapebas começou como um povoamento – pertencente ao município de Marabá - para dar suporte à implantação do Programa Grande Carajás (PGC), crescendo de três casas para 15 mil habitantes entre os anos de 1980 e 1985. (BUNKER, 2003). A área do vale do rio Parauapebas “deu lugar à construção de um núcleo urbano para abrigar os trabalhadores das empreiteiras que dariam apoio ao Programa Grande Carajás (PGC) e suas famílias”, e também às “subsidiárias da

Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), além de servir de ponto de apoio às pessoas que chegavam para ajudar na instalação de outros empreendimentos” (CHAVES, PORTE & PENA, 2014, p.07). Conforme Charles Souza e Tania Brunele, para a implantação do empreendimento, a CVRD planejou dois núcleos urbanos, cada um com uma função:

O primeiro abrigaria funcionários da Vale envolvidos diretamente na extração mineral. Este construído no topo da serra dotado de toda uma infra-estrutura, chamado Núcleo Urbano de Carajás – company town ou cidade empresa. O segundo no sopé da serra, foi construído para alojar mão-de-obra na construção da Estrada de Ferro Carajás, na construção civil da company town e na estrada de acesso ao núcleo e pequenos comerciantes denominado Cidade Nova. (SOUZA & BRUNELE, 2008, p. 04)

No início da década de 1980 surgiu o povoado Rio Verde (primeiro bairro de Parauapebas) localizado às margens da rodovia PA-275. A origem do povoamento está ligada ao nome de uma fazenda que existia no local e que foi ocupada por migrantes, que conseguiram posteriormente a doação das terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (SOUZA, 2011, p. 240).

A partir de 1981, iniciou-se o processo de implantação do Programa Grande Carajás (PGC), cerca de 14000 pessoas se dirigiram para a região de Parauapebas em busca de trabalho. As primeiras ocupações se estabeleceram em torno da rodovia PA-275 – construída pela CVRD para acessar a Serra dos Carajás. Conforme Tádzio Coelho (2015, p. 31), o PGC foi definido como prioridade de investimentos da Cia Vale do Rio Doce, pelo governo militar e a justificativa do “regime militar durante o mandato do General João Figueiredo era de que Carajás seria essencial para o financiamento da dívida externa, que cada vez mais pressionava o orçamento público.” (COELHO, 2015, p.31).

Quando as obras de construção do núcleo urbano de Parauapebas já estavam encaminhadas, a CVRD encarregou o administrador de obras de Marabá, José Francisco de Brito – conhecido popularmente como Chico Brito – de acompanhar o desenvolvimento da obra. Em março de 1983, depois do aval do então presidente da República, General João Batista Figueiredo, Francisco Brito foi designado como administrador regional de Parauapebas, em conjunto com o prefeito de Marabá, permanecendo na função até 1986.

Quando assumiu o cargo, Chico Brito inaugurou algumas instalações já existentes, e providenciou obras para atender às demandas do povoado que crescia de forma acelerada. Entre elas, estão a implantação dos cursos de 1º e 2º grau na

escola General Euclides Figueiredo, prevista pela CVRD para 1986, a implantação do primeiro posto dos correios, convênio com a Telepará, instalou sistema de telefonia, doação da área para construção do quartel da Polícia Militar, a construção – com recursos estaduais - das escolas Eduardo Angelim e Carlos Drummond de Andrade, implantação do sistema de tratamento de água e a coleta de Lixo urbano (com carroças). Porém, não era suficiente, na prática, os investimentos na infraestrutura do local não foram o bastante para atender à população que em pouco tempo cresceu desordenadamente. Ao rememorar o acontecimento, Chico Brito afirma que era difícil administrar a região por conta do crescimento acelerado da população e o pouco dinheiro repassado:

[...] quando a gente (Parauapebas) ainda era um povoado e dependia legalmente de Marabá, eu tinha por lei dez por cento da arrecadação de Carajás, era tudo que eu tinha para administrar Parauapebas manter limpeza urbana, o sistema de água que eu tinha, sistema de água tratada, o pessoal de escola, vigia tudo isso. Eu tinha que me virar com esse dinheiro que era pouco⁵.

A situação piorou quando o garimpo de Serra Pelada encheu de água após um período chuvoso, impossibilitando a extração de ouro, e como ele se localizava dentro de uma área de concessão de mineração da CVRD, os garimpeiros começaram a pressioná-la para realizar obras que os possibilitassem continuar explorando o local. Ao receber como resposta uma negativa da empresa, um grupo de aproximadamente três mil garimpeiros se deslocaram para Parauapebas com a intenção de destruir as instalações da CVRD. Quando chegaram no povoado começaram a destruir os prédios municipais achando que lá era o núcleo da CVRD. Sobre esse episódio, Chico Brito relembra que os garimpeiros:

Vieram quebrando, quebraram cadeia, delegacia, o prédio da prefeitura onde eu trabalhava, o tratamento de água e vieram quebrar o hospital não quebraram porque tinham uns garimpeiros lá com o braço quebrado, perna quebrada e saíram correndo, pulando. E a escola que as professoras colocaram as crianças para a porta aí elas falaram aqui não, e eles foram quebrar outras coisas.⁶

Além dos danos deixados pela revolta dos garimpeiros em 1984, os dez por cento destinados por lei para o povoado não estavam sendo repassados

⁵ BRITO, José Francisco de. **Primeiro administrador de Parauapebas. Entrevista concedida à pesquisadora Mayara Leite.** Parauapebas, 30 de novembro de 2018.

⁶ Ibid.

corretamente. “A renda destinada a Parauapebas era equivalente a mais ou menos cinco mil reais por mês” (MOTA, 2012). Após o episódio com os garimpeiros, Chico Brito solicitou à prefeitura de Marabá auxílio para a reconstrução dos prédios públicos, “já que o funcionamento da localidade estava totalmente comprometido. Sem água, sem delegacia de polícia e cadeia e sem prédio da administração” (MOTA, 2012), porém não obteve êxito. Diante disso, iniciou-se “um movimento pela emancipação do município e só após cerca de quatro anos o povo parauapebense conquistou a vitória através de plebiscito”, oficializado no Pará pela Lei Estadual nº 5.443/88, de 10 de maio de 1988 e, “apenas no ano de 1989, ocorreu uma eleição para prefeito” (VERDE, 2009, p. 07). Em 1989, Faisal Salmen foi eleito o primeiro prefeito de Parauapebas (1989-1992). Os demais prefeitos foram Francisco Alves de Souza (1993-1996), Bel Mesquita (1997-2000; 2001-2004), Darci Lermen (2005-2008; 2009-2012), Valmir Mariano (2013- 2016) e novamente, Darci Lermen (2017-2020).

A emancipação de Parauapebas significou uma melhoria no que diz respeito à arrecadação, pois o município deixou de depender do repasse da prefeitura de Marabá. Mas em relação à população, as melhorias não acompanharam o aumento de proventos. Para Avone Rocha, residente no município, professor e autor do livro “Às margens do projeto ferro Carajás”, a formação da cidade é uma história dolorosa registrada no corpo de muitos (ROCHA, 2018, p.98). Segundo o autor, existiam “diferenciações socioeconômicas” entre a população local, com condição desfavorável, e a “condição bem estruturada da Serra dos Carajás”. Para acessá-la, é necessário passar por uma portaria onde deve ser apresentada uma autorização retirada no escritório gerenciado pela Vale, localizado ao lado da empresa. De acordo com Rocha, a portaria “durante um bom tempo era (e de certa forma ainda o é) a representação simbólica da história de segregação que veio a existir (e que de outras formas permanece) na história de Parauapebas” (ROCHA, 2018, p.85).

Grande parte da população reside em bairros oriundos de ocupações ilegais em áreas periféricas, enquanto “os modelos de padronização das residências implantados pela Vale” no núcleo de Carajás “variam de acordo com a estratificação do funcionário dentro da empresa”. “Nessa área do município há a infraestrutura adequada que supre a necessidade de seus moradores: dotados de zonas destinadas ao lazer (como teatro, clubes, praças e zoológicos)” (VERDE, 2009, p. 08). É como se fossem duas cidades totalmente distintas, uma equipada com toda infraestrutura fundamental para um núcleo urbano e a outra desprovida do mínimo necessário.

A implantação do PGC na região modificou drasticamente a dinâmica territorial, social da região, e conseqüentemente, a configuração do poder local. “O início dos trabalhos nas minas de Carajás, a construção da estrada e da ferrovia” e os burburinhos em todo o país “de que havia empregos e oportunidades econômicas a ser exploradas aceleraram o fluxo de migrantes” (BUNKER, 2003, p. 22). A consolidação dessa fronteira econômica no sudeste paraense significou “uma territorialização socialmente excludente e viabilizadora da reprodução do capital” (COELHO, 2015, p. 22).

Quando os grandes projetos estão na fase de implantação, seus responsáveis se utilizam de estratégias junto à população local afim de minimizar as oposições aos empreendimentos destacando a empreitada como a vinda de progresso para a localidade. E isso se agrava quando ocorre em regiões mais pobres. Segundo Coelho, essa condição é um “facilitador para a instalação de projetos das mineradoras. O discurso de criação de empregos e da quantia de investimentos desmobiliza a população e dificulta a atuação de grupos de oposição” (COELHO, 2015, p. 65).

No caso de Parauapebas existe uma narrativa oficial forte em relação ao “desenvolvimento” trazido pela mineração. Isso se dá por vários fatores, entre eles podemos destacar o fato de ser uma cidade relativamente nova, e por isso ainda existe uma disputa de memória em que narrativas estão sendo consolidadas. E a predominante em relação ao surgimento da cidade é a que descreve a empresa como um tipo de panaceia que sem ela não existiria progresso na região, marginalizando personagens importantes na formação do município. Essa narrativa pode ser notada nas inúmeras placas de publicidade espalhadas pela cidade com propagandas das “benfeitorias” municipais apoiadas pela Vale, em jornais locais, principalmente com ênfase no apoio cultural. Nessa perspectiva, Avone Rocha salienta que:

A área que viria a ser Parauapebas era colonizada por pessoas que, na maioria esmagadora dos casos, eram despossuídas, que estavam à margem de toda a aparelhagem financeira, técnica e tecnológica existente no processo de implantação do Projeto Ferro Carajás. [...] As atividades colonizadoras dos atores sociais da camada pobre iam desde a derrubada de certa porção de mata para que se pudesse levantar o barraco, do trabalho de transformação da madeira in natura em matéria-prima a ser utilizada na estrutura básica das habitações humildes [...], da coleta nos rios, de barro e areia que serviriam ao processo de construção das moradias, da abertura de vielas nas matas e nos matagais feitas com as próprias mão e com a utilização de ferramentas simples [...] (ROCHA, 2018, p. 40).

O relatório anual da Vale de 2014 chama a atenção para o “crescimento” econômico da região, sendo destacado Parauapebas como “um dos municípios que mais crescem no Brasil. A mineração é um dos setores que fazem com que a cidade esteja entre as economias mais importantes do país” (VALE, 2014, p. 10). E ainda aponta como reflexo positivo da “movimentação financeira em Parauapebas”, a “expansão de 144 % do Produto Interno Bruto (PIB)” municipal, “entre os anos de 2008 e 2011, contra um crescimento médio de 10% do país”. Esse resultado eleva Parauapebas para “o primeiro lugar entre as cidades acima de 100 mil habitantes que mais cresceram nos últimos anos” (VALE, 2014, p. 21).

A empresa Vale investe alto em propagandas que vinculam sua imagem à preocupação com problemas ambientais, e com desenvolvimento social e cultural da região. A empresa, com assessoria de agências privadas, desenvolve estratégias de “relacionamento com as comunidades atingidas por seus projetos”. Com o discurso do “desenvolvimento humano” e “desenvolvimento sustentável”, essas agências são essenciais para que os indivíduos concordem com a mineração em suas localidades (COELHO, 2015, p. 99). Mas os reais impactos de tais empreendimentos são totalmente diferentes dos disseminados pelas grandes empresas, e quem sofre com isso são os grupos de baixa renda e minorias étnicas. Nessa perspectiva, Coelho aponta que:

Tudo em Carajás é grandioso, principalmente a tragédia humana. [...]. A maior floresta tropical do mundo já não existe no sudeste paraense devido ao desmatamento contínuo promovido pelo agronegócio, pelas mineradoras e pelas madeireiras. A mais rica província mineral do planeta testemunha a depleção da rica hematita, fonte da acumulação privada e da pobreza da maioria. O assassinato sistemático das lideranças populares tenta quebrar as resistências ao projeto neoextrativista. Há tanta riqueza no subsolo e tanta pobreza sobre ele. (COELHO, 2015, p. 151-152)

Dessa forma, é latente que as mudanças promovidas no sudeste do Pará, em função da mineração, significaram a alteração drástica na região. A década de 1980 “foi um divisor de águas para a região amazônica, especialmente a região sudeste paraense” (PALHETA et al, 2017, p. 02). Vários processos:

[...] territoriais, econômicos, sociais e políticos surgiram ou foram acelerados pela mineração. O surgimento de novos municípios, o crescimento demográfico, o aumento das receitas municipais e o acirramento dos conflitos sociais e ambientais pelo uso do território demonstram não só a complexidade destes processos, mas também a complexidade da nova configuração territorial que a região de Carajás adquiriu, após a instalação das atividades mineradoras e de atividades ligadas a ela (PALHETA et al, 2017, p. 02)

Os discursos de desenvolvimento e progresso destinados à Amazônia brasileira transformaram essa região numa fronteira de *commodities* fortalecendo o capital nacional sem configurar uma melhoria para a população local.

2.2 Os primeiros habitantes: Xikrins do Cateté

A origem de Parauapebas está vinculada aos Xikrin. Eles já habitavam a região antes do início da mineração. Os Xikrin do Cateté ocupam uma área na região de Carajás no sudeste paraense, entre os rios Tocantins e Xingu.

Os Xikrin do Cateté fazem parte de um subgrupo Kayapó, da mesma maneira que os outros Kayapós se intitulam Mebêngôkre (gente da nascente d'água), e com eles “compartilham diversas características socioculturais” detalhados pelos estudos antropológicos: “formato circular da aldeia, [...], o ngà, espaço público que é local de reunião dos homens e foco da atividade política e ritual; grande investimento na vida cerimonial, com destaque para os rituais de nomeação e iniciação”, além da “divisão da coletividade em grupos ou associações masculinas que podem se manifestar como facções políticas; importância da classificação etária; entre outras” (GORDON & SILVA, 2005, p.100).

A origem desse povo está atrelada a um processo de mudança social e espacial circunscrito pela formação de grupos e divisões políticas. As narrativas dessas trajetórias “cheias de tensões, conflitos, acusações de feitiçaria e epopéias de líderes, povoam a memória dos Kayapó atuais, sempre contadas e recontadas dramaticamente e detalhadamente pelos mais velhos” (ISA, 2001). De acordo com o portal, a cisão com os ancestrais Apinayé teria ocorrido por volta do século XVIII após a travessia do rio Araguaia. Desse modo, o grupo original continuou ocupando a região “do Pau d'Arco, afluente do Araguaia e o grupo denominado Pore-kru, ancestral dos atuais Xikrin, rumou em direção ao norte, para a região do rio Parauapebas e Itacaiúnas”, onde mais tarde ocorreu outra cisão dando origem aos Kokorekré e aos Put-Karôt. Os primeiros, após contato com os regionais, foram vitimados por doenças. Já os Put-Karôt migraram para as cabeceiras do Itacaiúnas. Em seguida, por causa de desentendimento com os Kayapó-Gorotire, mudaram novamente para a região do Rio Bacajá. E por volta da primeira metade do século XX, um grupo menor que não se agradou da região retornou para o rio Cateté (ISA, 2001).

Cesar Gordon (2006) indica que:

A história Xikrin nos últimos 150 anos traz as características da expansão dos grupos Mebêngôkre e é um intrincado amálgama, marcado por intensa mobilidade territorial, diversas separações e fusões aldeãs, [...]. O padrão de ocupação territorial, que ocorreu por uma espécie de difusão de grupos que se segmentaram – implicando deslocamentos, contatos diversos com outras populações, parcerias estáveis ou não, hostilidades e guerras, além de grande flexibilidade na organização comunitária –, tem razões complexas, que não se explicam unicamente pela história da expansão colonial brasileira, mas estão ligadas ao próprio modo de reprodução social dos grupos Mebêngôkre em geral e a seus mecanismos de diferenciação (GORDON, 2006, p.112)

Após a definitiva separação entre os Xikrins, ocorrida no século XX, eles se desmembram em dois grupos: os Xikrins do Cateté e os Xikrins do Bacajá. Os primeiros continuaram na bacia do Itacaiúnas, onde vivem atualmente. Os Xikrins do Cateté vivem nas Terras Indígenas Cateté, banhada pelos rios Itacaiúnas e Cateté, no município de Parauapebas. Eles dão destaque à audição e à palavra. Para estimular esses sentidos na infância, eles têm os lábios e orelhas perfurados. São conhecidos também pelas suas tradicionais pinturas corporais feitas pelas mulheres (HOFMEISTER & SILVA, 2017).

O território Xikrin era vasto, no passado, “eles chegaram a estender seus domínios ao longo dos rios Tocantins e Araguaia, indo até o Xingu, mas hoje dispõe de uma área menor que o Distrito Federal para viver” (HOFMEISTER & SILVA, 2017). Eles vivem atualmente num espaço de 4,4 mil quilômetros quadrados, tendo uma população estimada de 1183 indígenas (SIASI/SESAI, 2014). Declarada em 1977, a Terra Indígena Xinkrin do Cateté só foi demarcada em 1991. Durante esse processo foram retirados “13 mil hectares da área originalmente reivindicada pelos indígenas [...] 3% da serra Puma que a Vale está autorizada a explorar.” (HOFMEISTER & SILVA, 2017).

O processo de “povoamento” da Amazônia e, por conseguinte, do sudeste paraense foi marcado por diversos fluxos migratórios estimulados pelos projetos estatais e investimentos privados. Esses processos migratórios ocorreram, principalmente, por meio de ocupações desordenadas e que resultaram em conflitos sociais e, conseqüentemente, modificaram as dinâmicas territoriais e sociais. No caso dos Xikrins do Cateté as mudanças são visíveis. Nesse sentido, César Gordon (2006, p. 45) enfatiza que a “situação dos Xikrin hoje é resultado de um conjunto de mudanças que atingiram a Amazônia nas últimas décadas”. Segundo Gordon:

[...] do início dos anos 70 para cá, [...], a escala da interação com os brancos vai se alterar de modo considerável, graças ao plano nacional de integração da Amazônia, que incluiu o Programa Grande Carajás, a implantação de infraestrutura, o estabelecimento de uma malha viária na região (abertura da Transamazônica, Cuiabá-Santarém e de outras estradas), a construção de usinas hidrelétricas, siderúrgicas e tudo que veio a reboque, com consequências quase sempre desastrosas do ponto de vista ambiental e humano – crescimento desordenado dos núcleos urbanos, assentamentos mal planejados, agravamento da questão da propriedade fundiária (cuja concentração se acentuara em décadas precedentes), incentivo à pecuária, à extração de madeira e à mineração. (GORDON, 2006, p. 52-53)

Cesar Gordon também dá ênfase para um aspecto que está diretamente relacionado às mudanças provenientes desse movimento de ocupação da Amazônia. É o que Gordon chama de “materialismo e consumismo Xikrin”. Durante seu trabalho de campo junto aos Xikrins – que resultou no livro ‘Economia Selvagem’ (2006) – iniciado em 1998, Gordon pretendia estudar um tema tradicional da etnologia, o “parentesco de um grupo indígena de língua jê; de um ponto de vista que podemos chamar de ‘clássico’: isto é, no quadro das teorias da aliança” (GORDON, 2006, p.47), porém, ao se inserir no convívio do grupo pesquisado, viu-se obrigado a mudar o foco da investigação. Após os primeiros contatos, o antropólogo percebeu que a situação dos Xikrins despertava outras questões importantes,

[...] relacionadas não apenas à circulação de pessoas, mas sobretudo à aquisição, circulação e consumo de objetos, mais especificamente, de objetos produzidos pelos brancos: dinheiro e bens industrializados (GORDON, 2006, p.48).

Ao prefaciá-lo o livro “Economia Selvagem”, Carlos Fausto destaca que Cesar Gordon abandonou seus interesses prévios para “refletir sobre aquilo que mais interessava aos Xikrin no momento de sua pesquisa: a relação com os não-índios, o dinheiro, as mercadorias.” (FAUSTO, 2006, p. 23).

Para Gordon, a percepção do materialismo e do consumismo Xikrin não vem apenas da observação da presença de uma quantidade grande de manufaturados, mas:

[...] sim à maneira quase obsessiva pela qual os Xikrins manifestam preocupação com o dinheiro e com as mercadorias. Muito de sua atenção e seu interesse diário, em reuniões na casa dos homens no centro da aldeia, ou em conversas nas casas da periferia, em volta do fogo, gira incansavelmente em torno do dinheiro (ou piôkaprin, palavra que se aprende rapidamente); das compras mensais feitas para a comunidade nas cidades próximas, e na sua redistribuição; das coisas que querem adquirir, individualmente ou para a comunidade como um todo: alimentos e refrigerantes, utensílios diversos, roupas e calçados, miçangas, eletroeletrônicos, televisores, geladeiras, casas de alvenaria, automóveis etc. Tanto no nível individual quanto no coletivo, os Xikrin despendem muito

tempo e energia elaborando estratégias de incremento do seu poder aquisitivo e aumento do consumo de manufaturados. (GORDON, 2006, p.50)

Desde quando foi firmado convênio de assistência com a Vale, os Xikrins do Cateté mudaram seu modo de vida, tanto nas questões referentes ao gasto, quanto na gestão do dinheiro. Até 1998, eles não administravam os proventos do convênio. Eram administrados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Administração Regional de Marabá – ADR MAB. Os gastos eram encaminhados para o administrador regional, que “analisava as solicitações de compras e serviços, discutia com as lideranças a validade ou prioridade dos gastos e os autorizava ou não” (GORDON, 2006, p. 209). A partir de 1999, em decisão concomitante entre CVRD, Instituto Socioambiental (ISA) e os Xikrins, os proventos passaram a ser gerenciados pela associação Bep-Noi, que tinha sido criada para gerenciar “apenas os recursos obtidos com o projeto de manejo florestal, mas se encontrava quase inativa [...]” (GORDON, 2006, p. 210).

Mesmo passado mais de três décadas da implantação do PGC, os Xikrins continuam resistindo, eles têm consciência dos problemas gerados pelo processo de exploração mineral na região e o quanto isso os afetou e continua afetando.

Nesse sentido, podemos observar que a implantação de projetos que visavam o “desenvolvimento” da região amazônica trouxe consequências drásticas para os Xikrins do Cateté. Mesmo com o subsídio financeiro da Vale, conquistado com muita dificuldade, eles sofrem em decorrência da atividade mineradora na região.

A presença dos indígenas no centro urbano de Parauapebas é frequente, porém, eles parecem invisíveis para a maioria da população do município quando se trata da história do surgimento do município. No senso comum são concebidos como uns dos principais beneficiados da mineração em Carajás, já que “desfrutam de uma pequena fortuna provida pela Vale”. Aliado a isso, tem a imagem construída, pelos colonizadores, do indígena como um sujeito preguiçoso, e no caso específico dos Xikrins do Cateté, esse discurso ganha força em função da assistência que recebem da Vale.

2.3 Os migrantes e o sonho do eldorado

A notícia da implantação do Programa Grande Carajás e do povoamento da região se alastrou e ocasionou um grande fluxo migratório para a área. Em pouco

tempo, o povoado cresceu desordenadamente. Os migrantes foram atraídos pela grande oferta de trabalho e esperança de uma vida melhor.

O desenvolvimento dessa dinâmica territorial de Parauapebas, iniciado no final do século XIX, é marcado por:

Contínuos movimentos migratórios, a partir de frentes diversas de ocupação da região e ou deslocamento de mão de obra em função do que se convencionou denominar “ciclos econômicos”. Por isso, também marcam Parauapebas a migração sazonal e a presença de população flutuante. Além disso, continuam a chegar migrantes de outras regiões e provenientes do deslocamento intrarregional. Um exemplo é a migração de maranhenses em busca de trabalho nos projetos de mineração sediados no município. (SOUZA e EID, 2013, p. 1583).

Murilo de Abreu Monteiro (2005) chama atenção para os impactos, em especial, os ambientais resultantes dessa atração populacional em função da instalação de grandes empresas minero-metalúrgicas, pois delas “decorrem impactos ambientais de diversas ordens, especialmente a pressão exercida sobre os equipamentos urbanos e serviços públicos” (MONTEIRO, 2005, p. 181). Nos municípios onde foram instalados esse tipo de empreendimento ocorreram elevadas taxas de crescimento populacional, como por exemplo, na década de 1970, em Marabá – cujo território abrangia a província mineral de Carajás - houve um aumento demográfico de 9,37%, e da referida cidade

[...] originaram os municípios de Curionópolis, Eldorado dos Carajás, Canaã do Carajás, Água Azul do Norte e Parauapebas; todos são carentes de diversos recursos, inclusive os de infraestrutura em saneamento básico para atender à população. (MONTEIRO, 2005, p.182).

