



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

ANDRÉ BRASIL DA SILVA

**PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: VIVÊNCIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA EM
BARRA DO CORDA - MA**

ARAGUAÍNA - TO

2020

ANDRÉ BRASIL DA SILVA

**PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: VIVÊNCIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA EM
BARRA DO CORDA - MA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Cleube Alves da Silva

ARAGUAÍNA – TO

2020

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

S586p Silva, André Brasil da.
Pesquisa e Ensino de História Local: vivência de ensino e aprendizagem na escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda - MA. / André Brasil da Silva. – Araguaína, TO, 2020.

142 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.

Orientador: Cleube Alves da Silva

1. Ensino de História. 2. Aprendizagem histórica. 3. Pesquisa histórica. 4. História Local. 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).

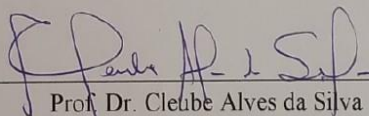
ANDRÉ BRASIL DA SILVA

**PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: VIVÊNCIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA EM
BARRA DO CORDA - MA**

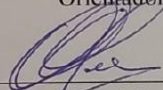
Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 15 / 06 / 2020

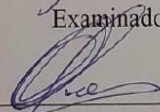
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Cleube Alves da Silva
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Orientador



Prof. Dr. Vasni de Almeida
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Examinador Interno



Prof. Dr. Giovani José da Silva
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
Examinador Externo

ARAGUAÍNA – TO

2020

Dedico este trabalho à Natividade Brasil da Silva e Luiz Carlos Rodrigues da Silva, meus amados e admirados pais, cujos cuidados e dedicação sempre me inspiraram a trilhar o esplêndido caminho da educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço imensamente a Deus, nosso Senhor Jesus Cristo, por toda a força espiritual e as bênçãos recebidas.

Nesta jornada acadêmica e em todas as demais situações da vida, sou bastante grato a minha família pelo amor, apoio e incentivo, destacadamente à Natividade, Luiz Carlos, Lazzare, Adriana, Stéfanni, Victor e Vinícius. Vinda ao seio familiar durante a realização deste Mestrado, Luna Ávila, minha filha muito amada.

Às pessoas muito especiais em minha vida, Daladier, Pedro Henrique, João Carlos, Weriksson, Diana, Vanderson Franklin, Marinete Moura, Thays, Thiago Silva e Carlos Eduardo. Esses dois últimos muito contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho dissertativo por meio de diálogos e sugestões. No caso de Carlos Eduardo, a sua contribuição foi ainda maior devido ao fato de sua pesquisa feita em 2016 ter me servido de referência, além de sua participação direta na primeira etapa metodológica do presente trabalho.

Aos colegas da turma de 2018 do mestrado PROFHISTÓRIA pelo companheirismo e disponibilidade em ajudar nos momentos de dificuldades e dúvidas.

Grato à coordenação local do programa de mestrado PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína, na pessoa do Prof. Dr. Braz Batista Vaz, que ocupou a função de coordenador no ano de 2018, e da Profa. Dra. Vera Caixeta, que atualmente exerce esse papel. Além disso, agradeço também a secretária Sra. Alessandra.

Expresso minha gratidão a todos(as) os professores(as) que compõem o colegiado do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da UFT, *campus* de Araguaína, pelo brilhantismo, competência, orientações e ensinamentos durante as aulas. Os diversos momentos de diálogos e debates fervorosos foram cruciais para que eu pudesse desconstruir certezas, sanar dúvidas, aprender mais sobre a complexidade do conhecimento histórico e lançar reflexões sobre a minha prática docente na Educação Básica. Um agradecimento especial aos que ministraram componentes curriculares em minha turma, a saber: Vera Caixeta, Dernival Venâncio, Marcos Edílson, Dagmar Manieri, Martha Vieira, Vasni de Almeida, Braz Batista, Cleube Alves, e Kênia Costa (PPGCULT).