Parauapebas se tornou um município “rico” em decorrência da atividade mineradora na região, porém o desenvolvimento social não acompanhou seu enriquecimento. Os royalties recebidos somam uma parte importante da receita da prefeitura. Sobre a arrecadação de impostos na região provenientes da mineração, João Marcio Palheta da Silva e Ricardo Ângelo Pereira de Lima destacam que:

O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e os próprios royalties da Vale são soluções e esperança de crescimento econômico local. Acreditam os governos municipais que esses recursos são a “tábua de salvação” dos municípios que não conseguem atrair investimentos e têm, nesses repasses, seu grande “filão” para manter o discurso desenvolvimentista e continuar a garantir suas relações de poder no território e a manutenção de seus governos. (SILVA & LIMA, 2017, p. 107)

Levando em consideração a arrecadação municipal, a cidade deveria ter o padrão de cidades desenvolvidas, mas não é o que se observa. O crescimento “da concentração de capitais trouxe uma diferenciação intraurbana cada vez mais injusta, contrariando determinados dados oficiais e o discurso inicial dos planejadores” (SOUZA, 2011, p. 239). Produziu-se uma estratificação social acentuada no município. Existem vários aspectos e agentes sociais que fizeram parte da urbanização da cidade, entre eles “destacam-se a ação do contingente migratório em relação à dinâmica de construção de territórios na cidade”, resultando na atuação “desigual dos poderes locais diante das espacialidades, criando vulnerabilidades nos conteúdos e nos usos sociais”. (SOUZA, 2011, p. 239).

Parauapebas possui especificidades que faz com que sua dinâmica social viva em constante alteração, a cidade cresceu em “população e em problemas sociais também” (SILVA & LIMA, 2017, p. 112). Existe uma população flutuante em constante movimento, atraídas pela oferta de trabalho que variam de duração e isso influencia diretamente a economia local. Quando acontece a expansão “local da Vale, o comércio melhora suas vendas; mas se há desmontagem de algum projeto ou finda uma obra, acontece a retração das atividades comerciais”. A entrada de migrantes na cidade representa uma problemática para a administração local. Muitos bairros, como já foi citado, foram formados por meio de ocupações, e essas compostas por “migrantes de outros estados como Maranhão, por exemplo” (SILVA & LIMA, 2017, p. 112), é o caso do Complexo VS-10 (Vicinal secundária 10) - onde se localiza a escola em que se desenvolveu a presente pesquisa. De acordo com Daniel Barroso - engenheiro que compõe a Secretaria Municipal de Urbanismo (SEMURB) -, o Complexo VS-10 é uma área onde a maioria dos bairros originou-se a partir de ocupações irregulares sem obedecer a lei Nº 67666 (BRASIL, 1979), que diz respeito ao parcelamento do solo para fins urbanos. Segundo o engenheiro, a condição irregular dessas áreas representa um impedimento para investimentos em melhorias para a população.

Nesse sentido, Silva e Lima chamam atenção para o tratamento dado às pessoas que chegam a Parauapebas:

A maneira como se tem tratado as imigrações e os problemas gerados por elas, bem como por projetos que a Vale poderá implantar, como os que foram implantados em Parauapebas e municípios vizinhos, é um desafio para a gestão municipal e para toda a sociedade civil organizada. De uma forma ou de outra, será necessário fazer com que a presença da Vale seja importante nessas discussões. O que não se pode é colocar a empresa fora dos

problemas gerados, porque não é só o benefício em forma de receita que interessa ao município, mas o que realmente se poderá fazer em função da presença de um grande projeto de mineração, que acelerou as transformações territoriais deste município. (SILVA & LIMA, 2017, p.112)

Mesmo com a geração de empregos considerável no município, o número de desempregados é grande, segundo o IBGE, a população ocupada em 2017 era de 23,5 %, aproximadamente 47.482 pessoas. Segundo dados oficiais do município em 2018, a população economicamente ativa era de 69.8777, 45,4% (PARAUPEBAS, 2018, p. 166), esses números podem variar devido a vinda de migrantes em busca de trabalho que não residem no município.

O Sistema Nacional de Empregos (SINE) da cidade se localiza no bairro Cidade Nova, a movimentação de desempregados nas proximidades do órgão é constante, onde a polícia militar é acionada com frequência para conter os ânimos das pessoas que buscam emprego. Embora exista oferta de trabalho maior na região, nem sempre os migrantes se adequam às exigências profissionais das empresas, tanto das terceirizadas quanto da própria Vale. Conforme a empresa, existe uma política que visa priorizar a contratação de mão de obra local, mas nem sempre é possível por conta da falta de qualificação. Nesse sentido, ela utiliza um programa de formação profissional para quem procura uma carreira técnica, tem o Ensino Médio ou Técnico completos e deseja trabalhar nas áreas operacionais da Vale. Nesta empresa, ocorre seleção anual para cursos destinados às áreas de operação, podendo o candidato ser efetivado ou não ao fim do curso. O que percebemos é uma dicotomia referente ao movimento migratório, pois a cidade se tornou atrativa por conta da demanda de empregos, no entanto os novos “processos de trabalho tais como; a organização da produção nas médias e grandes empresas e; a implementação de novos padrões da gestão de trabalho” (PEREIRA, 2016, p. 143) exigem qualificação do pessoal para desenvolver atividades ligadas à mineração. Ou seja:

A força de trabalho migrante é atraída pelos empreendimentos minerais, porém, as empresas ao se modernizarem excluem parcela significativa dessa força de trabalho, a “desqualificada”, pois são impedidas de assumir postos técnicos na mineração. O resultado é o isolamento das multiplicidades de saberes dos migrantes, e das populações tradicionais, afetados em sua natureza material e simbólica. (PEREIRA, 2016, p.144)

Desde o início da exploração mineral na região houve mudanças locais em vários aspectos: populacionais, sociais, urbanos, econômicos, entre outros. Mesmo

após as “tragédias”⁷ em Mariana (2015) e Brumadinho (2019), Minas Gerais, a mineradora continua obtendo lucros consideráveis. Em uma reportagem de fevereiro de 2019 do site Terra é mencionada a valorização do minério apesar da diminuição da extração:

Os embarques firmes ocorrem mesmo após a Vale, maior produtora global de minério de ferro, ter sido levada a cortar operações em diversas minas em Minas Gerais, devido ao rompimento mortal de uma de suas barragens na cidade de Brumadinho, há exatamente um mês.

Até a quarta semana de fevereiro, o que compreende 16 dias úteis, o país exportou 1,4 milhão de toneladas de minério de ferro por dia, totalizando 22,8 milhões de toneladas, informou a Secretaria de Comércio Exterior (Secex). Há um ano, a média diária de embarques foi de 1,3 milhão de toneladas. (TERRA, 2019)

Em 2015, mesmo com o ocorrido em Mariana, a empresa atingiu o recorde de mineração na Serra do Carajás (Parauapebas), sendo retirado 129,554 milhões de toneladas de ferro (VALE, 2015).

Raimundo Miguel dos Reis Pereira, ao analisar a questão da migração e desterritorialização em Parauapebas, destaca que a cidade “é parte da história das migrações e também dos problemas ambientais, agrário e urbano no Brasil” e ainda enfatiza que “os representantes do Estado brasileiro não se interessaram em elaborar projetos de longo curso para formar uma nova concepção econômica autônoma” em que a Amazônia pudesse ser incluída “na modernidade com vantagens, mas o Estado aprofundou certo capitalismo dependente e imediatista” (PEREIRA, 2016, p. 50). Desse modo, o modelo de empreendimento da Vale fez de Parauapebas uma cidade de:

[...] confrontos de sociabilidades, de um lado uma cidade com imensas necessidades, em um contexto urbano conflituoso, povoado por migrantes regionais e de outros estados brasileiros, constituída de áreas empobrecidas; e de outro, a cidade-empresa construída de modo que a vida da população é vigiada, subordinada e controlada, com uma realidade fabricada diametralmente oposta da cotidianidade amazônica. (PEREIRA, 2016, p.33)

Nessa perspectiva, percebemos que estratificação social existente no município está relacionada à dinâmica organizacional da Vale, em que “mantém uma estratégia planejada de segregação sócio espacial”, no qual “os técnicos diretamente ligados à empresa são alocados em um núcleo habitacional (Carajás) administrado

⁷ Não é intenção aqui traçar uma discussão sobre os fatos ocorridos em Mariana e Brumadinho, Minas Gerais, respectivamente em 2015 e 2019, por considerar que foge ao escopo do trabalho, mas sabemos que se tratam de eventos que não podem cair no esquecimento devido aos impactos à natureza e, principalmente às perdas humanas.

diretamente pela empresa e dotado de externalidades exclusivas” (SOUZA, 2011, p.242) enquanto o restante da população depende da gestão municipal para ter acesso à infraestrutura necessária para se viver. Infraestrutura essa que não alcança o total dos habitantes do município, principalmente os moradores de bairros periféricos e irregulares.

Projetos ligados ao PGC acirraram conflitos já existentes na região amazônica, além de acentuar a devastação da floresta. São eles: a Estrada de Ferro Carajás (EFC), que liga Parauapebas à São Luís – MA, construída para escoar o minério até o porto Ponta da madeira, e que depois passou a transportar pessoas também; a construção da hidrelétrica de Tucuruí, para dar suporte energético ao PGC e os fundidores de ferro gusa e alumínio no corredor da ferrovia EFC. A região é constituída por diversos projetos de ampliação de empreendimentos industriais que afetam a vida dos moradores. Assim, Célia Congilio e Joyce Ikeda (2014, p. 88) destacam que as atividades do capitalismo predatório no sudeste paraense têm “poluído rios e nascentes e, ao mesmo tempo em que expulsa levas camponesas, comunidades indígenas e ribeirinhas de suas terras, atrai desempregados de outras regiões, [...], contribuindo para uma acelerada e caótica urbanização”. (CONGILIO & IKEDA, 2014, p. 88). Com isso, há o aumento de municípios, bairros enormes sem serviços básicos como acesso à saúde, escolas adequadas e saneamento, deixando os jovens em condição de vulnerabilidade social, que é o caso do cenário em que a escola Mário Lago, onde se desenvolveu a presente pesquisa, está inserida.

Segundo Palheta (2017, p. 05), nos territórios submetidos às dinâmicas internacionais com função de produtores de *commodities*, junto com o crescimento econômico ocorre também o aumento da periferização da cidade, da desigualdade sócio espacial e intensificação de conflitos.

As cidades que ficam próximas de grandes projetos carregam semelhanças entre si com desenvolvimento urbano e demográfico excepcionais. Em Parauapebas, o dinamismo dos “agentes sociais envolvidos no processo de territorialização fragmentou a cidade em três territórios: Núcleo de Carajás, área central e área periférica”, nesse sentido, o município apresenta “espacialidades e temporalidades distintas, o que acarreta dinâmicas controversas e, ao mesmo tempo interligadas” (SOUZA, 2011, p. 243). Podemos observar esses três territórios nas imagens a seguir:

Figura 1 – Núcleo urbano de Carajás



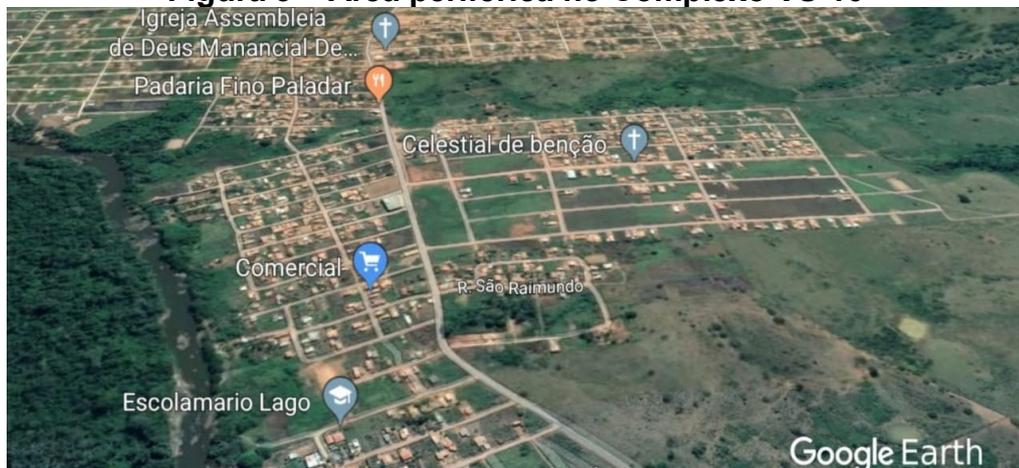
Fonte: Adaptado pela autora a partir de Google Earth Website.

Figura 2 – Área central de Parauapebas



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Google Earth Website.

Figura 3 – Área periférica no Complexo VS-10



Fonte: Adaptado pela autora a partir do Google Earth Website.

Os recursos provenientes da atividade mineradora fecundam a ideia de que as regiões onde se desenvolvem tal atividade são locais onde há uma grande oferta de trabalho e circulação de dinheiro. Cria-se uma imagem de um espaço favorável para uma prosperidade financeira. Esse foi, e é, o cenário de Parauapebas. Existe um ditado repetido na região, ao se referir ao município, em que se diz que nele a “ribanceira é de cuscuz e o rio é de leite”, fazendo menção a uma suposta facilidade de uma boa vida na região. No entanto, a realidade é outra, a atração de mão de obra com vários níveis de profissionalização acabou gerando um grande contingente de desempregados aglomerados em áreas periféricas e inadequadas. Pois mesmo em períodos em que é registrado o aumento na oferta de trabalho, muitos dos desempregados não possuem a profissionalização adequada, motivada principalmente pela baixa escolaridade, dificultando a contratação.

Em artigo recente, Mayra Soares e Adriana Mathis (2018) apresentam um estudo sobre as demandas de direitos humanos sociais apresentadas pelas famílias no âmbito da assistência social no município de Parauapebas. Elas identificaram que o público atendido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) são indivíduos não naturais do município, formada por pessoas que migraram para o município, vindos principalmente do Maranhão. Essas pessoas geralmente “moram na condição de aluguel ou em casas cedidas localizadas em áreas de ocupação, morros, etc., majoritariamente em bairros periféricos, lugares mais afastados do centro”. As autoras indicam que, em sua maioria, são sujeitos que não possuem empregos formais com direitos trabalhistas, e que para prover o sustento de sua família valem-se de alternativas informais, os conhecidos “bicos”. (SOARES & MATHIS, 2018, p. 140).

De acordo com Soares e Mathis, em função das dificuldades financeiras, essas pessoas acabam recorrendo a programas de transferência de renda, como o bolsa família. Ainda enfatizam que:

A busca por esses benefícios coloca no cenário a alta taxa de desemprego, onde a falta de escolaridade e qualificação profissional coloca-se no discurso tanto da empresa transnacional como do poder público como forma de isentar-se das responsabilidades e deslocá-las para o indivíduo e para as famílias como as únicas culpadas pela sua condição de desemprego. O que está por trás de todo esse processo na verdade, segue uma lógica capitalista de redução de custos com o trabalho vivo, fortalecimento no âmbito do mercado internacional, entre outros. (SOARES & MATHIS, 2018, p. 147)

A investigação de Soares e Mathis evidenciam os impactos da exploração desordenada dos insumos da Amazônia, que não se preocupam com políticas públicas que viabilizem um retorno social para as localidades afetadas pelos grandes projetos.

Vários bairros no núcleo urbano – alguns localizados no centro como o Rio Verde - possuem área de risco, onde ocorrem alagamentos durante períodos chuvosos, que provocam prejuízos. Isso ocorre em virtude do seu crescimento desorganizado e acelerado que ao longo do tempo provocou desmatamento da mata nativa, aterramento das drenagens de forma irregular e destruição dos morros, para a construção da estrutura urbana de Parauapebas, gerando uma série de problemas para os moradores da região (LEITE & PINHEIRO, 2015).

O contexto de Parauapebas se apresenta como um paradoxo, onde podemos observar dois opostos: pobreza extrema e significativa riqueza. Tanto em relação à administração municipal que se beneficia com números exorbitantes em royalties todos os anos, sendo que a população não é beneficiada integralmente pela arrecadação desses recursos provenientes da atividade mineradora, quanto referente à situação econômica da população. A estratificação social na cidade é observada não só no contraste periferia/centro, mas pode ser vista também em um mesmo bairro, como no bairro Nova Carajás, localizado às margens da PA-275, na saída para Marabá, próximo ao shopping Partage - previamente planejado e para adquirir um lote parcelado, a pessoa precisa contrair um dívida de vários anos – que na parte centralizada onde se encontram lotes mais valorizados, é possível ver um helicóptero “estacionado” na garagem de um empresário de Parauapebas que reside no bairro, enquanto que na área mais afastada, do mesmo bairro, nota-se a presença de construções muito simples com estrutura inadequada, além de um espaço grande com ocupações irregulares.

Assim, é notório que o discurso desenvolvimentista não passa de uma estratégia dos grandes projetos para terem seus empreendimentos aceitos em determinadas localidades e maquiar os efeitos negativos de tais empreitadas, como a exploração desordenada dos recursos naturais, desmatamento da mata nativa e alteração na dinâmica territorial. Ana Carolina de Melo e Ana Claudia Cardoso (2016, p.1217) indicam que a grande mineração, inversamente, acentua as situações de desigualdade “socioespaciais, uma vez que sua ação seletiva e concentrada produz poucas alternativas de transbordamento e apropriação local dos benefícios

produzidos pela extração de recursos.” Nessa lógica, a Amazônia assume a missão de prover matéria para o mercado internacional, os insumos extraídos da região não beneficiam a população local e sim, aos interesses capitalistas (COELHO, 2015, p.58). Desse modo, é nítido que esse modelo de exploração empregado na região não propicia benefícios significativos para a sociedade local, e causam danos que podem ser irreparáveis.

3 HISTÓRIA LOCAL E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS AOS RESULTADOS FINAIS

3.1 Discutindo a história local de Parauapebas em dez encontros

Em 2014, a escola Mário Lago iniciou suas atividades no município como resultado das negociações entre a comunidade do Complexo VS-10 e a Secretaria de Educação Municipal na gestão do governo Valmir Queiroz Mariano (PSD, 2013-2016), para atender estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental dos bairros que compunham a comunidade. A escola localiza-se na periferia da cidade, no bairro Califórnia, que faz parte do Complexo VS-10. O complexo é composto por 32 loteamentos distribuídos em seis bairros. Desses, apenas o loteamento Planalto é legalizado.

O nome da escola foi escolhido pela então secretária de educação Juliana Souza Santos, em homenagem ao compositor, ator, poeta, radialista e advogado brasileiro Mário Lago (1911-2002). Nascido no Rio de Janeiro no dia 26 de novembro. Filho único do maestro Antônio Lago e de Francisca Maria Vicência Croccia Lago. Desde cedo, dedicou-se às letras, publicou seu primeiro poema aos 15 anos. Formou-se em Direito em 1933, exercendo a profissão por poucos meses. Foi casado com Zeli com quem teve sete filhos.

O começo da instituição foi bastante conturbado devido à falta de espaço físico próprio. A solução foi alugar um prédio e adaptá-lo, ainda que precariamente para receber os estudantes, professores e funcionários. Assim, o ano letivo começou no dia 10 de fevereiro de 2014, com 786 alunos matriculados e distribuídos em 29 turmas, sendo 15 de primeiro ciclo, sete de segundo ciclo, cinco de terceiro ciclo e duas de quarto ciclo.

Atualmente, a escola ainda não possui prédio próprio, várias reformas já foram feitas para tentar propiciar maior conforto aos discentes, docentes e funcionários, mas ainda assim carece de uma estrutura mínima para atender às necessidades de uma instituição escolar. Somado a isso, o número de estudantes só aumenta, o que dificulta o trabalho dos professores, em virtude das salas de aulas superlotadas. Para tentar sanar o problema, a Secretaria de Educação Municipal alugou outro prédio para servir de anexo. A sede ficou com primeiro e segundo ciclo e o anexo com terceiro e quarto ciclo, mas também sem estrutura adequada para

funcionamento de um centro educacional. Em 2018, por exemplo, a quantidade de estudantes mais que dobrou, sendo 1778 alunos matriculados (quadro 1):

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na Escola Mário Lago em 2018

ANO LETIVO: 2018			
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	4º ciclo
26 Turmas / 619 Alunos	13 Turmas / 385 Alunos	14 Turmas / 421 Alunos	10 Turmas / 315 Alunos
TR-I / 1Turma / 16 Alunos	TR-II/1 Turma/ 22 Alunos		
TOTAL GERAL DE TURMAS: 65			
TOTAL GERAL DE ALUNOS: 1778			

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Mário Lago.

De acordo com o Regimento Unificado das Escolas Municipais, a escola contava com a seguinte estrutura administrativa e pedagógica:

Quadro 2 – Quadro Funcional e Administrativo da Escola Mário Lago em 2018

FUNÇÃO	SEGMENTOS	QUANTIDADE
Diretor	1º, 2º, 3º E 4º CICLOS	01
Vice-Diretor	1º, 2º, 3º E 4º CICLOS	01
Conselho Escolar	1º, 2º 3º E 4º CICLOS	05
Secretária	1º, 2º, 3º E 4º CICLOS	01
Coordenação Pedagógica	1º CICLO Sede e Anexo	02
Coordenação Pedagógica	2º CICLO Sede e Anexo	02
Coordenação Pedagógica	3º E 4º CICLOS	02
Corpo Docente	1º CICLO /TR-I	21
Corpo Docente	2º CICLO/ TR-II	07
Corpo Docente	3º e 4º CICLOS	24
Serviços Auxiliares	Todos	07
Biblioteca	Não temos	-
Sala de Leitura	Todos	-
Fiscal de Merenda	Todos	-
Secretaria/Arquivo/Almoxarifado	Todos	-
ASG	Terceirizada	07
Merendeira da Escola	Terceirizada	08
Controlador de Acesso	Terceirizada	08

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Mário Lago.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Mário Lago (PPP, 2018) – que se encontrava em construção em 2018 - a escola atua com proposta de ensino ciclado⁸, trabalhada em toda rede municipal de ensino. Os conteúdos curriculares utilizados pela unidade de ensino estão em conformidade com a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais e orientações da equipe técnica – pedagógica da rede municipal de ensino e a Secretaria Municipal de Educação SEMED, objetivando “atender as especificidades regionais locais de nossa sociedade, respeitando a cultura e a clientela estimada para ampliar as incontáveis possibilidades de interação entre as disciplinas e as áreas do conhecimento.” (PPP, 2018, p.27).

A unidade escolar, como já citado, localiza-se em uma região periférica do município. Muitas vezes, ela presta assistência para muitos moradores da comunidade. Frequentemente são promovidas campanhas de arrecadação de roupas e alimentos, e é comum que os gestores sejam procurados para solucionar problemas que não estão ligados diretamente ao ambiente escolar.

Nossa pesquisa ocorreu entre novembro e dezembro de 2018, na escola municipal de ensino fundamental Mário Lago, onde eu ministrava aula de História para turmas de 6º ao 9º ano. Inicialmente, foi apresentado o projeto para a coordenação e direção da unidade escolar, que sem objeções aceitaram a proposta, e se colocaram à disposição para ajudar no que fosse preciso.

Para participar da investigação foram escolhidos alunos do 8º ano 1, levando em consideração os seguintes aspectos: a carga horária da disciplina de História nessa série, ao todo são quatro aulas semanais de 45 minutos cada, o que viabilizaria a aplicação da proposta em sala de aula, pois conseguiríamos desenvolvê-lo e contemplar o conteúdo estabelecido para a turma; quantidade reduzida de alunos por haver discente de inclusão; o interesse demonstrado pela turma do 8º ano 1 em participar da pesquisa, observado em conversa previa com os estudantes das turmas de 8º ano.

⁸ “Sistema concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries e na qual a avaliação é feita ao longo do ciclo – e não ao fim do ano letivo. O sistema de ciclos tem base no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, o aluno só poderia ser reprovado no fim de cada ciclo. O sistema de ciclos tem origem nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que concedeu autonomia a Estados, municípios e escolas para adotar, ou não, esse sistema.” (MENEZES, 2001)

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2018 porque a temática do projeto precisava estar em consonância com o conteúdo programado para a série. Uma vez que a proposta é que os professores da rede municipal consigam utilizar as intervenções em suas aulas.

A investigação foi composta por distintas atividades, oficina com técnicas de entrevista, estudo de texto, análise de poemas e entrevistas. Para coleta de dados utilizamos questionários. Ao todo, foram três, cada um com um objetivo distinto. O primeiro, socioeconômico para traçar o perfil da turma, o segundo, com perguntas abertas para compreendermos a visão dos discentes sobre aspectos relacionados à pesquisa e o terceiro, para avaliarmos os resultados da pesquisa.

Os questionários se apresentam como um instrumento importante em pesquisas qualitativas, para a coleta de dados e produção de fontes para serem analisadas, porém precisamos fazer algumas considerações sobre sua utilização para esse fim. De acordo com Romeu Gomes, para ser feita uma análise efetiva, podem ocorrer alguns obstáculos. O primeiro é referente “à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como transparentes, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos [...]”, o segundo obstáculo “se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados [...]”, e finalmente, o terceiro obstáculo, “para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos”, isso pode causar “um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 1994, p.68).

As atividades com os discentes ocorreram em 10 encontros, com o tempo estimado de 90 a 130 minutos cada. Entre os dias 19 de novembro e 14 de dezembro de 2018.

A primeira intervenção consistiu em uma conversa com os estudantes sobre a pesquisa. Na ocasião, esclareci como seria a participação deles bem como seu caráter voluntário – que a qualquer momento poderiam se abster das intervenções sem prejuízo para eles. Os discentes se mostraram empolgados com a participação no projeto. Expliquei sobre o curso de Pós-graduação que eu estava fazendo, a necessidade da investigação e as questões burocráticas, como a exigência do termo de consentimento assinado por seus responsáveis, para que pudessem participar do

projeto. Abri espaço para tirarem dúvidas sobre a investigação. Evitei detalhar sobre os resultados esperados para não interferir em suas respostas. Nesse primeiro encontro, os questioneei sobre o que sabiam em relação à história de Parauapebas, após suas colocações, pedi que eles fizessem um estudo sobre o surgimento do município. Orientei que buscassem informações na internet e com moradores mais antigos da comunidade.

No segundo encontro, dia 20 de novembro, foi aplicado na turma o primeiro questionário. Esse primeiro instrumento, de caráter socioeconômico, tinha por objetivo coletar informações para que pudéssemos traçar o perfil dos estudantes. A turma possuía 30 alunos matriculados, desses, 27 responderam o questionário, sendo 16 meninas (60%) e 11 meninos (40%). Verificou-se que a faixa etária dos alunos é entre 12 e 16 anos. Embora tenham idade para exercer algum tipo de trabalho, mesmo que irregular, e estarem em condição de vulnerabilidade social, os estudantes foram unânimes (100%) ao declararem nunca ter trabalhado, tendo a possibilidade de se dedicarem exclusivamente aos estudos. A maioria, 17 (63%), se autodeclara parda, em seguida, vem os que se autodeclaram brancos, seis (22%), e por fim, amarelos, quatro (15%). Entre as meninas, 11 (68%) delas se autodeclaram pardas, quatro (26%) brancas e uma (06%) amarela. Já os meninos, cinco (46%) se autodeclaram pardos, quatro (36%) amarelos e dois (18%) brancos.

Identificamos que 13 (49%) discentes nasceram no estado do Pará, e que os outros são 12 (44%) do estado do Maranhão e dois (7%) do Tocantins. Entre os paraenses, apenas dois (16%) são nascidos em Parauapebas. Sendo notável a diversidade regional entre eles.

Foi observado que, em relação ao tipo de moradia, prevalece a casa (100%). Dessas, 24 (89%) são de alvenaria e três (11%) de madeira. A maioria dos discentes, 24 deles (89%), mora com pai, mãe e irmãos, seguido dos que moram somente com a mãe (7%), e por fim, um estudante (4%) que mora com os avós. Seus domicílios estão distribuídos ao longo do complexo VS-10, não tendo uma recorrência significativa em um bairro ou loteamento específico. Em relação à locomoção para escola, 15 estudantes (56%) declararam que se deslocam de ônibus escolar e 12 (44%) responderam que vão a pé.

No tocante à religião, 19 estudantes (71%) se declaram protestantes. Enquanto dois (8%) se autodeclaram católicos, um (5%) espírita, e quatro (16%) afirmam não ter religião. Enquanto no município 47% da população se declararam

católicos, 36% evangélicos, 15 % sem religião e dois por cento pertencentes a outras religiões. O complexo VS-10 não oferece muitas opções de lazer para seus moradores, sobretudo para os jovens. Algumas igrejas de seguimento evangélico proporcionam diversas atividades de cunho social⁹. Esse fator pode ser um indicativo do número significativo de estudantes que se declararam protestantes.

Juliana Toledo (2017), em sua dissertação de mestrado, ao discutir o crescimento pentecostal em um bairro periférico de Juiz de Fora, em Minas Gerais, sinaliza que isso ocorre nessas localidades porque as igrejas apostam no seguimento social: “As atividades ofertadas pelas igrejas denotam ações capazes de promover encontro, aprendizado, empoderamento, lazer. Inclusive, para muitos, a oferta dessas atividades é a motivação para procurarem o local” (TOLEDO, 2017, p.90).

O terceiro encontro, no dia 21 de novembro, foi destinado a aplicação de um questionário com perguntas abertas para analisar a compreensão dos discentes em torno do ensino de História, da história local e da influência da História em suas vidas práticas. Essa atividade contou com a participação de 29 discentes.

Durante essa atividade, alguns estudantes demonstraram um pouco de dificuldade para formularem suas respostas, questionando se poderiam pesquisar na internet. Muitos alegaram que tinham receio de prejudicar a professora e a pesquisa se apresentassem uma explicação errada. Diante de tais situações, sempre busquei deixar claro que o que interessava eram suas reais opiniões, e que eles não precisavam limitar suas respostas por precaução.

Um grupo de cinco estudantes não demonstrou muito interesse nessa intervenção. Eles sabiam que não seriam obrigados a participar por ser de caráter voluntário, e que poderiam optar por outra atividade, previamente elaborada para o caso de ocorrer tal situação, pois como estávamos em horário de aula não poderiam ficar ociosos. Ainda assim, decidiram participar da pesquisa, pois segundo eles “seria mais fácil” porque eles só “precisavam responder com suas palavras”, enquanto na outra atividade eles teriam que ler textos, o que a tornaria “mais difícil”.

No mesmo dia, após responderem ao questionário, trabalhamos com fragmentos de texto sobre história local e ensino de História do livro *Ensinar História*, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010, p.137-139) para que os

⁹ Salientamos que não aprofundaremos a discussão em torno das opções religiosas intrínsecas aos indivíduos. O debate aqui está relacionado ao contexto dos estudantes pesquisados. Entendemos que a conversão de uma pessoa a determinada religião vai além de sua idade e posição social.

estudantes fizessem uma reflexão sobre a relevância do assunto. Na ocasião, fizemos uma leitura compartilhada em que a maioria dos discentes se mostraram bastante participativos. A utilização desse texto foi importante para que os estudantes compreendessem o conceito de história local, haja vista que muitos sequer tinham ouvido falar no conceito, e os que tinham alguma noção do significado tinham dúvidas a respeito, além da importância do ensino de História.

O próximo passo da pesquisa foi uma oficina com técnicas de entrevista, ocorrida no quarto encontro, dia 26 novembro 2018, destinada a todos os estudantes da turma. Foram planejadas duas entrevistas para compor a pesquisa. Uma extra classe, com um grupo menor de estudantes, e a outra em sala de aula com a presença da turma toda. Julgamos importante a utilização da história oral em nossa investigação, pois segundo Lucília Delgado e Marieta Ferreira, essa modalidade “tem possibilitado o registro de inúmeras narrativas, que são importantes construções memoriais, individuais e coletivas”, pois “narrativas e testemunhos são identificados como registros relevantes – como documentos – que podem contribuir para um melhor embasamento da história do tempo presente” (DELGADO & FERREIRA, 2013, p. 28). Nessa perspectiva, Raphael Samuel (1989) enfatiza que a evidência oral possibilita “não apenas o preenchimento de vazios mas também a redefinição de o que se trata a história local” (SAMUEL, 1989, p.232).

Para participar das entrevistas, os discentes precisavam ser preparados para o desenvolver das atividades. Na ocasião, foram trabalhadas questões sobre a forma de se portar diante do entrevistado para não constrangê-lo e fazê-lo se sentir à vontade. Por exemplo: demonstrar interesse pelo entrevistado como pessoa, capacidade de demonstrar entendimento e empatia pela opinião dele – independente de concordarem ou não -, e principalmente, disposição para ficar calado e escutar. (THOMPSON, 1992).

No mesmo dia, trabalhamos a biografia dos entrevistados Francisco Brito e Antônio Pereira. A escolha dos entrevistados foi motivada por algumas questões cruciais, primeiramente, pela disponibilidade dos mesmos. No período de planejamento das atividades da pesquisa, enfrentei alguns problemas para arregimentar pessoas que se prontificassem a participar da atividade, em função de seus afazeres, dificuldade de deslocamento para a escola, disponibilidade de tempo, entre outros. A intenção era uma entrevista com moradores mais antigos do município, cheguei a contatar outras pessoas, homens e mulheres, alguns idosos, porém, para

alguns, participar da atividade implicaria também a disponibilidade de outros membros da família para acompanhá-los até à escola, por exemplo. Enquanto pesquisadora não me isentei de tal responsabilidade, porém fui impedida pelo fato do trabalho enquanto docente, tendo que cumprir com compromissos de ministrar aulas. Como já mencionado, a escola Mário Lago se localiza em uma região periférica, o que dificulta a logística de deslocamento, tanto dos estudantes, quanto de possíveis entrevistados. Assim, depois de contatar algumas pessoas, acabei chegando nos senhores Francisco Brito, o primeiro administrador de Parauapebas antes de sua emancipação – de 1983 a 1986- e Antônio Pereira, morador do município desde antes do processo emancipatório, já foi morador do complexo VS-10, é agente de portaria, cordelista e uma pessoa comum aos olhos dos discentes. Imaginei que seria interessante os estudantes terem contato com versões distintas sobre a mesma história. A intenção não é reproduzir a “história do poder local e da classe dominante”, mas fazer uma ligação com a história do cotidiano “ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história desprovida de importância” e consolidar “relações entre grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado” (BITTENCOURT, 2009, p.168-169).

No dia 27 de novembro, realizamos o quinto encontro, dedicado à análise de poemas sobre Parauapebas. Essa atividade permitiu que os estudantes, posteriormente, estabelecessem relações entre pontos presentes nos poemas e aspectos referentes à história de Parauapebas que eles estavam assimilando através da pesquisa e das entrevistas.

Se pensarmos no processo de construção da historiografia, nos vários estágios até se chegar na narrativa - que passa pela delimitação do tempo/espço, seleção e análise de fontes, entre outros - observamos que o historiador imprime sua subjetividade conforme os interesses do lugar social, no que será pesquisado. E dependendo do intervalo de tempo entre o fato ocorrido e a narrativa, mais será necessário o emprego da imaginação do historiador e nesse ponto, não deixa de ser uma ficção. Nesse caso, é importante destacar que o termo “fictício” não é sinônimo de “mentiroso”, uma vez que ao narrar um evento, o historiador atende aos aspectos culturais que o rodeia – teóricos, literários, científicos etc. Assim:

A aproximação entre História e Literatura parte do fato de que ambas são narrativas que representam o real. Tanto em uma como na outra se constrói um enredo e se mostra uma trama. Ambas têm uma construção de tempo. Na História essa narrativa está ligada aos vestígios que o historiador

transformará em enredo. Já na Literatura não há o compromisso com vestígios, mas o literato parte de sua visão do real para criar esse enredo ficcional. (NÓVAK, 2014, p.08)

Durante essa atividade, foram examinados dois poemas de Francisco Rodrigues Nascimento, natural de Esperantinópolis-MA, onde descobriu sua paixão por poemas e se tornou poeta. Francisco publicou algumas obras: Relicário (2014); A coruja vaidosa e outras histórias, contos infanto-juvenis (2015); A minhoca poetisa, contos infanto-juvenis (2016). Atualmente, o poeta reside em Parauapebas, onde exerce função pública municipal.

Os poemas analisados foram “Carta para a cidade de Parauapebas” que, segundo o autor, é uma carta do Maranhão para a cidade de Parauapebas pedindo que o município cuide de seus filhos. E o outro intitulado “Pioneiros”, que faz uma homenagem aos pioneiros do município, tanto aos letrados quanto aos iletrados. Após a análise dos poemas, os discentes escolheram uma estrofe, entre os dois, para comentar. Entre os trechos escolhidos observamos que houve recorrências nos dois poemas. No poema “Carta para a cidade de Parauapebas”, o extrato mais destacado pelos estudantes foi o que diz “Oh mãe adotiva, cheia de amor! / Cuida com carinho / Desses teus filhinhos / Meus irmãos forasteiros / Nordestinos (maranhenses) / Sofridos, esperançosos / Correndo para teus braços / Buscando teu colo.” Já no segundo poema, “Pioneiros”, o intervalo mais citado foi o que diz “Nasceu Parauapebas / Da força de músculos /Do poder da voz / Do grito daqueles / Que queriam “independência”. /Nasceu do suor do homem iletrado / E também daquele que conhece as letras.”

Durante a análise, os estudantes foram percebendo semelhanças entre os poemas e seu contexto, como por exemplo, alguns mencionaram que seus responsáveis eram oriundos de outros estados – muitos do Maranhão - que foram atraídos pela oferta de trabalho decorrente da extração de minério na região e acabaram permanecendo. Destacaram que muitas pessoas simples “iletradas” tiveram importância no desenvolvimento do município, pois vieram de fora e seu trabalho ajudou na construção da cidade. A partir dessa atividade, observamos que alguns discentes estavam começando a refletir sobre a história local e se compreendendo como parte dela.

A segunda oficina ocorreu no sexto encontro, dia 28 de novembro de 2018, no contra turno e foi destinada ao grupo de sete alunos que iriam conduzir as

entrevistas. Os critérios de seleção foram relacionados à disponibilidade dos discentes em participar de atividades extra classe, autorização dos pais para retirá-los da escola e a logística de deslocamento. Os alunos escolhidos para essa intervenção foram os que se prontificaram e se encaixaram nos requisitos citados anteriormente. Na oficina, além de trabalharmos técnicas de entrevistas, definimos as perguntas das entrevistas e foram distribuídas tarefas para os estudantes. Dois alunos ficaram responsáveis pela gravação de imagens e fotografias, três se responsabilizaram por anotações das reações dos entrevistados e outros dois pela condução da entrevista. A captação de áudio ficou sob minha responsabilidade.

Durante a atividade, discutimos questões referentes à prática de entrevista, bem como suas dúvidas a respeito da atividade. Eles se mostraram empolgados e ansiosos com a tarefa, principalmente por ser fora da escola. Na ocasião, acertamos os detalhes do próximo encontro, tais como: a autorização para participar de atividade extra classe, em parceria com a gestão da escola foi redigido um documento para que os responsáveis dos pesquisados assinassem, autorizando a retirada dos estudantes da escola; marcamos para nos encontrarmos na escola; a entrevista estava agendada para às 16 horas, por isso, em comum acordo, resolvemos sair duas horas antes para evitarmos atrasos, já prevendo o tempo de deslocamento e a pausa para um lanche antes da entrevista.

No dia 30 de novembro de 2018, realizamos a entrevista com o senhor Francisco Brito, popularmente conhecido como Chico Brito. Formado em Filosofia em Teresópolis – RJ e em Administração de Empresas, ingressou ainda na Faculdade de Direito em Divinópolis – MG, curso que interrompeu devido a sua mudança para Carajás, no início de 1981. Foi o primeiro Administrador de Parauapebas – Área de Segurança Nacional – de 1981 a 1985. Iniciou e comandou o movimento de emancipação do município, ocorrido em 1988.

O encontro realizou-se na casa do senhor Chico Brito e durou cerca de duas horas. Inicialmente, os discentes estavam tímidos e nervosos, mas com o desenrolar da atividade, eles ficaram à vontade. O entrevistado se mostrou muito receptivo e isso ajudou bastante no bom andamento do encontro. Durante a atividade, foi possível observar o entusiasmo dos estudantes com a narrativa do entrevistado. A cada pergunta respondida, eles pareciam mais imersos na história. Uma questão que chamou a atenção dos discentes foi o fato de desconhecerem alguns acontecimentos

em relação à história do município, como por exemplo, a revolta dos garimpeiros ocorrida em 1984.

Essa atividade foi importante para que os discentes refletissem sobre a história, pois mesmo nosso entrevistado fazendo parte do meio político, as perguntas da entrevista foram mais direcionadas para aspectos de sua vida particular, enquanto migrante, as dificuldades enfrentadas no início da povoação do município, já que na época havia uma dependência muito grande de Marabá, porque muitos produtos e serviços básicos não tinham disponíveis na então vila. Sendo necessário, assim, se deslocar para Marabá.

Em suas respostas, os temas relacionados à política foram aparecendo naturalmente, o que possibilitou que os discentes o vissem como uma pessoa normal, acessível, que participou de momentos importantes para o desenvolvimento de Parauapebas, e não como um “herói” distante de suas realidades. Após a entrevista, ainda permanecemos um tempo com o senhor Chico Brito, alguns estudantes se sentiram à vontade para conversar com ele sobre diversos assuntos relacionados ao complexo VS-10. Eles falaram sobre as dificuldades que enfrentam por morarem em uma região periférica, a falta de serviços básicos entre outros. Uma das estudantes nos surpreendeu quando começou a conversar a respeito do poeta Carlos Drummond de Andrade, segundo ela, ao fazer uma pesquisa sobre nosso entrevistado, descobriu que ele tinha conhecido o poeta. Ela contou que gostava muito de seus poemas e ficou admirada em poder conhecer alguém que já o havia visto. O senhor Chico Brito confirmou que tinha conhecido Carlos Drummond, pois ele era seu conterrâneo. Ambos nasceram em Itabira, Minas Gerais, e conforme nosso entrevistado, ele fora seu amigo. Embora a ocorrência não esteja ligada ao nosso objeto de pesquisa, fiquei contente com a situação, uma vez que a discente, ao aprofundar a pesquisa sobre o entrevistado, demonstrou empenho com a atividade proposta.

No dia 03 de dezembro foi realizada uma roda de conversa na sala de aula onde os estudantes que participaram da entrevista socializaram, com os demais colegas, suas impressões e analisamos respostas da entrevista e imagens do desenvolvimento da atividade. Esse momento foi importante, pois os discentes, através de seus relatos e anotações, transmitiram para seus colegas suas impressões e o que eles aprenderam no desenvolvimento da atividade. E novamente o evento que ficou conhecido como “a revolta dos garimpeiros” chamou bastante atenção da turma, que foram unânimes em mencionar não terem conhecimento desse episódio.

A experiência foi interessante, pois possibilitou um momento de reflexão e troca entre os pesquisados. Compreendemos que o grupo de estudantes que participou diretamente da entrevista demonstrou uma aprendizagem um pouco mais elevada em relação aos demais. Reiteramos que pela dificuldade de logística de deslocamento, não foi possível que todos os discentes participassem dessa atividade. Se todos tivessem partilhado desse momento com o senhor Chico Brito, provavelmente a aprendizagem seria equilibrada. Mas isso não quer dizer que não houve uma aquisição de conhecimento significativa. Pelo contrário, a roda de conversa foi bastante relevante, pois permitiu uma interação entre eles, um momento de construção de conhecimento, possibilitando que mesmo aqueles alunos que não tiveram a oportunidade de participar da entrevista pudessem aprender com esse momento.

O nono encontro, no dia 11 de dezembro de 2018, foi quando recebemos o senhor Antônio Pereira Costa, conhecido popularmente como Tony Maradona, na escola Mário Lago para entrevista e roda de conversa. A atividade contou com a presença de 90% da turma (27 alunos), e foi muito proveitosa. Nosso convidado mora em Parauapebas há 37 anos, trabalha como agente de portaria (vigilante) em escolas do município. Ele é cordelista e possui vários cordéis sobre Parauapebas. Na ocasião, os alunos conduziram a atividade conforme o previsto. Assim como na primeira entrevista – com o senhor Chico Brito – as perguntas foram direcionadas para aspectos de sua vida, enquanto migrante, as dificuldades enfrentadas no início da povoação do município, o motivo de sua vinda, entre outras. Os discentes se identificaram com a narrativa do senhor Antônio Costa, que veio para o município em busca de trabalho e, assim como a maioria das famílias dos estudantes, atuou em várias empresas que operavam na região. Quanto à história do município, o que mais despertou o interesse dos estudantes foi um cordel que narra o surgimento dos bairros de Parauapebas, no qual o autor cita que a maioria dos bairros ergueu-se através de ocupações irregulares.

Em um segundo momento, abrimos para perguntas dos demais estudantes, que o questionaram sobre aspectos não contemplados na entrevista, como por exemplo, em relação à inspiração para a produção dos cordéis. Os discentes concentraram total atenção em nosso convidado, não havendo conversas paralelas que atrapalhassem a dinâmica.

Para encerrar a atividade, o senhor Tony Maradona recitou alguns cordéis sobre Parauapebas e alguns motivacionais para os discentes, além de cantar paródias. Essa intervenção foi satisfatória, sendo perceptível o entusiasmo dos estudantes e de nosso convidado. Mesmo com a diferença de idade entre eles, houve muito respeito e admiração entre as partes. E não menos importante, os estudantes conseguiram refletir sobre a relação da História com sua vida prática, ao perceberem que a história faz parte do seu cotidiano e que não é feita somente pelos “grandes nomes”. Ficaram empolgados com o fato de uma pessoa simples como seu Tony Maradona fazer parte do processo de surgimento do município e expressar isso por meio de seus cordéis.

Dessa forma, compreendemos que as entrevistas foram significativas por proporcionar aos discentes, experiências capazes de desenvolver a aprendizagem histórica, pois tal prática na educação básica “pressupõe uma concepção de ensino de História que envolva a investigação, a pesquisa, a produção de saberes” (FONSECA, 2006, p.137).

O último encontro com os discentes, ocorrido no dia 14 de dezembro de 2018, foi dedicado à aplicação de um questionário final. Este instrumento teve um papel importante para aferirmos se nossos objetivos e hipóteses iniciais se confirmaram, e se sim, em que proporção. Este foi composto por seis perguntas abertas relacionadas às intervenções, ao ensino de História e história local. O questionário foi aplicado sem aviso prévio para os discentes, de modo que suas respostas foram espontâneas de acordo com seus conhecimentos. Tendo como base o questionário dois (02), podemos verificar se ocorreu desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes e como se processou.

Os estudantes tiveram mais facilidade para responder esse terceiro questionário, em suas falas demonstraram ter apreciado as atividades da pesquisa. De acordo com eles, foi “bom para sair da rotina das aulas comuns”, pois ao participarem de entrevistas, análise de poemas, roda de conversa e terem contato com cordéis sobre Parauapebas, adquiriram diversos conhecimentos que, às vezes, não conseguem por meio de aulas “normais”. Os estudantes que não manifestaram interesse no início das atividades, demonstraram uma significativa melhora no decorrer das intervenções. Além de progresso na disciplina de História, houve uma melhora relevante na relação entre docente e discentes motivada pela aproximação

entre as partes, que muitas vezes é afetada em decorrência da correria do dia-a-dia na escola.

Desse modo, percebemos que a prática de pesquisa deve se tornar frequente no processo de ensino/aprendizagem, haja vista sua relevância para o desenvolvimento de um ensino significativo. No caso da história local, essa práxis é fundamental para que os discentes compreendam que podem existir distintas narrativas sobre a localidade que devem ser enfrentadas para a construção de seu conhecimento.

3.2 Conhecimentos prévios: olhares sensíveis sobre a História e a história local

Para analisarmos os conhecimentos preexistentes dos estudantes, optamos por elaborar um questionário com perguntas sobre o ensino de História, história local e da relação com suas vidas. Para isso, organizamos perguntas abertas pretendendo obter as opiniões sem intervenção. A aplicação dessa ferramenta aconteceu em sala de aula no terceiro encontro da pesquisa, como apresentado no tópico anterior. Na ocasião, foi explicado aos estudantes como estava organizado e, em seguida, fizemos uma leitura detalhada. Os discentes foram orientados a responderem de acordo com seus conhecimentos sem utilização de livro ou internet.

O instrumento foi estruturado conforme o quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Perguntas propostas no questionário 2

1) Por que estudar História?	5) Você acha que o que você aprende sobre a História, na escola, é importante para sua vida? Justifique sua resposta.
2) Para que serve a História que é ensinada na escola?	6) Você se considera importante para a História? justifique sua resposta.
3) Em sua opinião, existe uma relação entre a História e o seu cotidiano? Justifique sua resposta.	7) Você sabe o que é história local? Explique.
4) Você lembra de algum acontecimento da História que te chamou atenção? Justifique.	8) O que você sabe sobre a História de Parauapebas?

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Inicialmente, procuramos identificar a concepção dos estudantes sobre a História e seu ensino na sala de aula. Ao questionarmos “por que estudar História?”,

objetivamos compreender o que os estudantes achavam ser a função do ensino de História. A seguir, podemos observar algumas respostas dadas a essa pergunta, pelos discentes que estão identificados pelas iniciais de seus nomes.

“Para entender o passado, e saber mais ou menos o que aconteceu” (A. G.).

“Porque você conhece coisas que aconteceu antes de você nascer e você conhece muitas histórias, se não existisse você não saberia nada do passado” (B. R.)

“Pois a história é fundamental para o ensino pois precisamos saber sobre a história do nosso passado ou algo assim” (M.E.).”

“Eu acho a história importante para as pessoas terem conhecimento sobre o que já passou” (M. Z.)