Sou bastante grato ao meu orientador, professor Dr. Cleube Alves da Silva, pelas importantes orientações e sugestões nos processos da pesquisa e da escrita da dissertação.

Aos professores(as) da banca de Qualificação, Dr. Vasni de Almeida e Dra. Martha Vieira, e da banca Examinadora da dissertação, o Prof. Dr. Giovani José da Silva (UNIFAP) como examinador externo, e o Prof. Dr. Vasni como examinador interno, pela leitura crítica

do texto, orientações e demais considerações que contribuíram de maneira significativa para os encaminhamentos conclusivos deste trabalho.

Tenho uma imensa gratidão aos estudantes da turma 7º ano A da escola Enoc Vieira do ano letivo de 2018 que participaram intensamente da jornada desta pesquisa com bastante comprometimento e dedicação. A participação fundamental deles em todas as etapas foi o que, de fato, proporcionou a construção desse trabalho, muito obrigado.

Muito agradecido à escola Unidade Integrada Enoc Vieira e toda a comunidade escolar que a constitui, em especial a diretora Marinete de Oliveira Sousa e a coordenadora pedagógica Euzilene por todo o apoio e suporte dado para o bom desenvolvimento das atividades realizadas nessa respeitável unidade escolar.

À freira capuchinha Sra. Maria José, ao Sr. Joaquim e ao líder indígena Sr. Magno Guajajara pela disposição em participar das entrevistas de História Oral, além da generosidade e paciência para com os estudantes.

À Secretaria Municipal de Educação de Barra do Corda-MA, especialmente ao secretário Sr. Odair Maciel, pela concessão legal da redução da carga horária no primeiro ano de mestrado e, no segundo, pelo afastamento integral das atividades docentes para me dedicar às atividades acadêmicas.

RESUMO

Esta pesquisa trata da incorporação da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de Ensino de História Local, utilizando o Conflito de Alto Alegre – revolta dos indígenas da etnia *Tenetebara-Guajajara* contra os religiosos capuchinhos da missão catequética de São José da Providência em Barra do Corda–MA, em 1901 – como conteúdo base do processo investigativo com os discentes da turma do 7º ano A da escola municipal Unidade Integrada Enoc Vieira da cidade de Barra do Corda. Assim, o objetivo do trabalho é analisar as contribuições que a pesquisa histórica como estratégia de ensino de História pode oferecer ao processo de aprendizagem histórica dos estudantes. Além disso, buscamos refletir acerca da importância do conhecimento histórico escolar para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico discente. A metodologia desse trabalho, que se insere no âmbito qualitativo, está fundamentada nos princípios da Pesquisa-ação, em conformidade com a perspectiva de Michel Thiollent (2007). Desse modo, buscamos fundamentar os estudantes na utilização de algumas técnicas e métodos da pesquisa histórica – de maneira adaptada à realidade da Educação Básica –, como a História Oral e a análise crítica de fontes históricas, para a construção do conhecimento histórico escolar (SCHMIDT; GARCIA, 2003) acerca do conteúdo do Conflito de Alto Alegre. Ao mobilizar os conceitos de pesquisa histórica, ensino de História Local e aprendizagem histórica, a partir das discussões teóricas de alguns autores do campo do Ensino de História, como Schmidt (2003) e Garcia (2003), Caimi (2008), Saddi (2010), Rüsen (2011) e Cerri (2001), buscamos compreender os problemas práticos e os fenômenos históricos emergidos da realidade investigada junto aos estudantes da turma de 7º ano A da referida escola municipal em relação à temática desse trabalho. Através da observação crítica dos dados e do uso desses aportes teóricos e metodológicos, os resultados identificados dão-nos segurança para concluir que a pesquisa histórica, como estratégia didático-metodológica de ensino de História local, possibilita o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes. Como produto didático desta dissertação, produzimos uma Sequência Didática, disponibilizada em uma revista digital, na qual sugerimos um percurso metodológico baseado na incorporação da pesquisa histórica como estratégia de ensino de História na Educação Básica.