A partir das respostas obtidas, notamos que um número significativo dos discentes (52%) concebe que a função da História é exclusivamente aprender sobre o passado. Um número menor de estudantes indica uma relação entre o estudo da História e o tempo presente. Vejamos suas respostas:

“Bom porque nos ajuda a compreender melhor o mundo em que vivemos” (K. A.).

“Para saber cada dia mais, eu estudo história porque me encanto com o que aconteceu, que nunca saberia se não prestasse atenção nas aulas, para o mundo estar assim com essas tecnologias existe uma história ou várias, para chegar até aqui” (T. T.)

“Para sabermos mais sobre o mundo em que vivemos, e aprender mais sobre os nossos antepassados” (M. F.).

Notamos em suas respostas, uma tentativa de fazer ligação entre os tempos históricos. Portanto, suas interpretações históricas existem, pois sabemos que os discentes possuem um conjunto de ideias formadas, a partir de sua interação na sociedade referente à História. A pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2001, p.15) aponta que “o meio familiar, a comunidade local, as mídias, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar”.

A relação entre os tempos históricos, passado e presente, deve ser desenvolvida de modo que os estudantes entendam que existe um saber histórico que é desenvolvido a partir da necessidade da orientação temporal. De forma que eles consigam compreender os processos históricos, dar sentido a eles e por fim, relacioná-los com o presente, ou seja, como sinaliza Peter Lee (2016, 121), “ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma

espécie de apartheid temporal”, possibilitando que eles consigam pensar possibilidades para o futuro.

Um terceiro grupo de estudantes apontou que o motivo pelo qual estuda História está relacionado às habilidades necessárias a serem adquiridas durante a vida escolar:

“Porque quando eu estiver fazendo outra serie no ensino médio vou precisar saber a história e também para aprender” (P.C.)”

“Porque vai ajudar quando nos estiver mais avançado. E também porque todos nós temos que saber” (K. S.).

Notamos ainda, nessas duas respostas, que a História é vista como uma espécie de aglomerado de conhecimento sem problematizações. Segundo Lee, “parte do problema pode ser porque as pessoas ainda pensam a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de conjuntos de informações” (2016, p. 114).

Nessa esteira, Peter Lee (2016, p. 116) ainda sugere que “se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas”, a efetuação da aprendizagem histórica transfigura-se em algo que muda sua percepção e viabiliza ações que “tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas”. E desse modo:

A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” torna-se irrelevante, pois um dos polos está equivocado. Em vez disso, pode se concentrar nas maneiras em que o desenvolvimento de uma compreensão da história impulsiona o aumento do conhecimento do passado. (LEE, 2016, p.116)

Não se trata de marginalizar habilidades e conteúdos, mas de pensarmos o ensino de História que, além de contemplar tais aspectos, promova reflexões sobre o passado articulado com o presente e com perspectivas de acontecimentos para o futuro.

Um quarto grupo de discentes relacionam a História com acontecimentos grandiosos realizados por grandes nomes, os ditos “heróis”:

“História está para ensinar atos históricos, pessoas muito importantes que existiram no passado, e sem a história não saberíamos quem foram tais pessoas” (E. M.).

“Porque nos ajuda a compreender o passado e as atitudes das pessoas importantes que tomaram decisões importantes que influenciaram nosso futuro” (E. S.).

O entendimento que eles apresentam da História é de pertencimento ao passado, não se considerando como sujeitos históricos. Esse pensamento é um resquício de como a disciplina se consolidou no Brasil, fundamentada nos interesses do Estado em relação ao ensino, sobretudo o de História, que em seus primórdios, teve como função a formação de um sentimento nacional, enfatizando os grandes “heróis” e seus feitos.

E por fim, aparecem os discentes que sugerem que a função da disciplina é estudar a história do país e do mundo. Mesmo sinalizando que compreendem que fazem parte da história ao utilizarem a expressão “nosso”, eles apresentam um pensamento mais generalizante em relação à motivação do estudo da História.

“Para saber mais sobre a história de nosso país e do mundo” (L. B.).

“Para aprendermos mais sobre nossos antepassados e sobre nosso mundo” (J. N.).

Sabemos que é impossível dar conta de uma história totalizante, assim, as generalizações podem ser perigosas, ao passo que abordam os acontecimentos a partir de uma perspectiva ampliada, não se atentando às especificidades dos objetos investigados. No caso do ensino, as simplificações dos processos históricos podem significar a inexistência de problematizações importantes para a aprendizagem da disciplina.

É notória que a concepção da função da História entre os discentes investigados está diretamente ligada à ideia de estudo do passado evidenciando a dificuldade que eles têm em relacionar o passado estudado com o presente experienciado. Para Pesovento, Rodrigues & Hell (2016), é preciso haver um ensino problematizador, em que o professor com tal característica seja capaz de “promover reflexões sobre as razões para estudar o passado e as ligações entre passado e presente”, favorecendo, através “de uma práxis de autonomia intelectual estudantil, a presença de outros sujeitos produtores da história, assim como os próprios jovens como protagonistas do processo” (PESOVENTO, RODRIGUES & HELL, 2016, p.191). O docente tem um papel fundamental no desenvolvimento do saber histórico escolar, pois é o responsável por transformar o conhecimento dito científico em saber a ser ensinado, ou seja, a articulação entre fazer histórico e fazer pedagógico. Nesse sentido, Schmidt (2017, p. 58) enfatiza que no que se refere a tais saberes, entre os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, se destaca

“a realização da transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico”. Para Schmidt, a transposição didática do fazer histórico prevê:

Que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos de explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria educação histórica. Destacam-se a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilégio de exploração do documento. (SCHMIDT, 2017, p. 59)

Assim, é importante repensarmos o ensino de História, com intuito de superarmos o modelo descontextualizado sem conexão entre passado, presente e futuro, que tem como função principal a “transmissão” de conhecimento, que resulta no enfraquecimento do processo de ensino/aprendizagem. A disciplina precisa munir os educandos de ferramentas que os capacitem orientar-se historicamente, possibilitando-os várias formas de ver o mundo.

Em síntese, nessa primeira questão analisada, “porque estudar História?”, observamos cinco variações entre as respostas. Mais da metade dos discentes (59%) indica em suas respostas que o estudo da História serve para compreender o passado mais remoto, algo longe de suas realidades. Outro grupo (15%) faz uma reflexão relacionando passado e presente, sinalizando, mesmo que timidamente, que a História, ao estudar o passado, pode permitir a compreensão do presente. Um terceiro grupo (12%) respondeu que estuda História para adquirir habilidades esperadas nas séries afins. Outros (7%) apontaram que estudar a disciplina ajuda na compreensão dos fatos históricos e dos sujeitos importantes do passado. E por fim, aparecem (7%) os que sugerem que a matéria possui um caráter generalizante em relação aos acontecimentos históricos, apontado que seu estudo é necessário para saber da história do país e do mundo.

Na segunda questão, ao serem indagados “Para que serve a História que é ensinada na escola?”, queríamos averiguar qual a concepção dos estudantes em relação à finalidade da disciplina. Notamos que eles, também, relacionam sua função com o passado, mas que adicionaram outros fatores às suas reflexões. Observemos a seguir:

Na minha opinião a história serve para o futuro no qual eu possa botar em prática tudo que aprendi, serve para me informar sobre meus antepassados (A. C.)

Para conscientizar de atos que aconteceram no passado, para saber o que e como aconteceu (E. M.)

Ela serve para deixar o aluno por dentro de tudo o que aconteceu no passado em que ela não existia (F. S.)

Para nos sabermos o que passou no passado e aprender mais sobre história (M. C.)

A maioria dos discentes (79%) seguiu a mesma linha de raciocínio da primeira pergunta correlacionando o ensino de História ao passado. Em suas argumentações, eles assinalam que a função da disciplina é promover o conhecimento de eventos ocorridos no passado.

Um outro grupo de estudantes (7%) também apontou que a finalidade da História é informar sobre o passado, porém, de acordo com suas respostas, entendem que há uma relação com o futuro:

Na minha opinião a história serve para o futuro no qual eu possa botar em pratica tudo que aprendi, serve para me informar sobre meus antepassados (A. C.)

Para abrir nosso conhecimento sobre o que já aconteceu e também ajudar-nos no nosso futuro (J. N.)

Percebemos que há uma concepção entre eles de que a atribuição da disciplina é ensinar sobre o que aconteceu no passado para e ajudá-los no futuro. Os discentes estabelecem uma relação entre os tempos históricos, passado e futuro, mas não mencionam o presente vivido.

A reflexão produzida pelo terceiro grupo de estudantes (7%) chamou atenção devido o entendimento que eles têm de que o conhecimento do passado ajudaria a evitar erros no futuro:

Para que não cometamos os mesmos erros do passado. Para que tenhamos a oportunidade de organizar o agora de modo mais seguro (A. P.)

Para ter uma lição e não cometer isso novamente (G. A.)

De acordo com suas narrativas, o ensino de História é fundamental para estudar os acontecimentos históricos passados e compreender eventos que tiveram consequências negativas, e com isso, não praticar ações semelhantes.

E por fim, tiveram alguns discentes (7%) que aparentemente usaram o auxílio da internet para responder a questão. Após verificar em um site de busca, foi detectado que as respostas dos estudantes são semelhantes a encontrada na internet. Manteremos o anonimato dos discentes para preservá-los. Podemos observar suas respostas a seguir:

Aprender história é um rico caminho para desenvolver o senso crítico.

Aprender história é um caminho para desenvolver o senso crítico, a capacidade de análise e entendimento.

Devido à utilização de um recurso de pesquisa, não analisaremos suas respostas.

A terceira questão produziu reflexões interessantes para serem analisadas: “Em sua opinião, existe uma relação entre a História e o seu cotidiano? Justifique sua resposta”. Com essa indagação, objetivamos compreender se eles percebiam alguma ligação entre a disciplina e suas vidas práticas. Notamos a existência de duas ideias sobre o assunto. Uma parte dos estudantes estabelece uma relação da História com seu cotidiano, enquanto os demais não indicam a presença de tal ligação.

A seguir, podemos observar algumas colocações dos discentes:

“Sim. A história faz parte da vida de todas as pessoas pois o que nós fazemos hoje pode no futuro ser uma grande história” (A. C.)

“Sim, porque sua vida é uma história e um dia você pode contar para alguém tudo que aconteceu na sua vida” (B. R.)

“Sim, porque o seu dia se resume em uma história que um dia pode ser contada, e tudo que contado é uma história” (E. M.)

“Sim porque tudo que aconteceu no passado ainda influencia no presente, ou seja, a consequência dos atos de maldade que foram cometidas no passado ainda sofremos” (G. S.)

“Sim, porque entre a história e o cotidiano tem que ter relação” (M. C.)

Embora não sinalizando em que medida a disciplina se relaciona com sua vivência, a maior parte dos discentes (62%) apontou que existe uma ligação entre a História e seu cotidiano.

Um aspecto bastante relevante nas narrativas dos estudantes é a presença da perspectiva sobre o futuro ao se referir ao cotidiano, não no sentido de correspondência entre passado, presente e futuro, mas com a ideia de distanciamento temporal para pertencer à história. De forma que a importância exercida no cotidiano dos educandos é oriunda de fatos distantes de sua realidade, ocorridos em tempos remotos e que tiveram consequências para o presente. Assim, a influência exercida pela História na vida dos sujeitos seria de acontecimentos históricos longínquos estudados por eles em sala de aula, e não como uma disciplina com um potencial transformador. Seria a concepção de causa e efeito. Como apontam Lucília Delgado e Marieta Ferreira (2013), essa situação está ligada a forma que a História ainda é ensinada, em que é proposta

[...] uma visão do conhecimento histórico de maneira muitas vezes naturalizada, sem atentar para a dimensão da própria construção desse conhecimento e das diferentes interpretações possíveis de serem apresentadas, inclusive nos manuais escolares. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 31)

Os discentes que disseram não ter relação entre a História e seus cotidianos foram menos da metade (38%). A principal justificativa foi o entendimento, por parte deles, de um distanciamento entre os dois pontos. Podemos observar em suas colocações abaixo:

“Não. A história é muito diferente do meu cotidiano” (A. P.)

“Não. Porque o mundo que vivo hoje é muito diferente dos anos passados” (F. S.)

“Não porque a história é o que já aconteceu, e o que aconteceu na história nunca aconteceu em meu dia a dia, ou em minha vida” (K. P.)

“Não pois a história é o nosso passado, e o nosso cotidiano é o nosso dia a dia” (M. E.)

Fica clara em suas colocações, a ideia de que a História só se ocupa do passado, não tendo nenhuma ligação com suas vidas, sendo entendida como questões totalmente distintas. Esse pensamento dos discentes pode estar relacionado com a forma em que a disciplina está organizada nos currículos nacional, estadual e municipal, o que acaba refletindo, também, nos livros didáticos. Eles não identificam nenhuma correspondência entre passado e presente, seu cotidiano, seu contexto e dificuldades contemporâneas são pensados como situações deslocadas do passado, sem vínculo.

Reiteramos, novamente, a importância da prática em sala de aula, em que o docente tem o papel de promover um ensino articulando passado e presente para que os discentes consigam pensar em si mesmos como indivíduos ativos capazes de participar efetivamente da sociedade em que vivem, dotados de uma perspectiva de futuro. Desse modo, os educandos estariam se alfabetizando em História (LEE, 2006). De acordo com Peter Lee, para que ocorra esse letramento, é necessária “uma noção operacionalizável de literacia histórica” (LEE, 2006, p.134). Nesse sentido, o autor indica que:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um compromisso de indagação com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: passado, acontecimento, situação, evento, causa, mudança e assim por diante (LEE, 2006, p. 136).

Para Lee (2006), a noção operacionalizável de literacia histórica é a compreensão de uma estrutura utilizável do passado, que deve ser “um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado” e precisa ser ensinada e sempre revisada, desse modo, os estudantes “podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma” (LEE, 2006, p. 146). Essa estrutura permitirá aos educandos elaborá-la e diferenciá-la na junção com “novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes” (LEE, 2006, p. 145).

O objetivo da questão quatro era averiguarmos que eventos tinham despertado o interesse dos discentes, para isso, fizemos o seguinte questionamento “Você lembra de algum acontecimento da História que te chamou atenção? Justifique”. Notamos distintas opiniões, que podem ser organizadas em quatro grupos:

A história de Martim Lutero, as grandes navegações e a peste negra (A. C.)
Sim, me lembro de vários acontecimentos que me chamou atenção, como a reforma protestante (A. G.)

Sim, a peste negra que morreram muitas pessoas por conta dos ratos (P. S.)
A independência na América portuguesa, a transferência da família real para o Brasil. (B. R.)

Sim, um acontecimento que me chamou atenção foi a posse do filho de Dom Pedro quando ele tinha 14 anos (E. A.)
Sim, a escravidão no Brasil, como eles eram tratados e o fim da escravidão (L. B.)

Percebemos que a maioria dos estudantes (66%) mencionou acontecimentos que foram abordados em sala de aula há pouco tempo, mais precisamente no 7º e 8º ano. No 7º ano, os conteúdos trabalhados estão dentro do contexto da idade média, e nas respostas dos discentes foram recorrentes eventos ocorridos nesse período, como por exemplo, a peste negra e a reforma protestante iniciada por Martinho Lutero. No 8º ano, os conteúdos relacionados ao Brasil ocupam grande parte do currículo previsto, isso justifica os discentes mencionarem questões como a chegada da família real portuguesa ao Brasil, a escravidão, a independência do Brasil e o golpe da maioridade.

Um segundo grupo (24%) não indicou acontecimentos históricos que tenham despertado interesse neles, alguns justificaram que não lembravam e outros afirmaram que nenhum havia chamado atenção:

Acho que não (M. C.)
 Não lembro (M. C.)
 Não lembro (E. S.)
 Não. Nunca chamou minha atenção (M. E.)

Outra parte dos estudantes (7%) mencionou o ataque ao *World Trade Center* às famosas torres gêmeas ocorrido em 2001, em Nova Iorque, nos Estados Unidos:

Quando as torres se encostaram e atingiram a terra (ataque às torres gêmeas EUA) (G. A.)

Foi as torres gêmeas, quando aconteceu aquele ataque terrorista. O que chamou minha atenção foi que as torres eram idênticas (M. Z.)

Esse evento é abordado no 9º ano, de modo que eles não haviam estudado a respeito. Acreditamos que o fato de ser considerado um dos acontecimentos históricos que mais marcaram o início do século XXI desperta o interesse de muitas pessoas. E no caso dos discentes pesquisados, mesmo não estudando em sala de aula, já tiveram contato com informações sobre o acontecimento.

Um estudante (3,5%) indicou que a história do município como algo relevante, porém não destacou um evento específico da história local, mas demonstrou que a história de sua localidade é considerada relevante para ele.

Sobre a história de Parauapebas (M. S.)

A pergunta cinco não será analisada aqui porque quando foi formulada não foi percebida a semelhança com a pergunta três. Ao analisarmos as respostas dos discentes notamos uma similitude entre as duas questões.

Outra questão proposta na intenção de aprofundar nossa compreensão acerca do que pensam os discentes sobre pertencer à história, foi a de número seis, em que os pesquisados foram questionados: “Você se considera importante para a história? Justifique sua resposta”. As respostas se dividiram entre os que se julgavam importantes e os que não se achavam importantes para a História:

“Sim. Porque eu ainda posso ser muito importante para o nosso futuro, pois um dia essa nossa geração vai querer saber sobre mim” (B. R.)

Sim, porque se quem sabe talvez eu possa ser ou fazer algo importante para a história, eu sou importante porque eu faço parte da história (E. S.)

Sim, pois vai que no futuro eu possa ser um presidente, uma pessoa importante para a sociedade” (F. S.)

Sim porque todos nós temos a capacidade de ter uma ideia revolucionária (K. A.)

Sim, porque vai que eu seja um uma menina inteligente e fico falando na escola como uma pessoa famosa. Assim quando uma pessoa fica falada e fica na história (T. A.)

Aparentemente, as respostas poderiam ser consideradas satisfatórias para a problemática da pesquisa, haja vista que a maioria (65%) dos pesquisados falou que se considera importante para a história, enquanto os demais manifestaram o contrário. Porém, os que responderam sim em suas justificativas, se direcionaram para a ideia de sujeitos históricos associados a grandes personagens e seus feitos.

Como visto, os estudantes condicionaram a noção de pertencimento à história, a ideia de fazer algo considerado importante para poder “entrar” para a história no futuro, ou seja, o que definiria ser importante ou não, seria o fato de se tornar um “presidente”, fazer alguma coisa “relevante”. E a partir daí, ser reconhecido e, quem sabe, no futuro fazer parte da história. A estudante K. A. demonstra ter também esse ponto de vista, contudo, diferente dos demais, sinaliza ter a percepção de que a história está sujeita a transformações.

Nas narrativas dos estudantes, podemos notar que predomina a percepção da História como uma disciplina que estuda o passado. Que os “sujeitos históricos” eleitos são aqueles responsáveis por eventos grandiosos, na qual, segundo alguns discentes, têm condições de se tornar relevante para ela, “pessoas importantes”, como “um presidente”, ou fazer algo “revolucionário”. Nessa mesma perspectiva, seguiram os discentes (35%) que declararam não se considerarem importantes para a história:

“Não me considero importante porque não fiz nada para a história” (P. S.)

“Não, porque até hoje não fiz nada na qual poderia ficar na história” (J. N.)

“Não porque eu ainda não fiz nada para marcar ou ficar na história, como pessoas importantes que fizeram a diferença” (K. P.)

O que diferencia suas respostas, além do “não”, em relação as do outro grupo que respondeu “sim”, é a ausência de perspectiva sobre se tornar parte da história. Eles não esboçaram a ideia de que poderiam se tornar “personagens importantes” se realizassem algo que os qualificassem como sujeitos históricos. Esse grupo entende a História como algo à parte de sua vida, e não percebem que suas escolhas dependem deles próprios, e são elas que os tornarão sujeitos de sua própria

história. Nesse sentido, como prescrevem Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2018), é tarefa do professor aproximar os discentes dos personagens tangíveis da História, sem fantasiá-los, esclarecendo que pessoas normais, de carne e osso, como eles, estudantes, fizeram e fazem História. Quanto mais o discente senti-la próxima dele, maior será sua vontade de “interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (PINSKY & PINSKY, 2018, p. 28).

As questões sete e oito do questionário tiveram a função de aferir o que os discentes sabiam sobre história local, tanto o conceito quanto o conteúdo. Na questão sete, quando questionados: “Você sabe o que é história local? Explique.”, nas respostas obtidas, identificamos três grupos distintos: os que responderam que conheciam, os que disseram não conhecer e os que emitiram respostas aleatórias.

Observemos a seguir:

O nome já diz é a história do local onde você está (B. R.)

A história local é a história de um determinado lugar (E. S.)

Sim é a história do local, como surgiu, como estabeleceram o local, qual foi o passado do local (M. E.)

Sim, sobre a história do lugar que vivemos (R. R.)

As opiniões dos discentes foram diversificadas. O grupo dos estudantes (48%) que respondeu que sabia o que é história local, demonstrou uma compreensão de que está relacionada com a história de uma determinada localidade. Suas narrativas demonstram um aspecto importante de sua cognição, por serem dois nomes familiares, “história” e “local”, aparentemente, eles responderam a partir da definição que eles conhecem de tais palavras. De seus conhecimentos adquiridos.

O segundo grupo (42%) afirmou não saber o que é história local:

Não, nunca ouvi falar no assunto (P. C.)

Não sei porque nunca ouvi falar (F. S.)

Não nunca ouvi falar (G. A.)

Eu não li nada sobre história local (T. S.)

Os estudantes que declararam não saber do que se tratava, que justificaram as respostas, foram unânimes em dizer que não conheciam porque nunca tiveram contato com o conceito, “nunca ouviu falar” ou “leu” a respeito. O último grupo

(10%) manifestou respostas aleatórias, mas que indicam que eles percebem que há ligação com o local:

São histórias dos municípios (P. S.)

Tipo assim, como querer saber onde você nasceu, em qual época, em qual hospital (T. A.)

Sim a história do lugar onde nos surgimos é muito legal para mim (N. F.)

Os discentes sinalizam compreender que a história local tem uma relação com a localidade ligada a algo próximo deles, mas não se expressaram claramente como os demais grupos.

A questão oito foi fundamental para averiguar a principal narrativa entre os discentes sobre a história de Parauapebas. Uma parte significativa dos estudantes disse não saber nada a respeito da história do município:

Eu não sei nada por que nunca procurei saber (F. S.)

A quantidade de estudantes (21%) que disse não saber nada sobre a história de Parauapebas me chamou bastante atenção. No dia da aplicação do questionário, alguns alunos se manifestaram a respeito desse desconhecimento e indagaram se poderiam deixar de responder tal pergunta, os respondi que sim. Isso explica o fato de cinco discentes terem deixado essa questão em branco. Alguns afirmaram serem oriundos de outros municípios e terem chegado recentemente, outros que nunca haviam se interessado. Mas, além disso, tem a questão da prescrição da história local para os anos iniciais do ensino fundamental, havendo uma descontinuidade dessa modalidade nos anos finais.

Os demais discentes (79%) que expuseram o que sabem sobre a história do município foram unânimes em mencionar a extração de minério e ouro na região como um dos principais fatores do surgimento e desenvolvimento de Parauapebas. A empresa Vale aparece como uma das principais agentes do desenvolvimento do município:

A cidade começou com a descoberta de minério de ferro na Serra dos Carajás (A. C.)

Com a descoberta de uma das maiores reservas minerais do mundo na Serra dos Carajás e o direito de exploração de minério de ferro foi dado a empresa Vale (B. R.)

Surgiu por conta do minério. Havia muito ouro em Parauapebas e ainda existe, e o desenvolvimento começou pelos garimpeiros que chegaram com suas famílias. Mais antes deles chegaram os índios já estavam aqui. Vinha

cada vez mais pessoas para Parauapebas e assim foram surgindo os bairros (M F.)

Parauapebas foi povoada por ser rica em minério e manganês. Com a descoberta muitas pessoas de vários lugares vieram habitar aqui, então a Vale construiu uma rodovia asfaltada entre a cidade de Marabá e as instalações da empresa (J.N.)

Tudo começou pela mineração e até hoje tem em Parauapebas (M. C.)

Em várias respostas é mencionada a empresa Vale como responsável pela extração de minério, ou pelo progresso do município. Essa narrativa é bastante recorrente na cidade. Ela é reforçada pela própria empresa através dos meios de comunicação, em que enfatiza ser executora de ações que aspiram “melhorias” para a região, com projetos para atender a zona rural e urbana, visando o “desenvolvimento local”, a “geração de emprego e renda” e o “desenvolvimento cultural” (VALE, 2014). Esse *marketing* positivo influencia a narrativa local sobre a “prosperidade” de Parauapebas em decorrência da instalação da empresa na região, e os discentes acabam repetindo-a frequentemente.