Palavras-Chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Pesquisa Histórica; Saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

This research deals with the incorporation of historical research as a didactic-methodological strategy for Teaching Local History, using the Alto Alegre Conflict – revolt of the *Tenetebara-Guajajara* indigenous people against Capuchin religious from the catechetical mission of São José da Providência in Barra do Corda–MA, in 1901 – as the basic content of the investigative process with the students of the 7th grade class of the municipal school Integrated Unit Enoc Vieira in the city of Barra do Corda. Thus, the objective of the work is to analyze the contributions that historical research as a strategy for teaching History can offer to the students' historical learning process. In addition, we seek to reflect on the importance of historical school knowledge for the development of citizenship and critical student thinking. The methodology of this work, which is inserted in the qualitative scope, is based on the principles of Action Research, in accordance with the perspective of Michel Thiollent (2007). Thus, we seek to base students on the use of some techniques and methods of historical research – in a way adapted to the reality of Basic Education –, like Oral History and critical analysis of historical sources, for the construction of historical school knowledge (SCHMIDT; GARCIA, 2003) about the content of the Alto Alegre Conflict. By mobilizing the concepts of historical research, teaching Local History and historical learning, based on the theoretical discussions of some authors in the field of History Teaching, such as Schmidt (2003) and Garcia (2003), Caimi (2008), Saddi (2010), Rösen (2011) and Cerri (2001), we seek to understand the practical problems and historical phenomena that emerged from the reality investigated with the students of the 7th grade class of the aforementioned municipal school in relation to the theme of this work. Through the critical observation of the data and the use of these theoretical and methodological contributions, the results identified give us confidence to conclude that historical research, as a didactic-methodological strategy for teaching local history, enables the development of students' historical learning. As a didactic product of this dissertation, we produced a Didactic Sequence, available in a digital magazine, in which we suggest a methodological path based on the incorporation of historical research as a strategy for teaching History in Basic Education.

Keywords: Teaching Local History; Historical learning; Historical Research; Knowledge and practices in the school space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da escola Unidade Integrada Enoc Vieira	24
Figura 2 – Vista panorâmica da parte interna da Unidade Integrada Enoc Vieira	25
Figura 3 – Mapa político do estado do Maranhão com a localização geográfica, em destaque, do município de Barra do Corda na microrregião do Alto Mearim e Grajaú	31
Figura 4 – Mapa da hidrografia maranhense com destaque para a localização do município de Barra do Corda na Bacia do Mearim	35
Figura 5 – Fachada da Igreja Matriz de Barra do Corda com as insígnias dos(as) treze capuchinhos(as) mortos(as) no Conflito de Alto Alegre destacadas em primeiro plano	47
Figura 6 – Desenho produzido por estudante da turma 7º ano A da escola Enoc Vieira	56
Figura 7 – Trabalho extraclasse de uma estudante resultado de uma entrevista informal	58
Figura 8 – Produção textual de uma discente	107
Figura 9 – Captura de tela da capa da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	138
Figura 10 – Captura de tela das páginas 2 e 3 da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	139
Figura 11 – Captura de tela das páginas 4 e 5 da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	139
Figura 12 – Captura de tela das páginas 6 e 7 da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	140
Figura 13 – Captura de tela das páginas 8 e 9 da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	140
Figura 14 – Captura de tela das páginas 10 e 11 da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	141
Figura 15 – Captura de tela das páginas 12 e 13 da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	141
Figura 16 – Captura de tela da página 14 da revista digital disponibilizada na <i>internet</i>	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação funcional da escola <i>locus</i> da pesquisa	26
Quadro 2 – O que é ser índio para você?	54
Quadro 3 – Conte o que você sabe sobre esse “Massacre” de Alto Alegre?	56
Quadro 4 – Você já estudou na escola esse “Massacre” de Alto Alegre?	57
Quadro 5 – Etapas metodológicas da pesquisa	66
Quadro 6 – Argumentos dos estudantes na oficina de análise crítica das fontes históricas ..	83
Quadro 7 – Comentários dos discentes na oficina de análise crítica das fontes históricas ...	85
Quadro 8 – Após todo o percurso investigativo que realizamos, como você interpreta o conflito que ocorreu entre indígenas e religiosos não indígenas, o chamado Conflito de Alto de Alegre?	110
Quadro 9 – Em sua opinião, como deve ser o relacionamento entre indígenas e não indígenas em Barra do Corda-MA nos dias de hoje?	113
Quadro 10 – Se alguém te diz que a História é somente o passado, e que não possui sentido, nem significado na vida de ninguém hoje em dia, o que você responderia para essa pessoa?	114
Quadro 11 – Comente as etapas da pesquisa que realizamos, dando destaque aos aspectos que mais chamou sua atenção	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Barra do Corda-MA