Alguns estudantes apresentam, em suas respostas, fatores importantes da história de Parauapebas. Ao todo, 23 discentes (79%) indicaram aspectos referente à história do município. Desses, 15 (65%) destacaram como principal fator, a mineração ou a Vale. Os demais estudantes também mencionaram esses agentes, porém sinalizaram, em suas respostas, a existência de outros atores sociais no processo de desenvolvimento da cidade. Quatro deles (17,5%) assinalaram a participação dos migrantes, como por exemplo, J. N., que em sua reflexão destaca que Parauapebas foi ocupada por ser rica em minérios, e com a descoberta “muitas pessoas de vários lugares vieram habitar aqui”. Mesmo não utilizando a palavra “migrante”, ela demonstra compreender a participação desses sujeitos, oriundos de distintas regiões, na história da cidade. Em seguida, aparecem os que citam os Xikrins (13%), é o caso de M. F. que aponta que quando alguns garimpeiros chegaram à região “os índios já estavam aqui”. Nesse ponto é perceptível que é feita uma referência aos Xikrins do Cateté que ocupavam o território há muito tempo. Esse tipo de resposta não é recorrente entre os discentes quando se trata da história da cidade. Por fim, o discente T. T. (4,5%) faz alusão aos migrantes, com ênfase nos nordestinos, e aos Xikrins ao se referir à história de Parauapebas. Segundo o estudante, a cidade fazia parte de Marabá, e “muitas tribos passaram por Parauapebas” e muitos nordestinos, pessoas que sofriam migravam para cá [...]. Com o tempo começaram a descobrir pedras

preciosas, minas, o que interessou a Vale”. Em sua narrativa, percebemos que mesmo citando a mineração e a Vale, é dado ênfase aos agentes indígena e migrante.

Como demonstrado, esse instrumento se mostrou relevante para averiguarmos o conhecimento prévio dos discentes em torno do ensino de História e a história local. Suas respostas revelam um conhecimento histórico adquirido ao longo de suas vidas e que não deve ser ignorado pelo professor. Sinalizam também a compreensão. Todavia ficou claro que os discentes apresentam múltiplas dificuldades quando precisam dar sentido às experiências temporais, interpretá-las e a partir delas, orientar-se no tempo. É nesse momento que cabe ao professor de História ofertar atividades de aprendizagem significativa que possibilite aos estudantes aprimorar sua compreensão de mundo e, com isso, assenhorar-se da construção de seu conhecimento.

3.3 Efeitos da aprendizagem histórica: múltiplos olhares sobre Parauapebas

Nesse momento, nos atentaremos à apresentação dos resultados das intervenções, observando se ocorreu o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos discentes. Para isso, utilizaremos como instrumento empírico o questionário três com respostas sobre as intervenções da pesquisa.

Com objetivo de averiguarmos os frutos das intervenções feitas com os estudantes durante a pesquisa, o instrumento foi estruturado com seis perguntas abertas conforme o quadro:

Quadro 4 – Perguntas propostas no questionário 3

1) Você se considera importante para a história? Justifique sua resposta.	4) Em sua opinião, a Vale foi a única responsável pelo desenvolvimento de Parauapebas? Justifique.
2) Você acredita que a história é construída somente por pessoas consideradas importantes (prefeitos, reis, heróis e etc.)? Justifique sua resposta.	5) O que você achou da experiência de estudar sobre a história de Parauapebas através de poemas, cordel e entrevistas?
3) O que você achou de estudar história local (de Parauapebas)?	6) O que você sabe sobre a História de Parauapebas?

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com a primeira pergunta do quadro - “Você se considera importante para a História? Justifique sua resposta.” - iniciamos o questionário três com o objetivo de verificar se houve mudanças na concepção dos discentes sobre sua importância em relação à história. Vejamos algumas respostas:

“Sim, porque toda pessoa que vive é importante, por exemplo o senhor que veio aqui (Tony Maradona) contar sobre a história de Parauapebas” (E. A.)”

“Sim, pois assim que nascemos já fazemos parte e começamos nossa história e se as pessoas não existissem a história não teria importância” (J. N.)

“Sim, pois pelo que eu entendi a história acontece quando nós agimos, quando uma história tá acontecendo nos estamos no ambiente, nós estamos vivendo a história. Então sim, nós somos muito importantes para a história” (M. E.)

“Sim, porque todo ser humano a partir do momento que passa a existir ele já começa uma história (a sua própria) e toda história é importante, cada uma com sua importância” (T. T.)

A resposta dos discentes indica uma mudança de percepção em comparação com as respostas obtidas no questionário dois, no qual fizemos a mesma indagação. Após as atividades desenvolvidas com os estudantes, percebemos que eles começaram se identificar, de forma mais objetiva, como parte integrante e fundamental da história. Em comparação ao início da pesquisa, eles demonstraram uma mudança de percepção sobre o que é ser sujeito histórico. As expressões: “toda pessoa”, “todo ser humano” e “já fazemos parte” da História, sugerem uma compreensão de pertencimento à História. Como visto, por exemplo, na resposta do discente M. E., que indica uma compreensão mais complexa sobre a ligação entre sua vida e a História. O sujeito da pesquisa citado promoveu uma agradável surpresa pois não havia se manifestado de forma contundente durante as atividades desenvolvidas com a turma, não por desinteresse ou coisa parecida, mas por extrema timidez a ponto de não responder à chamada para registro em diário de classe. No momento de comparação entre os questionários um e dois notamos uma alteração de narrativa surpreendente e com sinalização de um aprendizado significativo em relação à proposta da pesquisa. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 5 – Comparação entre respostas obtidas nos questionários 2 e 3

Questionário-2 6) Você se considera importante para a História? Justifique sua resposta.	Questionário-3 1) Você se considera importante para a história? Justifique sua resposta.
Talvez, acho que sim por que se muda o passado o presente fica sem sentido, ou seja eu não iria existir se o passado fosse outro (M. E.)	Sim, pois pelo que eu entendi a história acontece quando nós agimos, quando uma história tá acontecendo nos estamos no ambiente, nós estamos vivendo a história. Então sim, nós somos muito importantes para a história (M. E.)

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em suas palavras, é notável que o discente consegue perceber que a História é um produto da ação das pessoas no tempo, – passado, presente, futuro – é o fato de estarmos atuando em nosso contexto que nos faz pertencer à História, e não os feitos considerados “importantes”.

O sujeito expressou em sua narrativa a relação entre experiência e interpretação do tempo. Observamos que o sujeito constrói um sentido sobre a experiência temporal, ou seja, há indícios de uma aprendizagem histórica que, como aponta Rüsen, se torna efetivo quando desenvolve

[...] a experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007, p. 110).

Ao analisar as respostas de M. E., compreendemos que a utilização de diferentes linguagens e metodologias em sala de aula se mostra importante para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a história local permite que os discentes estabeleçam conexões entre a História vivida e a História ensinada, resultando no desenvolvimento de sua aprendizagem histórica.

A partir do momento que o educando se percebe como agente ativo da História, ele passa a demonstrar mais interesse pela disciplina. Mesmo aqueles discentes rotulados como “desinteressados” ou “mau” estudante. É o caso do estudante M. S. que geralmente se mantinha disperso durante as aulas, muitas vezes se recusava a desenvolver as atividades escolares propostas e por isso, sempre era adjetivado como um discente “problema” que “não quer nada”. Quando começaram as intervenções da pesquisa, inicialmente, M. S. ficou quieto observando sem esboçar

vontade de participar. Com o passar dos dias, ele começou a interagir de forma positiva revelando-se bastante empenhado com as atividades propostas.

No questionário dois, na pergunta “Você se considera importante para a História? Justifique sua resposta”, embora M. S. tenha apontado que “sim”, não explicou o porquê. Já no questionário três, ao ser interrogado novamente sobre isso, ele elaborou melhor sua arguição com indicações de que adquiriu um conhecimento em decorrência do que foi trabalhado durante a pesquisa, pois em sua narrativa afirma que “Sim a história é importante para todos nós, não só para prefeitos, reis, heróis e etc.” (M. S.). Por conseguinte, compreendemos a relevância de um ensino de História que se aproxime da realidade dos discentes, de modo que as várias vozes dos diversos sujeitos que fazem parte da história não sejam silenciadas. Nesse sentido, Geraldo Horn e Geysa Germinari (2006) apontam que:

Uma nova perspectiva para o ensino de História não pode ficar limitada a uma concepção de história que apenas destaque os segmentos dominantes da sociedade. O conhecimento histórico escolar tem o desafio de superar tal obstáculo, objetivando uma noção mais ampla, onde as classes populares sejam também inseridas em suas análises. Um ensino de História mais próximo da realidade da grande maioria dos alunos brasileiros, oriundos de famílias pobres [...]. (HORN & GEMINARI, 2006, p. 124)

Na questão dois, os estudantes foram indagados “Você acredita que a História é construída somente por pessoas consideradas importantes (prefeitos, reis, heróis e etc.)? Justifique sua resposta”, nossa intenção era verificar a concepção dos discentes sobre o pertencimento à História. Devemos frisar que a pergunta tem um caráter diferente em relação à questão seis, proposta no questionário 2. Portanto, as respostas podem ser diferentes também, de modo que não é possível fazer uma analogia entre as duas questões.

Observemos algumas respostas:

“Não, a história é constituída por tudo e todos e não somente por pessoas consideradas importantes” (J. N.)

“Não porque uma cidade não é feita de prefeito e reis, pois sem o povo uma cidade não é cidade” (B. R.)

“Não, porque também tem um pessoal que fez papel importante na história e não aparece” (G. A.)

“Não, porque como estudamos nos poema tanto homens iletrados como homens que conheciam as letras fazem parte da história” (K. A.)

As argumentações dos estudantes revelam um pensamento mais elaborado sobre o pertencimento à História. Eles sinalizam que as pessoas comuns,

assim como eles, são importantes e também constroem a História. Suas respostas apontam o desenvolvimento de um conhecimento histórico, pois eles inicialmente consideravam que os sujeitos históricos eram os “heróis”, “reis”, “governantes” e depois das intervenções passaram a considerar todas as pessoas como potenciais sujeitos históricos.

O ato de contextualizar os discentes em sua localidade, com ajuda de distintas metodologias, possibilitou que os alunos se sentissem como parte substancial da História, além de resultar em aulas mais agradáveis e proveitosas. Os estudantes passaram a compreender que a sua realidade não é algo à margem da História, mas que faz parte de um processo maior, e como tal, é digna de respeito.

Nesse sentido, Joaquim Santos (2002, p. 112) destaca que as práticas de pesquisa com uma perspectiva local, em que docente e discentes atuem juntos na construção do conhecimento, permitem que os estudantes orientados “absorvam noções essenciais para compreender concretamente a realidade e a História que os envolvem, e para que nestas identifiquem suas vidas”, além disso, eles também “incluem-se a si próprios, a seus familiares e demais pessoas da comunidade como partes vivas e ativas da história, e não como ouvintes, telespectadores ou plateia de uma história vista sob prisma nacional ou mundial”, abstrata e remota que não faz parte de seu contexto.

Para aferir a opinião dos estudantes sobre o estudo ligado à localidade, eles foram questionados: “O que você achou de estudar história local (de Parauapebas)? Entre as respostas obtidas podemos destacar:

“Bom foi muito interessante pois eu descobri muitas coisas novas que eu nem sabia” (A. C.)

“Eu achei muito bom, fiquei sabendo de coisas que eu ainda não sabia, foi uma experiência muita boa” (F. S.)

“Foi muito interessante pois me ajudou entender mais sobre minha cidade e sobre seu surgimento” (J. N.)

“Foi uma boa experiência aprender sobre a história local, porque eu nem sabia quando e como foi fundada Parauapebas, hoje se alguém me perguntar eu vou responder” (K. P.)

“Bom, eu particularmente achei muito legal, foram experiências incríveis, fiquei sabendo de muitas coisas” (K. A.)

A receptividade dos discentes com a temática ligada à localidade foi positiva, eles manifestaram satisfação em estudar a história de Parauapebas. Quando

questionados a respeito, demonstraram bastante entusiasmo, percebemos isso pela recorrência das expressões “muito legal” e “muito interessante”, em que a palavra “muito” é usada para indicar uma intensidade na resposta. Além dos que classificaram com outros adjetivos positivos.

Outro aspecto importante que notamos foi um processo de mudança na narrativa dos discentes sobre a história de Parauapebas. Inicialmente, quando questionados a respeito, as respostas mais recorrentes apontavam para uma ideia de que a empresa Vale, através da extração de minério, teria sido muito importante pelo desenvolvimento de Parauapebas, apontada como uma espécie de panaceia. Após as intervenções, outros pontos referentes ao município apareceram em suas falas. Podemos observar na tabela abaixo algumas respostas dadas nas perguntas quatro e seis:

Quadro 6 – Respostas obtidas nas perguntas quatro e seis do questionário 3

04) Em sua opinião, a Vale foi a única responsável pelo desenvolvimento de Parauapebas? Justifique		
Não, pois a cidade não foi construída apenas pela Vale e sim também pelas pessoas que começaram morar lá, posso dizer que os moradores foram o gatilho para o desenvolvimento da cidade e com o crescimento da cidade foi havendo mudanças pois as pessoas precisavam de recursos para poder viver. (A. C.)	Não, em um dos poemas fala que Parauapebas foi construída do suor do homem letrado e iletrado também, significa que foi construída por pessoas simples e outras mais reconhecidas, poderosas. (T. T.)	Não, a Vale não foi a única responsável pelo desenvolvimento de Parauapebas, pois tiveram pessoas que deram muito duro para ver Parauapebas crescer e em nenhum momento foram mencionadas. (K. A.)
6) O que você sabe sobre a História de Parauapebas?		
O primeiro bairro que surgiu em Parauapebas foi o Rio Verde. A maioria dos bairros surgiram através de invasões, a maioria das pessoas que vieram para cá em busca de emprego foi do Maranhão. (E. A.)	Que várias pessoas de estados diferentes vieram para Parauapebas em busca de trabalho e com isso começaram povoar e formar a cidade. Aprendi que a cidade não surgiu somente pela Vale e sim por muitas outras pessoas. (J. N.)	Eu sei que Parauapebas era só ruas de terra casas de madeira, as pessoas vinham às pressas pois era muita gente para extração de minério e teve a revolta dos garimpeiros pois quebraram as casas de madeira. Aprendi que todas pessoas são importantes para a história, que a história está relacionada ao nosso cotidiano. (M. Z.)

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Na questão quatro queríamos direcionar os pesquisados a opinar sobre a empresa Vale na formação do município. Ao serem incentivados a opinarem

diretamente sobre um possível protagonismo da Vale no desenvolvimento de Parauapebas, percebemos que houve uma mudança na reflexão de alguns estudantes sobre a empresa. Em suas narrativas, agora destacam os migrantes como também responsáveis pelo desenvolvimento de Parauapebas, e nas palavras de K. A., muitos que “deram duro” nesse processo não têm sequer o nome “mencionado”. Assim como A. C., que enfatiza que as pessoas que se mudaram para o município “foram o gatilho para o desenvolvimento da cidade”. Já o sujeito T. T. utiliza como exemplo uma parte do poema “pioneiros”, trabalhado em sala de aula, para justificar que a cidade “foi construída por pessoas simples e outras mais reconhecidas, poderosas”.

Após os estímulos das intervenções e das perguntas, a empresa Vale não aparece mais como a principal agente na história de Parauapebas, os discentes dão ênfase também para as pessoas que vieram de outras regiões, o sujeito K. A. ainda aponta a questão da invisibilidade de alguns atores sociais.

A questão seis serviu para aferirmos o que os discentes apreenderam sobre a história do município, pois havia um currículo institucional para ser cumprido, já que no segundo semestre é proposto um link com a história regional – O garimpo de Serra Pelada - quando é trabalhada a questão do ouro no Brasil.

Nas respostas dos estudantes surgiram fatores novos em relação ao questionário dois, quando também foram interrogados sobre a história do município. Dentre as principais mudanças, destaca-se que nenhum estudante deixou de responder ou alegou desconhecimento sobre o assunto. E entre as respostas surgiram narrativas sobre o surgimento da maioria dos bairros; sobre a vinda de pessoas de diversas regiões motivada pela busca por emprego; e sobre a revolta dos garimpeiros.

Nesse instrumento avaliativo, questionamos também sobre o que acharam das atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Para isso, fizemos o seguinte questionamento: “O que você achou da experiência de estudar sobre a história de Parauapebas através de poemas, cordel e entrevistas?”. Vejamos algumas respostas:

“Gente foi maravilhoso, foi muito bom mesmo porque assim foi muito animado e parece que chamou mais atenção de todo mundo da sala, foi algo diferente do nosso dia-a-dia, saímos mais da nossa rotina e foi maravilhoso” (K. A.)

“Foi muito legal, os cordéis do Tony Maradona estavam explicando mais do que a professora explicava em um mês” (M. Z.)

“Muito legal, pois é uma forma divertida e interessante de aprender a história local” (M. F.)

“Muito bom, uma maneira interessante mais divertida, com cultura, e é uma boa forma de estudar através de poemas, cordel e entrevistas em grupo” (T. T.)

Notamos que os discentes caracterizaram as atividades positivamente como “interessantes”, “muito legal”, “maravilhoso”, “animado” entre outros. As atividades didáticas desenvolvidas no decorrer da pesquisa chamaram atenção dos discentes por sair da rotina. Sabemos que, infelizmente, em muitos momentos, é difícil evitar tal situação, principalmente se levarmos em consideração os problemas enfrentados diariamente nas escolas públicas brasileiras, nas quais faltam materiais básicos de apoio para o bom desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Mas isso não significa que seja impossível proporcionarmos aulas mais dinâmicas capazes de despertar o interesse dos discentes.

Nos últimos tempos, estamos presenciando uma renovação acelerada do público escolar. São jovens cada vez mais conectados com as tecnologias digitais, que são diariamente bombardeados por novas informações em tempo real. Nesse sentido, os docentes devem se adaptar às mudanças e às distintas realidades dos estudantes proporcionando-lhes metodologias capazes de desenvolver seu conhecimento histórico. O ensino de História precisa ser repensado para que consiga cumprir um de seus principais papéis que é a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade em que vivem.

Não existe uma receita pronta que indique o caminho para se chegar a um ensino de História de qualidade, até porque vivemos uma realidade plural e diversa. Nós, educadores, precisamos levar em consideração o perfil de nosso público para traçar o melhor percurso a ser seguido. O que está a nosso alcance é refletirmos sobre esses caminhos e escolher o que melhor se adapta à nossa realidade e cumpra o desafio de educar.

Nesse sentido, nossa investigação confirmou a ideia de que ao promover uma atividade didática que parta do local e de algo que lhes é familiar, é possível despertar um maior interesse nos discentes. Em suma, o ensino da história local pode possibilitar aos estudantes a percepção de que eles fazem parte de um contexto temporal correlacionado com o passado, presente e futuro, ou seja, o entendimento de que a história é justamente suas ações no tempo, e que ela é composta de pluralidades e está em constante mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho faz parte de um campo de pesquisa recente, surgido no século XX, que tem como objeto de estudo o ensino de História. A produção de conhecimento no ambiente escolar apresenta uma dinâmica diferenciada em relação ao produzido na Academia. A escola possui uma cultura própria que envolve diversos agentes. Essa lógica específica foi motivo de preocupação no início do meu Mestrado. A questão era: como fazer uma pesquisa voltada para minha prática docente, em que seria necessário, ao mesmo tempo, desempenhar o papel de pesquisadora e de professora. Como isso daria certo?

Com o tempo, percebi que era justamente essa ação que faltava em minha práxis. Agora, a resposta para tal questionamento não me parece tão difícil. O nome “pesquisa” já carrega a resposta em si, para ser validada como tal, é necessária a utilização de técnicas e métodos que a tornará legítima. No caso da pesquisa sobre o ensino de História, é fundamental uma operação historiográfica (CERTEAU, 1982) para garantir sua credibilidade. Como apontam Marcos Silva e Selva Guimarães (2012, p. 39), as “fronteiras, os entre lugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam sempre serem pensadas em movimento” em que as questões inerentes à Academia e ao cotidiano escolar não se separam, não se “descolam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam”.

O ato de pesquisar proporcionou reflexões referentes às problemáticas enfrentadas no ensino de História. Compreender a ideia que os discentes pesquisados tinham sobre a disciplina foi importante para a percepção de que a prática educacional carece ser reavaliada e aprimorada constantemente para atendermos às demandas dos estudantes. O presente trabalho me fez abrir um leque de possibilidades, com o desenvolvimento e aprimoramento de experiências que podem ser utilizadas em sala de aula visando um ensino de História mais eficaz. Compreendemos que os debates expostos estão longe de serem encerrados e que ainda há muito o que se refletir sobre esse campo de pesquisa.

Assim, o que motivou nosso trabalho foi a preocupação referente ao pensamento dos estudantes sobre a relação entre o ensino de História com suas vidas práticas. Uma de nossas principais preocupações era como fazer esses jovens compreender a existência dessa relação e sua importância para eles. De modo que através de diversas atividades buscamos desenvolver a aprendizagem histórica dos

discentes e identificar como ela ocorreu, e com isso, propormos um meio que poderia ser seguido pelos docentes objetivando a possibilidade dos estudantes serem “letrados historicamente” (LEE, 2008), ou seja, deles desenvolverem habilidades que os permitam interpretar e compreender os tempos históricos, resultando na capacidade de ler historicamente o mundo.

Para tal, optamos trabalhar com o ensino da história local, por considerá-la uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos discentes. Ao serem inseridos historicamente em seu contexto, eles podem se perceber como parte fundamental dele.

Concebemos que existem vários níveis de aprendizado, que ele ocorre de forma contínua e progressiva, variando de pessoa para pessoa. O grau de aquisição de conhecimento é algo específico de cada estudante sendo impossível pensá-lo de forma homogênea. Por conta disso, é importante conhecermos o máximo possível os discentes e, a partir daí, elaborar metodologias de ensino para atender às suas necessidades.

Desse modo, tivemos como propósito, por meio da história local, entender quem eram os estudantes pesquisados, o que eles pensavam sobre a História e seu ensino. Apoiado nisso, utilizamos uma diversidade de intervenções para produção de dados que nos permitiram analisar o significado dessas experiências para os estudantes, bem como suas concepções sobre os tempos históricos. Os procedimentos estimularam os discentes a refletir sobre as problemáticas expostas e produzirem narrativas relacionadas às suas concepções temporais, ao seu papel de sujeito histórico, e sobre sua localidade.

Utilizamos a história local porque a concebemos como um meio de proporcionar um ensino de História significativo para os estudantes colaborando com o desenvolvimento do seu conhecimento histórico. A escolha dessa temática se mostrou relevante ao analisarmos os resultados da investigação. Observamos uma alteração na concepção dos estudantes em relação às problemáticas levantadas no início da pesquisa.

A princípio, a maioria dos discentes demonstraram o pensamento de que a função da disciplina era aprender sobre o passado, sem relação com o presente, e por conseguinte, com suas vidas práticas. Além de não se considerarem sujeitos históricos, segundo eles, por não terem feito nada de “importante” para poder “entrar” para a história. A concepção da finalidade da História entre os estudantes estava

relacionada à noção de estudo do passado, apartado do presente vivenciado por eles. Mesmo aqueles que sinalizaram a percepção da relação da História com suas vidas, não evidenciaram o entendimento do papel transformador que a disciplina pode exercer. Notamos que os discentes apresentavam dificuldade em significar as experiências temporais, analisá-las e, alicerçados nesse movimento, orientar-se no tempo.

No decorrer de nossa investigação, percebemos que ao vivenciarem atividades voltadas para a pesquisa sobre a história do município, os discentes passaram a perceber a ligação entre passado, presente e futuro, assim como a relação da História com suas vidas. Esse processo provocou um maior interesse pela disciplina, a exemplo disso, tivemos um estudante que apresentou desempenho abaixo da média nos três primeiros bimestres, e no último bimestre – período da pesquisa – superou as expectativas com rendimento elevado.

Após as atividades desenvolvidas durante a investigação, notamos que houve mudanças no entendimento dos estudantes em relação ao início da pesquisa. Em suas narrativas, eles passaram a demonstrar que fazem parte da História, que são sujeitos históricos. Eles já não mais consideravam somente os “grandes personagens” como sujeitos históricos, mas começaram a se posicionar também como fundamentais para a História.

As reflexões finais dos alunos apontam para a ideia de que pessoas comuns, como eles, também são importantes e que podem construir suas histórias. A princípio, eles associavam o conceito de sujeito histórico aos “heróis”, “reis”, governantes etc. E após os estímulos das intervenções e direcionamento do questionário três, eles apresentaram indícios de que compreendem que todas as pessoas são agentes e sujeitos da História.

Desse modo, podemos dizer que nossa pesquisa demonstrou que o trabalho com temáticas que se aproximam do cotidiano dos estudantes favorece o desenvolvimento de um aprendizado mais efetivo da História. Por meio da investigação empírica, constatamos que os elementos que trouxemos a partir de diversas fontes e linguagens, promoveram um ensino de História significativo, capaz de promover reflexões mais aprofundadas sobre a História. Trabalhamos com uma turma composta por 30 alunos. Mesmo com a maioria das reflexões dos estudantes pesquisados terem sido positivas, poderíamos dizer que alcançamos nosso objetivo só pelo fato de termos conseguido promover pensamentos críticos de dois discentes

que apresentavam distintas dificuldades. Um deles adjetivado como “mau” aluno, indicou um aprendizado significativo, e o outro uma pessoa muito retraída, mas que demonstrou uma das reflexões mais complexas entre os estudantes pesquisados, que somente em palavras não é possível expressar minha tamanha satisfação enquanto pesquisadora. E por isso, na tentativa de agradecer a oportunidade de presenciar algo tão importante, iniciei o texto desse trabalho com uma citação extraída das respostas de um dos estudantes.

Nesse sentido, entendemos que a utilização da história local se apresenta como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos discentes, pois compreendemos que a valorização do contexto dos estudantes pode suscitar importantes problematizações, permitindo que a partir do conhecimento histórico, eles consigam compreender a si mesmos e o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz.** Antíteses. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>. Acesso em out. de 2019.

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da história.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) Fontes Históricas. São Paulo, Contexto, 2006.

ARAÚJO, Carlos. **Eximbank x Exim-Brasil: O que significa isso?.** ComexBlog, 2010. Disponível em: <<https://www.comexblog.com.br/exportacao/eximbank-x-exim-brasil-o-que-significa-isso/>>. Acesso em 04 jul. 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo. História e História da África.** Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora African N° 1 jun./2008

BARCA, Isabel. **Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens.** Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación, Barcelona, 2010. p.22-28.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação.** Revista da Faculdade de Letras – História, Porto, III serie, v.2, 2001.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In: Karnal, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6ª. Ed. São Paulo. Contexto, 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História.** Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2019.

_____. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história.** In: Bittencourt, Circe (org.) O saber histórico na Sala de Aula. Contexto. 12º edição São Paulo. 2017

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 6.766**, de 19 de dezembro de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6766.htm>.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão.** Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC/ SEF, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais. Introdução.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996

BUNKER, Stephen. **Da castanha-do-pará ao ferro: os múltiplos impactos dos projetos de mineração na Amazônia brasileira.** Novos Cadernos NAEA. v. 6, n. 2, p. 5-38, dez. 2003.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de História local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental.** Cadernos de pesquisa: pensamento Educacional. Curitiba. v. 9, n. 21, P.158-174 jan./abr.2014.

_____, Marlene; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica.** Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90,1998.

CASTRO, Edna. **Políticas de Estado e atores sociais na Amazônia contemporânea.** In: BOLLI, Willi; CASTRO, Edna; VEJMEKKA, Marcel (Orgs.). **AMAZÔNIA: região universal e teatro do mundo.** São Paulo: Globo, 2010, p. 105-122.

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

CERRI, L. F. **Ensino de História: Fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas.** Cadernos de História (UFU), Uberlândia, v. 12/12, n.1, p. 07-21, 2005.

_____, Luis Fernando (Org.). **O ensino de História e a ditadura militar.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CHAVES, Camila de Oliveira; PORTO, Débora Nuthiely de Souza; PENA, Heriberto Wagner Amanajás. **Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Marabá, Amazônia – Brasil.** en Observatorio de la Economía Latinoamericana, Número 194, 2014.

CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1989, p. 93-99.

COELHO, Tádzio Peters. **Projeto Grande Carajás: trinta anos de desenvolvimento frustrado.** / Tádzio Peters Coelho; organizadores: Marcio Zonta e Charles Trocate - Marabá, PA: Editorial iGuana, 2015.

CONGILIO, Celia Regina; IKEDA, Joyce Cardoso O. **A ditadura militar, expansão do capital e as lutas sociais no sudeste paraense.** Lutas Sociais, vol. 18, n. 32, São Paulo, 2014.

DAMAZIO, Rosiane Marli Antonio; SILVA, Cristiani Breta da. **Tradição, culturas histórica e escolar: o desafio de se ensinar história local no presente**. In: História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente/ Organização: Erinaldo Cavalcante, Raimundo Inácio Souza Araújo, Geovani Gomes Cabral e Margarida Maria Dias de Oliveira. – São Luis: EDUFMA, 2018.

DELGADO, Lucília de Almeida; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e ensino de História**. Revista História Hoje, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FAUSTO, Carlos. **A indigenização da mercadoria e suas armadilhas**. In: Economia Selvagem. GORDON, César. Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

FELDHUES, Paulo Raphael. **Literacia Histórica e Ensino Médio: avaliando a consciência histórica pelo ENEM**. Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 9, n. 27, p. 464-483, dec. 2017. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1400>>. Acesso Em 20 de abril 2019.

FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. Tempos históricos, volume 12, 1º semestre, 2008, p. 23-35.

FERNANDES, Aurélio Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. **As teorias da história e a História ensinada no ensino fundamental**. Educativa. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**. História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões**. Ensino Em Revista. Uberlândia, MG. v.25 n. Especial. p. 1016-1035. 2018.

FREIXO, Andre de Lemos; COELHO, Patrícia. **O ensino renovado de história pelo catedrático do Colégio de Pedro II, Jonathas Serrano**. Revista Brasileira de História da Educação v. 15, n. 3 (39), p. 261-292, setembro/dezembro 2015.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. **História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância**. In: MONTEIRO, A. M. F. C. et al. Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

GORDON, Cesar. **Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre**. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

_____; SILVA, Fabíola. **Objetos vivos: a curadoria da coleção etnográfica Xikrin-Kayapo' no Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE/USP**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 36, p. 93-110, jan. 2005. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2245>>. Acesso em: Nov. 2019.

HOFMEISTER, Naiara; SILVA, José Cícero da. **Quanto vale um rio?**. Publica - Agência de Jornalismo Investigativo. 2017.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **História local, arquivos familiares e o ensino**. In: _____. O ensino de história e seu currículo: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

Instituto socioambiental (ISA). **Povos indígenas no Brasil**. 2001. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kayap%C3%B3_Xikrin>. Acesso em nov. 2019.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, nº 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (org.). **História – novos problemas, novas abordagens, novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, 03 volumes. [Original 1974].

LEE, Peter. **Literacia Histórica e História Transformativa**. Revista Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n.60, 2016.

_____. **Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica**. In: BARCA, Isabel (org.) Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Braga: Uminho, 2008.

_____, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista, Curitiba, Especial, 2006. p. 131-150.

LEITE, Daniella Maria Ferreira; PINHEIRO, Ana Valéria dos Reis. **Análise de áreas de risco, caracterização e avaliação das mudanças na rede de drenagem do município de Parauapebas-PA**. Seminário de Projetos de Ensino. v. 1, 2015.

Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/spe/article/view/609>. Acesso em: out. de 2019.

MARTINS, Marcos Lobato. **História regional**. In: PINSKY, Carla Bássanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2018.

MELO, Ana Carolina Campos de; CARDOSO, Ana Cláudia Duarte. **O papel da grande mineração e sua interação com a dinâmica urbana em uma região de fronteira na Amazônia**. v.26 n.Especial p.1211-1243. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete sistema de ciclos**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/sistema-de-ciclos/>>. Acesso em 23 de out. 2019

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. **Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público**. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998.

MONTEIRO, Murilo de Abreu. **Mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional**. *Novos Cadernos NAEA* v. 8, n. 1, p. 141-187, jun. 2005.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares**. *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, p.723-742, maio-ago 2016.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. *Revista brasileira de História*, v. 13, n. 25 e 26, São Paulo, 1993.

NASCIMENTO, Nádia do Socorro Fialho. **A Amazônia e desenvolvimento capitalista: Elementos para uma compreensão da “questão social” na região**. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

NÓVAK, Patrícia. **A literatura como fonte histórica para discutir as representações do II Império no Brasil: leitura da Novela O Alienista, De Machado De Assis**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas. *Cadernos PDE* [online], 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/QB8mm7>>. Acesso em: 20 de maio 2019.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios**. *História & Ensino*: Londrina, 2007.

PALHETA, João Marcio; SILVA, Christian Nunes da; OLIVEIRA NETO, Adolfo; NASCIMENTO, Flávio Rodrigues do. **Conflitos pelo uso do território na Amazônia mineral**. *Mercator*, Fortaleza, v. 16, e16023, 2017.

PPP. **Projeto Político pedagógico do Colégio Municipal de Ensino Fundamental Mário Lago**. Parauapebas. 2018.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Belém, Pará, (Seduc/PA), 2018.

PARAUPEBAS. **Estudo de impacto ambiental e social – EIAS**. Projeto de saneamento ambiental, macrodrenagem e recuperação de igarapés e margens do rio Parauapebas- PROSAP. Jul. 2018.

PESOVENTO, Adriana; RODRIGUES, Denise Pereira; HELL, Janiny Kélvia Pisoler. **O ensino de História e o protagonismo discente: desafios na Amazônia rondoniense**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 189-205, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Raimundo Miguel dos Reis. **“O que essa gente veio fazer aqui?” migração e sociabilidade da força de trabalho “desqualificada” para Parauapebas-PA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2016.

PISNKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e conseqüente**. In Karnal, Leandro (org). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PRADO, Daniel Porciuncula; MACEDO, Sabrina Meirelles. **Reflexões acerca do ensino de História: a História local e a Consciência Histórica**. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

ROCHA, Avone. **Às margens do projeto ferro Carajás: Uma pequena contribuição à história social de Parauapebas (1980-2004)**. Goiânia GO. Kelps, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores, 2012.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____. **História Viva: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2007

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

_____. **Razão histórica: os fundamentos da ciência da história**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAMUEL R. **História local e história oral**. Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH, v. 9, n. 19, p. 219-242, 1989.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. **História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, vol. 9 (1): 105-24, jan.-abr. 2002.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. Contexto. São Paulo, 2017.

_____ ; URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica**. Educ. Rev. [online] 2016, n.60, pp.17-42.

_____, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cultura histórica e aprendizagem histórica**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

_____, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização**. In. Revista História da Educação. V.16, n.37, maio/ago.2012, p.73-92.

_____, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2010.

_____, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009.

_____, Maria Auxiliadora. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros**. Tempos Históricos, v. 12, p. 81-96, 1º semestre 2008.

_____, Maria Auxiliadora. **O aprender da história no Brasil: trajetórias e Perspectivas**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista (Orgs.). Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008.

_____, Maria Auxiliadora. **O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica**. In: MONTEIRO, A. M. F. C. et al. Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

SILVA, João Marcio Palheta da; LIMA, Ricardo Ângelo Pereira de. **Economia mineral e os impactos nos territórios amazônicos do sudeste paraense**. Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas. Macapá, n. 9, p. 103-116, 2017.

SILVA, Marcos da; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMON, Cristiano Biazzo. **História e Ensino. A Produção de Conhecimento**. Antíteses, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009.

SOARES, Mayra Ferreira; MATHIS, Adriana de Azevedo. **Direitos sociais e assistência social: o retrato da família centralizado na mulher no sudeste do Pará/Brasil**. Caderno Espaço Feminino. Uberlândia, v.31, n.2 seer.ufu.br/index.php/neguem, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://200.19.146.79/index.php/neguem/issue/view/1875>. Acesso em: nov. de 2019.

SOUZA, André Santos de. **Dinâmica socioeconômica e trabalho na Amazônia: análise do município de Parauapebas a partir da migração de trabalhadores maranhenses da mineração**. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. 2014.

_____, André Santos de; EID, Farid. **Migração de trabalhadores nordestinos a Parauapebas**. Revista Geonorte, Edição Especial 3, V.7, N.1, p.1582-1599, 2013.

SOUZA, Charles Benedito Gemaque. **A vulnerabilidade social no entorno dos grandes projetos na Amazônia: o caso de Parauapebas (Pará, Brasil)**. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research médium*. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 238-255, jul./dec. 2011

_____, Charles Benedito Gemaque; PEREIRA, Tania Cristina Brunele. **A urbanização no entorno dos Grandes Projetos da Amazônia: As áreas de risco em Parauapebas (PA)**. IV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade – ANPPAS. Brasília – Distrito Federal, 04, 05 e 06 de Junho de 2008.

TERRA. **Exportação de minério no Brasil segue firme em fevereiro apesar de paradas da Vale**. 25 de fev. 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/economia/exportacao-de-minerio-do-brasil-segue-firme-em-fevereiro-apesar-de-paradas-da-vale,3811236898b72270669cfb7bc65a4b44qbtworje.html>>. Acesso em 09 jul. 2019.

TOLEDO, Maria Tursi. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história**. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 743-758. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388/7045>>. Acesso em: set. de 2019.

TOLEDO, Juliana Aparecida Catarino. **O papel das igrejas evangélicas no processo de re-territorialização e construção das identidades territoriais dos jovens evangélicos do residencial Parque das Águas- Juiz de Fora-MG**. Dissertação de mestrado acadêmico. Programa de pós graduação em geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALE. **Relatório Anual**. 2015.

_____. **Relatório Anual**. 2014.

VERDE, Rodrigo Braga da Rocha Villa. **Parauapebas (PA): a mão de ferro do Brasil na implantação do Projeto Grande Carajás**. XII Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL, Montevidéu, Província de Montevidéu: Uruguai, 2009.

VIANA, Iêda; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar**. Tuiuti: Ciência e Cultura, Curitiba, n. 41, p. 43-60, Curitiba, 2009.

ZÉ DUDU. **Entenda como foi criada e como funciona a Serra dos Carajás**. Disponível em: <<https://www.zedudu.com.br/minerao-entenda-como-foi-criada-e-como-funciona-a-serra-de-carajas/>>. Acesso em 12 mai. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Trabalhando Com História Local: Uma Proposta Didática

O Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória é um programa de pós-graduação *stricto sensu* de âmbito nacional e organizado em rede. Dentre suas finalidades está a de viabilizar a formação de professores de História visando a melhoria da qualidade da prática docente na educação básica. A dissertação produzida pelo participante do programa tem por objetivo expor o aprendizado adquirido ao longo do processo, que possa ser difundido e replicado por professores de História em diversos espaços de aprendizagem. Para garantir essa disseminação, o regimento do programa apresenta como um dos critérios que a dissertação gere uma parte prepositiva, um produto final.

A proposta foi desenvolvida a partir do contexto e Parauapebas, mas por se tratar de uma preposição, pode ser adaptada de acordo com as necessidades para ser utilizada em outros espaços. Em nosso caso, indicamos estabelecer uma relação com o conteúdo trabalhado no 8º ano, no terceiro bimestre, quando é estudado o “Ouro no Brasil”, em que levamos os estudantes a relacionarem o conteúdo com o desenvolvimento da região em que vivem, que foi motivada pela extração de ouro – Serra Pelada – e de minério – Carajás.

Esse material foi criado com intenção de auxiliar os docentes a desenvolverem sua prática em sala de aula. Com sua utilização, nós professores, podemos provocar os discentes a refletir sobre a importância da História e sua relação com suas vidas, propiciando o desenvolvimento de um conhecimento histórico. Construído a partir de uma investigação empírica, este instrumento é composto por diversas atividades que visam desenvolver a aprendizagem histórica dos estudantes.

Nesse sentido, destacamos o conceito de aprendizagem histórica concebido por Jörn Rüsen “como um movimento duplo: algo objetivo se torna subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele” (RÜSEN, 2010, p.106). Ou seja, primeiro o sujeito adquire experiência temporal, e em seguida, faz uma reflexão e dá sentido a essa experiência.

Ao desenvolverem a aprendizagem histórica, os estudantes terão um olhar mais crítico sobre sua realidade e poderão se tornar agentes ativos de sua própria história, cidadãos conscientes e responsáveis capazes de atuar positivamente em sociedade.

Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino da história local se apresenta como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, ao trabalhar aspectos relacionados à realidade dos estudantes que compreenderão melhor os processos históricos, refletindo sobre as mudanças ocorridas e como essas influenciam sua vida.

Boa aula!

Você conhece a história de sua cidade?

Conteúdo:

- História local

Objetivos de conhecimentos:

- Conhecer a história do município;
- Analisar as múltiplas narrativas sobre o desenvolvimento da cidade;
- Entender a relação entre os tempos históricos – passado, presente e futuro – assim como a ligação da História com suas vidas;
- Compreender que todas as pessoas são agentes e sujeitos da História.

Ano:

- 8º e 9º ano do ensino fundamental
- 1º, 2º e 3º ano do ensino médio

Duração das atividades:

- 13 aulas

1ª atividade

Tema da aula: Ensino de História e história local

Duração da aula: 2 aulas.

Procedimentos metodológicos: Inicie a aula anotando no quadro o tema para contextualizar os estudantes. Em seguida, proponha a eles responderem às seguintes questões: 1 - Por que estudar História? 2 - Você acha que o que você aprende sobre a História, na escola, é importante para sua vida? Justifique sua resposta. 3 - Você se considera importante para a História? Justifique sua resposta. 4 - Você sabe o que é história local? Explique. 5 - O que você sabe sobre a História de (inserir o nome de

sua cidade)? Para essa atividade, pode ser utilizado o data show ou trazer as perguntas impressas.

Após esse primeiro momento, sugira que eles se organizem em círculo para uma leitura compartilhada e um debate sobre o tema. Você pode selecionar algum texto que trate do ensino de História e a história local, ou se preferir, pode utilizar fragmentos de texto do livro “Ensinar História”, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Rosa Cainelli (2010)¹⁰. A utilização de um texto que aborde essa temática é importante para que os estudantes compreendam o conceito de história local e sua importância para o ensino de História. Para otimizar o tempo, as perguntas e o texto podem ser digitados e impressos.

Ao final da aula, peça que os discentes façam uma breve pesquisa extra classe sobre a história do município para trazerem na próxima aula.

Dica: Essa etapa é destinada à verificação do conhecimento prévio dos discentes, nesse sentido, é essencial não influenciar as respostas dos estudantes.

Avaliação: É importante observar a participação dos discentes na atividade e seus comentários.

2ª atividade

Tema da aula: O ensino de História e as diversas fontes

Duração da aula: 2 aulas

Procedimentos metodológicos: Inicie a aula lembrando os estudantes o que é uma fonte histórica. O professor pode anotar no quadro o conceito de fonte histórica e os tipos de fontes que podem ser utilizadas. No caso de Parauapebas, sugerimos a análise de dois poemas sobre o surgimento do município de autoria de Francisco Rodrigues Nascimento, natural de Esperantinópolis-MA, e residente em Parauapebas. Essa atividade vai permitir que os estudantes, posteriormente, estabeleçam relações entre pontos presentes nos poemas e aspectos referentes à história do município. Os

¹⁰ Foram trabalhadas as páginas 137, 138 e 139. A síntese das páginas pode ser encontrada acessando o endereço eletrônico <http://historiaiel.blogspot.com/2012/04/o-conceito-de-historia-local-e-o-ensino.html>

poemas selecionados foram “Carta para a cidade de Parauapebas” que, segundo o autor, é uma carta do Maranhão para a cidade de Parauapebas pedindo que o município cuide de seus filhos. E o outro, intitulado “Pioneiros”, faz uma homenagem aos pioneiros do município, tanto aos letrados quanto aos iletrados. Os poemas seguem como anexo da proposta.

Para a análise, proponha que os estudantes façam uma primeira leitura e destaque as palavras desconhecidas para pesquisar seu significado. Em seguida, pode ser feita uma leitura compartilhada. Para finalizar, peça que cada estudante escolha uma estrofe para comentar.

Dica: Pode ser sugerido aos alunos que eles anotem a estrofe e o comentário no caderno para facilitar a apreensão.

Avaliação: Peça para os discentes compararem o poema com a pesquisa que fizeram sobre a história de Parauapebas e destacarem aspectos semelhantes entre eles.

3ª atividade:

Tema da aula: O ensino de História e a história oral

Duração da aula: 2 aulas

Procedimentos metodológicos: Uma das atividades previstas será uma entrevista e roda de conversa com algum morador antigo do município e de preferência que seja do bairro onde fica a escola. Para isso, é importante que neste momento o entrevistado já tenha sido selecionado, sua participação confirmada, e detalhes acertados. É necessário informar ao convidado o objetivo da atividade e pedir autorização para registrar a entrevista, imagens e áudio.

É indispensável que o professor tenha uma breve biografia do entrevistado. Se houver tempo poderão ser escolhidas duas pessoas para serem entrevistadas.

A aula pode ser iniciada com a exposição do conceito de história oral e sobre sua importância para o trabalho com a história local. Em seguida, sugerimos que o professor prepare um texto sobre a técnica de entrevista apontando como os estudantes devem proceder durante a atividade, como por exemplo, demonstrar interesse pelo entrevistado como pessoa, capacidade de demonstrar entendimento e empatia pela opinião dele – independente de concordarem ou não -, e principalmente,

disposição para ficar calado e escutar. (THOMPSON, 1992)¹¹. Logo em seguida, faça uma exposição da biografia do entrevistado para os estudantes irem se familiarizando.

É importante, nesse momento, organizar o grupo que conduzirá a entrevista. Os demais discentes podem ficar responsáveis por elaborar as perguntas com o seu auxílio. As perguntas devem ser abertas para permitir que o entrevistado elabore respostas mais subjetivas. O seu conteúdo pode ser relacionado a aspectos da vida do entrevistado que o direcione a abordar questões sobre o surgimento do município, como por exemplo, se ele for de outro município, o que motivou sua vinda, as principais dificuldades enfrentadas ao chegar, entre outras.

Dica: É interessante que o grupo responsável por conduzir a entrevista seja composto de pelo menos 10 pessoas, para que haja uma divisão de tarefas. Em que dois estudantes podem ficar responsáveis por fazer as perguntas, um fica responsável por registrar as fotos, um por registrar em vídeos e três discentes responsáveis por fazer anotações sobre as reações do entrevistado, as perguntas que suscitaram mais interesse e etc., e três se responsabilizam em fazer a transcrição da entrevista. Saiba que é importante que você se responsabilize pela gravação de áudio, ou vídeo, para caso de ocorrer algum imprevisto com o material coletado pelos estudantes.

Avaliação: Para avaliar, você pode usar como critérios, o engajamento na atividade a participação, trabalho em equipe, organização.

4ª atividade

Tema da aula: A entrevista

Duração: 3 aulas

Procedimentos metodológicos: É fundamental que a entrevista ocorra em um ambiente tranquilo. Como a atividade contará com a presença da turma toda, pode haver dificuldade de deslocá-los para fora da escola. Ao escolher o ambiente da entrevista, precisa levar em consideração que quanto menos ruídos melhor. Nesse caso, você necessita organizar previamente o local da atividade, testar os equipamentos de captura de som e imagem (os smartphones atendem às

¹¹ Para isso, pode ser utilizado como base o texto “A entrevista” que faz parte do livro “A voz do passado”, de 1992, de Paul Thompson.

necessidades). Se a escola disponibilizar uma sala de vídeo, de informática ou auditório, são boas alternativas.

Inicie a aula reforçando algumas orientações para os discentes, principalmente relacionadas ao comportamento para evitar interrupções durante a entrevista. Em seguida, você pode dar boas-vindas ao convidado e apresentá-lo à turma. Antes de iniciar a atividade, solicite que os estudantes anotem as dúvidas para serem sanadas após a entrevista. Ao final, você pode abrir para uma roda de conversa, em que entrevistado e discentes possam conversar informalmente, e tirarem possíveis dúvidas.

Dica: Para garantir que a atividade ocorra como prevista, você precisa se organizar previamente. Pode ser que necessite se responsabilizar pela logística de deslocamento do entrevistado, combinar com a direção da escola e com algum professor para ceder horário de aula e etc.

Avaliação: Peça que os estudantes façam um breve relatório da atividade, com suas impressões.

5ª atividade

Tema da aula: roda de conversa

Duração: 2 aulas

Procedimentos metodológicos: Se preferir, o professor pode organizar a turma em círculo para melhorar a dinâmica. Em seguida, pode ser feita a leitura das perguntas respostas e escolher algumas questões para fazer uma discussão. E por fim, é fundamental abrir um espaço para colocações dos discentes, em que eles possam comentar sobre suas impressões em relação aos dados produzidos através da entrevista. Podem utilizar o relatório produzido na aula anterior como auxílio.

Dica: Certifique-se de que a transcrição da entrevista já esteja pronta e selecione algumas respostas para serem discutidas durante a aula. Para facilitar a discussão, é possível utilizar data show para apresentar slides com as perguntas e respostas, ou trazer em material impresso.

Avaliação: Pode ser subjetiva, a partir das falas dos estudantes.

6ª atividade

Tema da aula: Quem faz a História?

Duração: 2 aulas.

Procedimentos metodológicos: Faça uma breve retrospectiva das atividades realizadas para que os discentes relembrem as discussões, em seguida, proponha para que a partir das atividades anteriores respondam às seguintes questões: 1 - Você se considera importante para a história? Justifique sua resposta. / 2- Você acredita que a história é construída somente por pessoas consideradas importantes (prefeitos, reis, heróis e etc.)? Justifique sua resposta/ 3-O que você sabe sobre a História de Parauapebas?

Após responderem às questões, peça para eles compararem com as respostas da primeira atividade. Em seguida, você pode anotar na lousa o seguinte questionamento: Quem faz a História? Na sequência, pedir que eles respondam oralmente. Você pode anotar suas respostas e logo após discuti-las com eles.

Dica: Você pode pedir que os estudantes façam uma avaliação das atividades, o que eles acharam, se poderia ter feito algo diferente. Suas respostas podem servir como termômetro para o aperfeiçoamento da metodologia.

Avaliação: Os estudantes podem ser avaliados levando em consideração o todo, ou seja, o conjunto de atividades propostas, observando seu engajamento. É esperado que os discentes tenham alterado sua percepção em relação à sua participação na história e que se compreendam como sujeitos históricos. Ao avaliar o aprendizado histórico dos estudantes, lembre-se que o processo de aprendizado dos discentes ocorre de maneira contínua e individual.

APÊNDICE 2 – Questionário 2 Tabulado

Questão 1 - Por que estudar História?				
A1 – A. C. Para se entender o desenvolvimento das sociedades e os valores da humanidade.	A2 – A. P Estudar história até que acho bom e etc.	A3 – A. G Para entender o passado, e saber mais ou menos o que aconteceu.	A4 – A. R. Porque você conhece coisas que aconteceu antes de você nascer e você conhece muitas histórias, se não existisse você não saberia nada do passado.	A5 – E. A. É para as pessoas estudarem sobre o passado pra nos sabermos o que as pessoas passaram no passado, os negros o quanto que eles sofriram.
A6 – E. S. Porque fala do passado.	A7 – E. M. História está para ensinar atos históricos, pessoas muito importantes que existiram no passado, e sem a história não saberíamos quem foram tais pessoas	A8 – E. S. Porque nos ajuda a compreender o passado e as atitudes das pessoas importantes que tomaram decisões importantes que influenciaram nosso futuro.	A9 – F. S. É muito importante estudar história pois nessa matéria nós ficamos por dentro de tudo o que aconteceu no passado, como guerra dos emboabas, entre outras coisas.	A10 – F. S. Para nos termos a consciência do que aconteceu no passado.
A11 – G. S. Para sabermos mais sobre o mundo em que vivemos e aprender mais sobre os nossos antepassados.	A12 – G. A. Para saber o que aconteceu com nosso antepassado, para ter essa lição no futuro.	A13 – J. N. Para aprendermos mais sobre nossos antepassados e sobre nosso mundo.	A14 – K. P Para aprender o que já se passou nos anos passados e ter curiosidade de aprender mais e saber o que é história.	A15 – K. A Bom porque nos ajuda a compreender melhor o mundo em que vivemos.
A16 – K. S. Porque vai ajudar nós quando nos estiver mais avançado. E também porque todos nos tem que saber.	A17 – L. B. Para saber mais sobre a história de nosso país e do mundo.	A18 – M. E. Pois a história é fundamental para o ensino pois precisamos saber sobre a história do nosso passado ou algo assim.	A19 – M. Z. Eu acho a história importante para as pessoas terem conhecimento sobre o que já passou.	A20 – M.C. Porque estudar história é muito bom para saber o que aconteceu antigamente e outras coisas.
A21 – M.S. Porque eu quero saber sobre algo que ela ensina, sobre o que eu não sei	A22 – M.F. Para sabermos mas sobre o mundo em que vivemos, e aprender mais sobre os nossos antepassados.	A23 – N. F Porque ela faz a gente aprender as coisas do passado.	A24 – P. C. Porque quando eu tiver fazendo outra serie no ensino médio vou precisar saber a história e também para aprender.	A25 – P. S. Porque a história serve para ensinar para todos os alunos sobre antigamente.
A26 – R. R. Para saber como surgiu o Brasil, por	A27 – T. S. Estudar História é bom muitas coisas,	A28 – T. T.	A29 – T. A. Porque aprendemos	

quem foi colonizado.	descobrir histórias do passado, isso vai servir muito para o nosso futuro.	Para saber cada dia mais, eu estudo história porque me encanto com o que aconteceu, que nunca saberia se não prestasse atenção nas aulas, para o mundo estar assim com essas tecnologias existe um história ou várias, para chegara até aqui.	com o que aconteceu antes mesmo de acontecer a nossa existência. Sobre os nossos antecedentes, como os homens das cavernas.	
----------------------	--	---	---	--

Questão 2 - Para que serve a História que é ensinada na escola?

A1 – A. C.	A2 – A. P.	A3 – A. G.	A4 – B. R.	A5 – E. A.
Na minha opinião a história serve para o futuro no qual eu possa botar em pratica tudo que aprendi, serve para me informar sobre meus antepassados.	Para que não cometamos os mesmos erros do passado. Para que tenhamos a oportunidade de organizar o agora de modo mais seguro.	Para saber e entender as pessoas antigas e também as culturas antigas, e entender sobre o descobrimento de vários países que existem hoje	Para você conhecer o que aconteceu no passado sobre revoltas ou guerras que aconteceu a muitos anos atrás.	Ela serve para nos basearmos nossa vida com a vida das pessoas no passado o quanto eles sofriam como escravos, as pessoas que sofriam eram os negros que trabalhavam muito e ganhavam pouco com sua mão de obra.
A6 – E. S. A história serve para ensinar sobre os séculos passados, a história serve para se comunicar mais ainda.	A7 – E. M. Para conscientizar de atos que aconteceram no passado, para saber o que e como aconteceu.	A8 – E. S. Para termos conhecimento do que aconteceu no passado.	A9 – F. S. Ela serve para deixar o aluno por dentro de tudo o que aconteceu no passado em que ela não existia.	A10 – F. S. Para nos ensinar o que passou nos anos anteriores.
A11 – G. S. Aprender história é um rico caminho para desenvolver o senso crítico (obs.: provavelmente a aluna consultou a internet)	A12 – G. A. Para ter uma lição e não cometer isso novamente.	A13 – J. N. Para abrir nosso conhecimento sobre o que já aconteceu e também ajudarmos no nosso futuro.	A14 – K. P. Para nosso aprendizado, para saber o que já aconteceu para fazermos cursos, para que quando alguém perguntar eu saber o que vou responder.	A15 – K. A. Aprender história é um caminho para desenvolver o senso crítico, a capacidade de análise e entendimento. (obs: provavelmente pesquisou na internet).
A16 – K. S. Para nos conseguir fazer as atividades para conseguir completar o ensino e também serva para entender sobre a história.	A17 – L. B. Para saber o surgimento das colônias brasileiras e saber como era nosso país e o mundo antes de nós.	A18 – M. E. Para o nosso conhecimento sobre a história passada, um teste de ensino para o estudante, tipo todos nós estamos aqui por um motivo ou acontecimento do passado da história.	A19 – M. Z. Para informar e para nos conhecermos mais sobre nossos antepassados.	A20 – M. C. Para nos sabermos o que passou no passado e aprender mais sobre história.

A21 – M. S. Para nos ensinar coisas que podem ser ocultas em nossa cidade em nosso planeta.	A22 – M. F. Para aprendermos mais sobre nossos antepassados.	A23 – N. F. Ensina muitos alunos relembrar o passado de muitas coisas tipo as épocas antigas, eu acho muito importante.	A24 – P. C. Para a gente aprender sobre o passado e ver como era antes.	A25 – P. S. Para ensinar os alunos o que aconteceu muitos anos atrás.
A26 – R. R. Para saber como surgiram os países os primeiros reinados.	A27 – T. S. Para descobrir muitas coisas do passado, aprender mais sobre a história de antigamente, sobre escravos e muitas outras coisas.	A28 – T. T. Para mim a história traz informações, porque tudo tem história, para mim existir tem uma história, tenho muitas dúvidas, e muitas delas foram respondidas pela história, ela é fundamental por isso precisamos estudá-la, ela traz informações respostas.	A29 – T. A. Para sabermos o que aconteceu no passado mais antigo, como a independência, como descobriram o Brasil.	

Questão 3 – Em sua opinião, existe uma relação entre a História e o seu cotidiano? Justifique sua resposta.

A1 – A. C. Sim. A história faz parte da vida de todas as pessoas pois o que nós fazemos hoje pode no futuro ser uma grande história	A2 – A. P. Não. A história é muito diferente do meu cotidiano.	A3 – A. G. Não.	A4 – B. R. Sim, porque sua vida é uma história e um dia você pode contar para alguém tudo que aconteceu na sua vida.	A5 – E. A. Sim, porque as pessoas hoje não sofrem como no passado.
A6 – E. S. Não nosso cotidiano é muito mais diferente.	A7 – E. M. Sim, porque o seu dia se resume em uma história que um dia pode ser contada, e tudo que contado é uma história.	A8 – E. S. Sim, eu acho que tem uma relação porque se alguns acontecimentos históricos não tivessem acontecido tanto o meu cotidiano quanto de outras pessoas seriam diferente.	A9 – F. S. Sim, porque atualmente o nosso país enfrenta crise, que já aconteceu no passado, a falta de emprego a desigualdade entre outras coisas.	A10 – F. S. Não. Porque o mundo que vivo hoje é muito diferente dos anos passados.
A11 – G. S. Sim porque tudo que aconteceu no passado ainda influencia no presente, ou seja, a consequência dos atos de maldade que foram cometidas no passado ainda sofremos.	A12 – G. A. Não porque ainda nada da história aconteceu a minha história.	A13 – J. N. Sim, por exemplo: a religião, a história pode nos dizer o que houve no passado para existir tantas diferentes religiões, pois só existia a igreja católica mas hoje há igrejas evangélicas, adventistas, quadrangular, do véu e etc.	A14 – K. P. Não porque a história é o que já aconteceu, e o que aconteceu na história nunca aconteceu em meu dia a dia, ou em minha vida.	A15 – K. A. Sim. Porque a história conta como surgiu o cotidiano.

A16 – K. S. Não. Porque quase todas as coisas já passaram e já aconteceram e no meu cotidiano ainda vai acontecer outras.	A17 – L. B. Sim. Porque ela fala muito com o antepassado, como surgiu as grandes cidades e o cotidiano.	A18 – M. E. Não pois a história é o nosso passado, e o nosso cotidiano é o nosso dia a dia.	A19 – M. Z. Mais ou menos pois os tempos hoje de tecnologia ocupa hoje o lugar de qualquer outra coisa.	A20 - M. C. Sim, porque entre a história e o cotidiano tem que ter relação.
A21 – M. S. Sim.	A22 – M. F. Sim. Porque tudo que aconteceu no passado ainda influencia no presente, ou seja, a consequência dos atos de maldades que foram praticados.	A23 – N. F. Sim.	A24 – P. C. Sim, um pouco, porque em cada passar de tempo a cada ano teremos uma coisa na história para pensar no passado.	A25 – P. S. Não, os dois são muito diferentes. Um explica uma coisa, e o outro explica outra.
A26 – R. R. Sim porque antes as pessoas negras sofriam com a escravidão, hoje não sofrem mais.	A27 – T. S. Não, porque história é muito diferente por que são mais coisas do passado, e quase não tem nada a ver com nossa vida atual.	A28 – T. T. Sim, tudo tem história, para mim comprar um sapato, por exemplo, provavelmente estava precisando, como cheguei até o lugar, como escolhi, isso tudo pode ser usado como uma história ou uma explicação para minha mãe.	A29 – T. A. Sim, porque vai que eu tenha ajudado as pessoas a se motivarem pelos seus direitos, por seu territórios, e com suas necessidades.	
Questão 4 - Você lembra de algum acontecimento da História que te chamou atenção? Justifique.				
A1 – A. C. A história de Martim Lutero, as grandes navegações e a peste negra.	A2 – A. P. Não lembro.	A3 – A. G. Sim, me lembro de vários acontecimentos que me chamou atenção, como a reforma protestante.	A4 – B. R. A independência na América portuguesa, a transferência da família real para o Brasil.	A5 – E. A. Sim, um acontecimento que me chamou atenção foi a posse do filho de Dom Pedro quando ele tinha 14 anos.
A6 – E. S. Não lembro.	A7– E. M. Descobrimiento do Brasil. Isso me chamou atenção porque quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil pensava que o Brasil era a Índia e por isso deu o nome dos nativos de índio.	A8– E. S. Sim, a libertação dos escravos, porque se isso não tivesse acontecido. Mas pensando bem isso iria acontecer de qualquer jeito pelos fatores econômicos.	A9– F. S. Zumbi dos palmares, para os senhores, palmares era uma ameaça perigosa, em 20 de novembro ele foi morto e sua cabeça foi levada como troféu.	A10– F. S. Não lembro
A11 – G. S. Il reinado porque fala sobre um assunto interessante que é a "escravidão".	A12 – G. A. Quando as torres se encostaram e atingiram a terra (ataque às torres gêmeas EUA)	A13 – J. N. Sim, quando Martinho Lutero assinou as 95 teses pois ele não concordava com as práticas da igreja católica, foi um acontecimento na qual me chamou muito a minha atenção.	A14 – K.P. Sim a história de Martinho Lutero, porque ele revelou a verdade e nos deu a oportunidade de ler a bíblia e fez a diferença.	A15 – K. A. Sim o fim da escravidão e o tráfico negreiro chama bastante minha atenção porque o modo que eles viviam e como conseguiram vencer aquele

				ciclo me deixou bastante pensativa. Esse assunto foi o que mais me deu curiosidade
A16 – K. S. Sim, chegada dos holandeses no Brasil.	A17 – L. B. Sim, a escravidão no Brasil, como eles eram tratados e o fim da escravidão.	A18 – M. E. Não. Nunca chamou minha atenção.	A19 – M. Z. Foi as torres gêmeas, quando aconteceu aquele ataque terrorista. O que chamou minha atenção foi que as torres eram idênticas.	A20 – M. C. Acho que não.
A21 – M. S. Sobre a história de Parauapebas.	A22 – M. F. Segundo reinado.	A23 – N. F. Eu lembro muito dos escravos apanhando, isso chamou minha atenção.	A24 – P. C. Não, porque eu quase não ligo para a história.	A25 – P. S. Sim, a peste negra que morreram muitas pessoas por conta dos ratos.
A26 – R. R. Sim, o golpe da maioria, a peste negra, os Estados Unidos no século XIX.	A27 – T. S. Sim, eu lembro de várias coisas.	A28 – T. T. Foi o feudalismo, o modo que eles viviam, os recursos que tinham, a cultura, me chamaram atenção, porque pra gente é muito diferente a época, enfim tudo é uma história real	A29 – T. A. Sim, sobre a escravidão que foi um acontecimento muito triste.	

Q5- Você acha que o que você aprende sobre a História, na escola, é importante para sua vida? Justifique sua resposta.

A1 – A. C. Sim. A história é importante ser estudada, pois estudando o passado e as culturas do nosso povo é que nós podemos entender o futuro.	A2 – A. P. Sim é muito importante para mim.	A3 – A. G. Sim, porque tudo aconteceu no passado, a maioria do que existe hoje foi descoberto no passado.	A4 – B. R. Porque vai me ajudar a compreender melhor o mundo que vivemos.	A5 – E. A. Sim para que possamos saber sobre o sofrimento que as pessoas passavam no passado.
A6 – E. S. Sim porque a história irá ensinar as pessoas que não sabe da história.	A7 – E. M. Sim porque a escola que ensina a história é bem qualificada, porque a história ajuda no aprendizado dos alunos.	A8 – E. S. Sim, porque o que aconteceu no passado influencia no meu modo de viver.	A9 – F. S. Sim porque eu vou compartilhar tudo que aprendi com meus amigos com a família, e no futuro poder compartilhar com meus filhos.	A10 – F. S. Sim, porque eu estudando história na escola eu vou ter a consciência do que eu serei no futuro.
A11 – G. S. Sim assim termos mais entendimento sobre a história do mundo e etc.	A12 – G. A. Não. Porque não aconteceu nada.	A13 – J. N. Sim, pois nos ajuda a compreender melhor o mundo em que vivemos e nos explica sobre todas as mudanças que ocorreram.	A14 – K.P. Sim porque eu acho que com a história eu posso aprender a viver e tentar trazê-la	A15 – K. A. Sim porque todos nós temos basicamente o “direito” se sabermos de

			para minha vida, e aprender com ela.	onde viemos, como surgimos e etc.
A16 – K. S. Não porque vamos seguir. Mais também é importante porque vamos ter que lembrar para concluir o ensino médio.	A17 – L. B. Sim, porque posso aprender mais e para ensinar algumas pessoas que ainda não sabem. E que eu posso ter mais conhecimento sobre história.	A18 – M. E. Sim, é muito importante para o nosso conhecimento passado, ou algo assim, e esse conhecimento, nosso evoluir e passar o conhecimento para outras pessoas.	A19 – M. Z. Sim porque ela traz conhecimento	A20 – M. C. Sim porque aprender história é muito importante para todos adolescentes e cada dia eu aprendo mais história.
A21 – M. S. Sim. É importante para nos ensinar sobre a vida.	A22 – M. F. Sim, assim teremos mais entendimento sobre a história do mundo e etc.	A23 – N. F. Sim é muito importante para todos nos.	A24 – P. C. Sim, porque estudo o passado para saber o futuro.	A25 – P. S. Sim, porque mais tarde eu posso ser alguém na vida.
A26 – R. R. Sim, porque se alguém me perguntar tal coisa sobre a história eu saberei responder.	A27 – T. S. Sim, eu acho que o que eu aprender em história é muito importante para mim e principalmente para meu futuro.	A28 – T. T. Sim, afinal o que é a vida sem história, a história é um lembrete de acontecimentos que devem ser lembrados, quem sabe um dia as pessoas estarão estudando sobre nosso tempo, nossa cultura, como era a escola Mário Lago.	A29 – T. A. Sim, vai que lá na frente quando eu estiver casada, com meus filhos estudando, e me fizerem uma pergunta e eu não souber. A história vai fazer parte da minha vida porque mas na frente vou saber responder uma pergunta dos meus filhos.	

Q6-Você se considera importante para a História? justifique sua resposta.

A1 – A. C. Não respondeu	A2 – A. P. Não me acho importante para a história.	A3 – A. G. Não.	A4 – B. R. Sim. Porque eu ainda posso ser muito importante para o nosso futuro, pois um dia essa nossa geração vai querer sabre mim.	A5 – E. A. Sim porque história é o que vivemos no nosso cotidiano.
A6 – E. S. Sim porque a história é um belo aprendizado.	A7 – E. M. Sim porque se eu me achar importante um dia eu serei importante para mim e para a sociedade.	A8 – E. S. Sim, porque se quem sabe talvez eu possa ser ou fazer algo importante para a história, eu sou importante porque eu faço parte da história.	A9 – F. S. Sim, pois vai que no futuro eu possa ser um presidente, uma pessoa importante para a sociedade.	A10 – F. S. Não me considero importante.
A11 – G. S. Acho que sim, pois quando aprendemos algo e queremos é só fazermos.	A12 – G. A. Sim. Porque sabemos o que aconteceu com nossos antepassados.	A13 – J. N. Não, porque até hoje não fiz nada na qual poderia ficar na história.	A14 – K.P. Não porque eu ainda não fiz nada para marcar ou ficar na história, como pessoas	A15 – K. A. Sim porque todos nós temos a capacidade de ter uma ideia revolucionária.

			importantes que fizeram a diferença.	
A16 – K. S. Sim porque a história é importante para nossa vida.	A17 – L. B. Sim porque eu posso ainda fazer história, e por isso eu estudo.	A18 – M. E. Talvez, acho que sim por que se muda o passado o presente fica sem sentido, ou seja eu não iria existir se o passado fosse outro.	A19 – M. Z. Sim, pois quando você aprende algo agente já está fazendo parte da história.	A20 – M. C. Sim porque nós já tivemos uma história também entre nossa vida.
A21 – M. S. Sim.	A22 – M. F. Acho que sim.	A23 – N. F. Sim.	A24 – P. C. Não, porque o ano vai passar e eu vou ficar na mesma.	A25 – P. S. Não me considero importante porque não fiz nada para a história.
A26 – R. R. Talvez algum dia eu posso inventar algo importante, por exemplo, um carro voador, mas por enquanto não sou.	A27 – T. S. Não, eu não me considero importante para a história.	A28 – T. T. Todo mundo tem importância na história, principalmente família, nossos amigos, os nossos descendentes se recordar de nós com histórias passadas pelas gerações.	A29 – T. A. Sim, porque vai que eu seja um uma menina inteligente e fico falando na escola como uma pessoa famosa. Assim quando uma pessoa fica falada e fica na história.	

Q7-Você sabe o que é história local? Explique.

A1 – A. C. Não sei.	A2 – A. P. Não.	A3 – A. G. Já ouvi falar, mas não lembro.	A4 – B. R. O nome já diz é a história do local onde você está.	A5 – E. A. Sim é a história do lugar que nós vivemos.
A6 – E. S. Não sei.	A7 – E. M. Sim, o próprio nome diz, local é lugar onde você está.	A8 – E. S. A história local é a história de um determinado lugar.	A9 – F. S. Sim, a história do lugar onde vivemos.	A10 – F. S. Não sei porque nunca ouvi falar.
A11 – G. S. É a história do lugar onde vivemos.	A12 – G. A. Não nunca ouvi falar.	A13 – J. N. História local é a história de um determinado lugar.	A14 – K.P. Não muito mais acho que é a história do local onde você está, como tudo começou neste local, como Parauapebas qual a história deste local.	A15 – K. A. Não sei.
A16 – K. S. Não.	A17 – L. B. Eu acho que a história local é onde eu vivo, onde eu moro. Mas o que eu acho mesmo é sobre a história e origem da cidade	A18 – M. E. Sim é a história do local, como surgiu, como estabeleceram o local, qual foi o passado do local.	A19 – M. Z. Sim é a história do local onde você mora.	A20 – M. C. Não sei.

	onde estou morando.			
A21 – M. S. Não sei.	A22 – M. F. Sim. É a história da cidade onde você mora atualmente.	A23 – N. F. Sim a história do lugar onde nos surgimos é muito legal para mim.	A24 – P. C. Não, nunca ouvi falar no assunto.	A25 – P. S. São histórias dos municípios.
A26 – R. R. Sim, sobre a história do lugar que vivemos.	A27 – T. S. Eu não li nada sobre história local.	A28 – T. T. Acho que é a história atual local onde estamos, o nosso tempo.	A29 – T. A. Tipo assim, como querer saber onde você nasceu, em qual época, em qual hospital.	

Q8- O que você sabe sobre a História de Parauapebas?

A1 – A. C. A cidade começou com a descoberta de minério de ferro na Serra dos Carajás.	A2 – A. P. Não respondeu	A3 – A. G. Não respondeu.	A4 – B. R. Com a descoberta de um das maiores reservas minerais do mundo na Serra dos Carajás e o direito de exploração de minério de ferro foi dado a empresa Vale.	A5 – E. A. Parauapebas é um município brasileiro, localiza-se no norte do Brasil, foi fundado em 1976 a emancipação foi em 10 de maio de 1988.
A6 – E. S. Não respondeu.	A7 – E. M. Surgiu por causa dos garimpeiros que chegaram em Parauapebas e com eles vieram suas famílias, com muito ouro a ser achado uma das maiores empresas do Brasil chamada Vale começou a procurar vários minérios pela região.	A8 – E. S. Descobriram que aqui em Parauapebas tinha muito minério na Serra dos Carajás em 1960, e a empresa vale tomou de conta para explorar o minério de ferro, ouro e manganês. Daí Parauapebas foi surgindo.	A9 – F. S. Não respondeu.	A10 – F. S. Eu não sei nada por que nunca procurei saber.
A11 – G. S. Não respondeu.	A12 – G. A. Porque aqui em Parauapebas tem a maior mineração do mundo e possui muita riqueza em minério e Parauapebas possui grande riqueza.	A13 – J. N. Parauapebas foi povoada por ser rica em minério e manganês. Com a descoberta muitas pessoas de vários lugares vieram habitar aqui, então a Vale construiu uma rodovia asfaltada entre a cidade de Marabá e as instalações da empresa.	A14 – K.P. Tudo começou quando descobriram uma das maiores reservas minerais do mundo na Serra dos Carajás, descoberto pela empresa vale.	A15 – K. A. Surgiu com a descoberta de uma das maiores reservas de minério de ferro do mundo na Serra dos Carajás. A empresa vale conseguiu o direito de explorar o minério.
A16 – K. S. A história de Parauapebas é grande. Parauapebas surgiu através de uma	A17 – L. B. O núcleo urbano de Parauapebas foi criada pela vale do rio doce.	A18 – M. E. Tudo começou por causa da mineração, Parauapebas é uma das cidades mais ricas em minério do país.	A19 – M. Z. O que eu sei sobre Parauapebas é que as pessoas vinham retirar recursos da	A20 – M. C. Tudo começou pela mineração e até hoje tem em Parauapebas.

descoberta de ouro na cidade.		Não sei qual foi o processo de formação ou como foi.	floresta do Pará e começaram a descobrir que havia minério no Pará e isso atraiu muita gente. Eu não sei como deuse esse processo, mas já faz muito tempo já tem uma empresa chamada Vale que extrai minério com trem cargueiro e também ela tem ferrovia para carregar passageiro.	
<p>A21 – M. S.</p> <p>Parauapebas foi descoberta pela mineração dos trabalhadores que não tinham onde morar, e começaram a trabalhar fazendo vilas e casas, e assim formaram bairros, como um dos primeiros chamado Rio Verde, e também quem trabalhou por Parauapebas foi a Vale, que colocou asfalto. O hoje essa empresa está fazendo várias muitas coisas para Parauapebas.</p>	<p>A22 – M. F.</p> <p>Surgiu por conta do minério. Havia muito ouro em Parauapebas e ainda existe, e o desenvolvimento começou pelos garimpeiros que chegaram com suas famílias. Mais antes deles chegaram os índios já estavam aqui. Vinha cada vez mais pessoas para Parauapebas e assim foram surgindo os bairros.</p>	<p>A23 – N. F.</p> <p>Parauapebas é lugar muito importante para todos.</p>	<p>A24 – P. C.</p> <p>Em Parauapebas, começou por causa da mineração e o primeiro bairro foi o Rio Verde e o nome Parauapebas é um nome indígena que foi dado pelos índios.</p>	<p>A25 – P. S.</p> <p>Surgiu por conta da mineração, e cidade Parauapebas por conta dos trabalhadores da mineração, porque eles não tinham onde morar, assim foram construindo a cidade, o nome Parauapebas foi dada pelos índios.</p>
<p>A26 – R. R.</p> <p>Parauapebas é um município brasileiro do estado do Pará, está assentado na maior província mineral do planeta, o primeiro bairro foi o Rio Verde.</p>	<p>A27 – T. S.</p> <p>Eu não sei quase nada sobre a história de Parauapebas, o primeiro bairro foi o Rio Verde, sei que antes parecia uma Vila.</p>	<p>A28 – T. T.</p> <p>Bom Parauapebas não existia era junto com Marabá. E muitas tribos passaram por Parauapebas. Muitos nordestinos, pessoas que sofriam migravam para cá (Parauapebas) para extrair produtos da natureza a castanha do Pará, e muitos morriam picados por insetos com doenças, ou bichos selvagens. Com o tempo começaram a descobrir pedras preciosas, minas, o que interessou a Vale. Eles começaram a minerar, veio muita gente para cá, para trabalhar e começou a se tornar um povoado, fizeram casas, comércios e de repente não era um povoado mais.</p>	<p>A29 – T. A.</p> <p>Antes era tudo cheio de arvores animais. Tinham muitas casas, mas a maioria era cabaré. O primeiro bairro que surgiu foi o Rio verde. Parauapebas é o lugar que tem mais minério no país, e ele é exportado para fabricar ferro e outras coisas de metal, como carros, motos, e outras peças de metais.</p>	

		Então fizeram a separação e deram o nome de Parauapebas, uma das cidades com as minas de minérios e etc. Essa cidade tem uma das maiores minas do mundo.		
--	--	--	--	--

APÊNDICE 3 – Questionário 3 tabulado

Questão 1 - Você se considera importante para a História? justifique sua resposta.				
A1 – A. C.	A2 – A. P.	A3 – A. G.	A4 – B. R.	A5 – E. A.
Sim pois mesmo eu não sendo um prefeito ou alguma pessoa importante eu faço parte do povo, por exemplo, e que uma cidade não é uma cidade apenas com um prefeito ele precisa do povo do mesmo modo que o povo precisa dele, por isso que digo que todos somos importantes.	Sim, eu me considero importante algumas vezes.	Sim porque eu vi em um cordel que todos são importantes, tanto os letrados quanto os iletrados. Então eu acho que para a história também somos importantes.	Sim, me considero importante para a história, pois a história faz parte da minha vida.	Sim, porque toda pessoa que vive é importante, por exemplo o senhor que veio aqui (Tony Maradona) contar sobre a história de Parauapebas.
Ausente	Sim, vivemos em Parauapebas e estamos fazendo parte da história de Parauapebas. Fazendo coisas importantes ou não você vai fazer parte da história.	Ausente	Sim, porque toda pessoa que vive é importante naquilo que faz, e é principalmente importante para a sua família. E nós podemos ser importante mudando nosso país para melhor.	Sim eu me considero, porque nós somos o povo de Parauapebas.
Sim.	Sim porque para mim história é tudo.	Sim, pois assim que nascemos já fazemos parte e começamos nossa história e se as pessoas não existissem a história não teria importância.	Sim porque não são só as pessoas importantes que fazem parte da história. Tanto pessoas que não têm nível social quanto as que têm fazem parte. Não são só reis, prefeitos ou heróis, mas todo nós.	Sim porque todos nós juntos formamos Parauapebas, então todos contribuimos para a formação de nossa cidade, seja em grandes ou pequenos atos.
Sim porque a história faz parte da nossa vida.	Sim porque eu ainda poço fazer história.	Sim, pois pelo que eu entendi a História acontece quando nós agimos, quando uma história tá acontecendo	Eu me considero importante pois a história não é feita apenas de pessoas que	Ausente

		nos estamos no ambiente, nós estamos vivendo a história. Então sim, nós somos muito importantes para a história	fizeram fatos marcantes, que foram muito importantes para a história, é por isso que me considero importante.	
A21 – M. S. Sim a história é importante para todos nós, não só para prefeitos, reis, heróis e etc.	A22 – M. F. Sim, pois talvez algum dia eu faça algo sobrenatural e entre para a história do Brasil, enfim tudo é possível e todos podem ser importantes para a história.	A23 – N. F. Sim eu me acho importante.	A24 – P. C. Sim, eu me considero importante porque algum tempo eu vou precisar fazer algo que vai marcar a história.	A25 – P. S. Sim, porque todos são importantes.
A26 – R. R. Sim porque todos nós que vivemos em algum lugar fazemos parte da história.	A27 – T. S. Sim, eu me considero importante para a história porque todos nós fazemos a história e fazemos a diferença também.	A28 – T. T. Sim, porque todo ser humano a partir do momento que passa a existir ele já começa um história (a sua própria) e toda história é importante, cada uma com sua importância.	A29 – T. A. Sim, porque não é só os nomes importantes que podem ser considerados importantes na história, todos nós fazemos parte dela.	A30 – M. S. Sim, porque a história fala e conta muito sobre a gente, por isso me acho importante para a história.

Questão 2 – Você acredita que a história é construída somente por pessoas consideradas importantes (prefeitos, reis, heróis e etc.)? justifique sua resposta.

A1 – A. C. Não, todos nós somos importantes, pois se formos parar para pensar todas as pessoas importantes que conhecemos hoje já formam pessoas normais como nós, elas já tiveram vidas simples sem fama nenhuma, por isso que eu digo que todas as pessoas podem e são importantes.	A2 – A. P. Sim, porque alguns reis sabem muito sobre a história, eu acredito sim.	A3 – A. G. Não, todos nós fazemos parte da história e somos importantes também.	A4 – B. R. Não porque uma cidade não é feita de prefeito e reis, pois sem o povo uma cidade não é cidade.	A – 5E. A. Não, porque todos nós que vivemos fazemos parte da história local
A6 – E. S. Ausente	A7 – E. M. Não, porque todas as pessoas fazem parte da história porque não precisa ser importante para construir uma história.	A8 – E. S. Ausente	A9 – F. S. Não, a história pode ser construída por qualquer pessoa que faz uma coisa boa que fica marcado na história é importante para a história.	A10 – F. S. Não porque não é só eles que fazem parte de Parauapebas, nós povo somos Parauapebas.
A11 – G. S. Não.	A12 – G. A. Não, porque também tem um pessoal que fez papel importante na	A13 – J. N. Não, a história é constituída por tudo e todos e não somente por pessoas	A14 – K.P. Não, porque como estudamos nos poema tanto homens letrados	A15 – K. A. Não, porque a história é construída por todos e não

	história e não aparece.	consideradas importantes.	como homens que conheciam as letras fazem parte da história.	apenas por um prefeito, herói etc. E todos nós somos importantes para a história.
A16 – K. S. Não porque a história faz parte da tudo e de todos.	A17 – L. B. Não porque cada pessoa pode fazer história mesmo que ela não seja reconhecida, mas ela faz uma grande diferença.	A18 – M. E. Não, eu acho que todos são importantes, mas não que tenha um mais importante que o outro.	A19 – M. Z. Não, pois eles fazem coisas que ajudam muito na história, mas também as pessoas que são comuns são importantes.	A20 – M. C. Ausente
A21 – M. S. Não, a história é construída por todos, pois é para todo mundo.	A22 – M. F. Não, pois pessoas simples também fazem parte da história, muitas pessoas simples fizeram várias histórias e nem todas são conhecidas.	A23 – N. F. Sim eles são mais considerados para a história.	A24 – P. C. Não, porque alguns heróis, reis e etc. sabem muito sobre a história, então eu acredito sim que qualquer pessoa pode construir a história.	A25 – P. S. Não porque todos constroem uma história.
A26 – R. R. Sim, mas também as pessoas que não são importantes também fazem parte da história.	A27 – T. S. Na minha opinião não, a história pode ser construída por pessoas normais, comuns e não só por pessoas importantes.	A28 – T. T. Não, todos são importantes para a história, um prefeito para ser importante precisa de seus eleitores, um rei precisa do seu povo para ser rei, as pessoas não seriam importantes se não existissem.	A29 – T. A. Não porque qualquer pessoa pode fazer história, como um morador de rua, a história é construída por todos.	A30 – M. S. Não, porque a maioria das histórias são começadas por pessoas simples como pobres, escravos e etc.

Questão 3- O que você achou de estudar história local (de Parauapebas)?

A1 – A. C. Bom foi muito interessante pois eu descobri muitas coisas novas que eu nem sabia.	A2 – A. P. Eu achei muito bom.	A3 – A. G. Achei bom aprender sobre a história de Parauapebas.	A4 – B. R. Bom pois nós tomamos conhecimento da história de Parauapebas.	A5 – E. A. Achei muito importante para nós sabermos sobre a história do lugar onde nós moramos.
A6 – E. S. Ausente	A7 – E. M. Achei interessante descobrir que Parauapebas foi feita por povos diferentes.	A8 – E. S. Ausente	A9 – F. S. Eu achei muito bom, fiquei sabendo de coisas que eu ainda não sabia, foi uma experiência muito boa.	A10 – F. S. Eu gostei muito de estudar a história de Parauapebas.
A11 – G. S. Legal pois é muito interessante saber esse tipo de história.	A12 – G. A. Muito legal, pois nós entendemos que a história de	A13 – J. N. Foi muito interessante pois me ajudou entender mais sobre	A14 – K.P. Foi uma boa experiência aprender sobre a	A15 – K. A. Bom, eu particularmente achei muito legal,

	Parauapebas é muito interessante.	minha cidade e sobre seu surgimento.	história local, porque eu nem sabia quando e como foi fundada Parauapebas, hoje se alguém me perguntar eu vou responder.	foram experiências incríveis, fiquei sabendo de muitas coisas.
A16 – K. S. Muito bom, aprendemos muito.	A17 – L. B. Eu achei muito legal por nós passar a saber sobre a história de Parauapebas.	A18 – M. E. Legal! Pois é até interessante saber sobre esse tipo de história de Parauapebas, foi interessante.	A19 – M. Z. Eu achei muito bom pois a história de Parauapebas têm fatores muito interessantes.	A20 – M. C. Ausente
A21 – M. S. Eu achei que foi muito importante.	A22 – M. F. Muito legal, pois assim aprendemos mais sobre a história da cidade onde moro e conheço mais a origem de meu povo e etc.	A23 – N. F. Eu achei muito interessante porque é muito linda mesmo.	A24 – P. C. Achei ótimo porque eu acho importante, eu aprendi mais sobre a história de Parauapebas.	A25 – P. S. Muito bom.
A26 – R. R. Muito bom a gente aprender mais sobre nossa cidade.	A27 – T. S. Eu achei muito bom, é importante aprender coisas que não sabia sobre a história local.	A28 – T. T. Achei muito legal, bem informativo, teve sua importância, quem sabe precisaremos para informar outras pessoas.	A29 – T. A. Ótimo saber como Parauapebas começou a crescer de maneira rápida.	A30 – M. S. Muito bom, porque assim eu descobri como a cidade que eu estou morando foi construída e pelo o que ela passou.

Questão 4 - Em sua opinião, a Vale foi a única responsável pelo desenvolvimento de Parauapebas? Justifique.

A1 – A. C. Não, pois a cidade não foi construída apenas pela vale e sim também pelas pessoas que começaram morar lá, posso dizer que os moradores o gatilho para o desenvolvimento da cidade e com o crescimento da cidade foi havendo mudanças pois as pessoas precisavam de recursos para poder viver.	A2 – A. P. Na minha opinião, não acho que foi só a Vale.	A3 – A. G. Não, como aprendemos tiveram também outras pessoas responsáveis pelo desenvolvimento de Parauapebas.	A4 – B. R. Não, pois tiveram os garimpeiros e outras pessoas que vieram atrás de emprego.	A5 – E. A. Não, mas também tiveram os que vieram do Maranhão.
A6 – E. S. Ausente	A7 – E. M. Não, porque várias pessoas vieram para Parauapebas antes de se formar (a cidade). E essas pessoas ajudaram na construção de Parauapebas.	A8 – E. S. Ausente	A9 – F. S. Não, a Andrade também fez parte do desenvolvimento.	A10 – F. S. Não. Porque o povo teve bastante participação no desenvolvimento de Parauapebas.

A11 – G. S. Não, porque a empresa Vale trouxe desenvolvimento, mas também alguns prejuízos.	A12 – G. A. Não porque a Vale não fez muita coisa interessante.	A13 – J. N. Não, pois outras pessoas juntaram suas forças e ajudaram diretamente e indiretamente na fundação.	A14 – K.P. Não, porque agora eu sei que não foi só a Vale que construiu Parauapebas, sei disso porque tive a oportunidade de estudar a história local.	A15 – K. A. Não, a Vale não foi a única responsável pelo desenvolvimento de Parauapebas, pois tiveram pessoas que deram muito duro para ver Parauapebas crescer e em nenhum momento foram mencionadas.
A16 – K. S. Na minha opinião não foi só a Vale não.	A17 – L. B. Não, ela não foi a única responsável.	A18 – M. E. Não, a Vale também trouxe prejuízos, acho que as pessoas que estavam no local quando Parauapebas estava se desenvolvendo tinham outros meios de desenvolver com equilíbrio.	A19 – M. Z. Não, pois vieram pessoas de todo o país.	A20 – M. C. Ausente
A21 – M. S. Não, tiveram outras.	A22 – M. F. Não, tiveram ajuda de outras pessoas, dos garimpeiros.	A23 – N. F. Não.	A24 – P. C. Acho que não foi só a Vale.	A25 – P. S. Não, muitas pessoas também.
A26 – R. R. Não, foram os pioneiros também fizeram parte.	A27 – T. S. Não, na minha opinião não foi só a Vale a única responsável, deve ter sido muitas outras pessoas também.	A28 – T. T. Não, em um dos poemas fala que Parauapebas foi construída do suor do homem letrado e iletrado também, significa que foi construída por pessoas simples e outras mais reconhecidas, poderosas.	A29 – T. A. Não foi só a Vale que desenvolveu Parauapebas.	A30 – M. S. Não, o que fez a cidade desenvolver foram os garimpeiros e as pessoas que chegaram aqui.

Questão 5 - O que você achou da experiência de estudar sobre a história de Parauapebas através de poemas, cordel e entrevistas?

A1 – A. C. Foi bom, pois pelo fato de ser uma história contada por poemas e cordéis e entrevistas isso acaba chamando a nossa atenção para aquilo que a pessoa está explicando, fazendo com que a pessoa realmente aprenda alguma coisa sobre aquilo que está sendo falado.	A2 – A. P. Não respondeu.	A3 – A. G. Achei muito bom essa experiência e também muito interessante, porque gostei muito dos cordéis e poemas sobre Parauapebas, e também as entrevistas.	A4 – B. R. Sim pois foi muito legal aprender mais sobre Parauapebas em cordel.	A5 – E. A. Eu achei muito legal para nós sabermos, também achei muito legal a história em cordel e também as entrevistas.
---	-------------------------------------	---	--	---

A6 – E. S. Ausente	A7 – E. M. Bom, porque saber da história de Parauapebas de uma forma diferente fica mais interessante.	A8 – E. S. Ausente	A9 – F. S. Eu achei muito bom, porque tudo fica mais fácil de entender através de cordel e poemas, além de entender a gente ainda dá muitas risadas.	A10 – F. S. Eu gostei muito de estudar a história de Parauapebas, principalmente através de cordéis.
A11 – G. S. Não respondeu.	A12 – G. A. Legal por que eu aprendi sobre a história de Parauapebas pelo cordel.	A13 – J. N. Muito legal, porque usando essas dinâmicas aprendemos e assimilamos o conteúdo mais rápido e melhor.	A14 – K.P. Foi uma experiência estudar sobre Parauapebas porque antes eu não sabia de nada sobre Parauapebas porque cheguei aqui em 2017 e não tinha muita curiosidade.	A15 – K. A. Gente foi maravilhoso, foi muito bom mesmo porque assim foi muito animado e parece que chamou mais atenção de todo mundo da sala, foi algo diferente do nosso dia-a-dia, saímos mais da nossa rotina e foi maravilhoso.
A16 – K. S. Bom porque aprendemos fazer coisas incríveis e legais, foi bom porque ele nos ensinou um pouco sobre a história de Parauapebas em versos e cordel.	A17 – L. B. Eu acho muito bom porque os poemas retratavam o surgimento de Parauapebas.	A18 – M. E. Bom, pois os poemas são ligados a história de Parauapebas sobre o desenvolvimento, o cordel foi sobre a história o desenvolvimento também, as entrevistas as perguntas foram ótimas e foi mesmo sobre o que eles viveram em Parauapebas.	A19 – M. Z. Foi muito legal, os cordéis do Tony Maradona estavam explicando mais do que a professora explicava em um mês.	A20 – M. C. Ausente
A21 – M. S. Muito legal, muito bom eu acreditei nas palavras e na história do Tony Maradona.	A22 – M. F. Muito legal, pois é uma forma divertida e interessante de aprender a história local.	A23 – N. F. Eu achei muito importante porque aprendi mais sobre Parauapebas.	A24 – P. C. Sim, porque eu achei muito legal estudar assim sobre a história de Parauapebas.	A25 – P. S. Bom porque aprendi muitas coisas novas.
A26 – R. R. Achei muito bom.	A27 – T. S. Eu achei muito bom mesmo, amei. A gente aprende mais, e em forma de cordel, poemas, entrevistas. Se torna muito mais importante e divertido, a gente até se interessa mais.	A28 – T. T. Muito bom, uma maneira interessante mais divertida, com cultura, e é uma boa forma de estudar através de poemas, cordel e entrevistas em grupo.	A29 – T. A. Eu achei muito ótimo, mas do que isso, como eu não sabia de quase nada de Parauapebas, eu saber através de poemas, cordel, entrevistas.	A30 – M. S. Muito bom, eu nunca pensei que a história de uma cidade poderia ser contada em cordel ou poemas, muito bom, amei.

Questão 6 - O que você sabe sobre a História de Parauapebas?				
A1 – A. C. Bom, me disseram que Parauapebas antigamente só existia uma estrada de chão que ligava Parauapebas a Marabá, e existiam muitos cabarés e bares, se fosse preciso de remédio ou de qualquer outra coisa teria que ir em Marabá para conseguir. Parauapebas surgiu também por conta de invasões (bairros), o primeiro bairro foi o Rio Verde.	A2 – A. P. Não respondeu.	A3 – A. G. O primeiro bairro de Parauapebas foi o Rio Verde.	A4 – B. R. Muitas pessoas contribuíram para Parauapebas ser o que é hoje.	A5 – E. A. O primeiro bairro que surgiu em Parauapebas foi o Rio Verde. A maioria dos bairros surgiram através de invasões, a maioria das pessoas que vieram para cá em busca de emprego foi do Maranhão.
A6 – E. S. Ausente	A7 – E. M. Várias pessoas de estados diferentes invadiram Parauapebas em busca de emprego, assim povoaram a cidade.	A8 – E. S. Ausente	A9 – F. S. O que eu aprendi sobre Parauapebas foi que tudo por aqui era mato, e que não só a Vale foi responsável pelo seu desenvolvimento mais outras pessoas também, e que Tony Maradona e Chico Brito foram um dos pioneiros daqui.	A10 – F. S. Eu sei que tinha estrada de chão, tinha garimpo, tinha muito cabaré e pessoas de fora.
A11 – G. S. Não respondeu.	A12 – G. A. Parauapebas desde o começo da ocupação dela a cidade evoluiu muito.	A13 – J. N. Que várias pessoas de estados diferentes vieram para Parauapebas em busca de trabalho e com isso começaram povoar e formar a cidade. Aprendi que a cidade não surgiu somente pela Vale e sim por muitas outras pessoas.	A14 – K.P. Bom através das entrevistas e dos poemas descobri que no começo Parauapebas não tinha asfalto, tinha poucas casas, e não foi só a Vale que teve importância na formação da cidade mas homens desbravadores que soltaram sua voz.	A15 – K. A. Eu sei bem pouco, mais sei que antigamente tinha apenas uma estrada que ligava Parauapebas a Marabá, e que no começo aqui tinha muito cabaré e bares, e também que era muito difícil encontrar remédio e tal, e havia uma certa dificuldade nesse ponto e sei também que teve uma revolta dos garimpeiros que eles quebraram quase tudo.
A16 – K. S. O surgimento (dos bairros) foi através de invasões.	A17 – L. B. O que eu sei é que vieram pessoas para trabalhar nas minas, e assim foi	A18 – M. E. Sobre o começo de Parauapebas surgiu por ter mineração, o processo bem, os	A19 – M. Z. Eu sei que Parauapebas era só ruas de terra casas de madeira,	A20 – M. C. Ausente

	crescendo e aumentando o número de pessoas e foi desenvolvendo Parauapebas.	migrantes foram bem rápidos para vir para a cidade, mais também houve revolta (dos garimpeiros). Eu acho que a história de Parauapebas foi um longo processo.	as pessoas vinham às pressas pois era muita gente para extração de minério e teve a revolta dos garimpeiros pois quebraram as casas de madeira. Aprendi que todas as pessoas são importantes para a história, que a história está relacionada ao nosso cotidiano.	
A21 – M. S. Eu aprendi que a história de Parauapebas foi formada pela mineração e pessoas de fora.	A22– M. F. Parauapebas foi construída por migrantes que vieram para a cidade e começaram a construir tiveram vários problemas, a Vale veio pra cá e ajudou construir.	A23– N. F. Que antes era muito mato poucas casas.	A24– P. C. Eu sei que surgiu da mineração da Vale e das pessoas.	A25– P. S. Começou quando começaram a contratar operários para trabalhar.
A26 – R. R. Parauapebas é rica em minério e é habitada por várias pessoas de estados diferentes.	A27 – T. S. O surgimento da cidade de Parauapebas foi muito importante, foi por muitas pessoas vindo pra cá.	A28 – T. T. Sei que Parauapebas fazia parte de Marabá quando descobriram as minas com ouro, minério e etc. muitos migrantes vieram em busca de trabalho, já que a Vale começou a mexer aqui em Parauapebas e eles acabaram formando um povoado que se tornou cidade.	A29 – T. A. Antigamente aqui em Parauapebas tinha muita floresta e garimpeiros que quando tinha folga eles vinham para cabaré.	A30 – M. S. Sei que a cidade começou a se movimentar mais por causa das pessoas e dos garimpeiros que vinham atrás de ouro, daí que a cidade começou a surgir.

ANEXOS

ANEXO 1 - Poemas**Carta para a cidade de Parauapebas**

De paz e de bem e com
Muito afago também
Dedico a ti, oh coração largo
Esses meus versos
Que n'alma trago.
Oh mãe adotiva, cheia de amor!
A ti lembranças
Saudações e cantigas
Da terra dos cocais
Que também é tua amiga.
Oh mãe adotiva, cheia de amor!
Cuida com carinho
Desses teu filhinhos
Meus irmãos forasteiros
Nordestinos (maranhenses)
Sofridos, esperançosos
Correndo para teus braços
Buscando teu colo.
Querida mãe, não os maltrate
Mas os receba de portas abertas
Sei, famosa tu és
(Capital do minério)
Permita-me, minha ama-de-leite
Cantar o canto de tuas ruas
Praças e avenidas
Fortalezas e belezas.
O canto de um povo
Que é sangue novo
Mae Parauapebas
Forte e opulenta
Que a todos sustenta

Sem olhar aquém
Do grande ao pequeno
Acolhe também.
E digo com palavras bonitas:
“Que tua glória seja infinita”

Pioneiros

Povo guerreiro, desbravadores
Cheios de garras e muita coragem
Que na busca pelo ouro
Descobriram um tesouro
Vilarejo emergente que andou para frente
Cidade do ferro.
Fizeram da incerteza
Uma pura certeza, uma vitória
No grito de glória:
Nasceu uma criança
Bela e forte nas terras do Norte.
Nasceu Parauapebas
Da força de músculos
Do poder da voz
Do grito daqueles
Que queriam “independência”.
Nasceu do suor do homem iletrado
E também daquele que conhece as letras
Que unidos fizeram
Do longínquo sonho
Uma linda realidade.
Breve homenagem aos fundadores
De Parauapebas.

Autor: Francisco Rodrigues do Nascimento