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. OS SUJEITOS HISTÓRICOS DA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR DA UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA	24
1.1 A escola campo da pesquisa: Unidade Integrada Enoc Vieira	24
1.2 A cidade de Barra do Corda – MA	30
1.3 O Conflito de Alto Alegre e as suas disputas de memória	38
1.4 Os discentes participantes da pesquisa	52
CAPÍTULO 2. A PESQUISA HISTÓRICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	60
2.1 A vivência metodológica com os estudantes do 7º ano A da escola Unidade Integrada Enoc Vieira	62
2.2 O ensino e discussão em roda de conversa sobre a história do Conflito de Alto Alegre	67
2.3 A oficina de elaboração do roteiro das entrevistas de História Oral	69
2.4 Os estudantes entrevistando uma liderança indígena, uma eclesiástica católica e um civil não indígena	72
2.5 A oficina de análise crítica das entrevistas de História Oral	81
CAPÍTULO 3. ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL, PESQUISA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS E DESAFIOS	87
3.1 Ensino de História Local	89
3.2 Pesquisa Histórica	95
3.3 Aprendizagem Histórica	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo inserida no campo do Ensino de História que visa contribuir para a seara de discussão teórica e prática dessa área a partir da experiência de uma estratégia de ensino alternativa na qual, destinando ao estudante uma função ativa, tem como foco o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica com sentido e significados para a vida do discente em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, pensar esse campo requer lançar reflexões no âmbito conceitual e didático sobre as diversas metodologias de como ensinar e, também, aprender História. Desse modo, considerar que o “modelo tradicional do ensino de história” (CUNHA, 2011, p. 285) foi completamente superado nas escolas de Educação Básica brasileiras torna-se uma forma de ignorar as reais necessidades de mudança no ensino de História ainda neste primeiro quartel de século XXI. Em suma, percebe-se a permanência da supervalorização das temáticas eurocêntricas, bem como a utilização de metodologias pouco interativas, centradas no verbalismo e conteudismo, que acabam por condenar os estudantes a um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os, por assim dizer, meros receptores de conteúdos ‘prontos’ e ‘fechados’ da história.

Neste sentido, é importante considerar a própria história do Ensino de História, que tem a sua origem moderna como disciplina escolar sistematizada no século XIX, atrelada a um contexto de intenso desenvolvimento científico, de constituição das nações ocidentais e do sentimento nacional perante os habitantes da nação. Portanto, sob influência de tais circunstâncias, o ensino de História nasce marcado pelo signo de nação e em estreita conexão com a formação de uma identidade nacional.

Segundo Laville (1999, p. 126), o principal objetivo do ensino de História no período oitocentista era “inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la”. Dessa forma, a disciplina de História era caracterizada essencialmente por conter conteúdos políticos a serem ministrados por meio de uma metodologia fundamentada na memorização. Por um lado, o discente, considerado apenas um recebedor passivo de informações e, do outro, o professor no topo da hierarquia do conhecimento, detentor de todos os saberes a serem transmitidos aos seus ouvintes.

Tal forma de conduzir o ensino de História passou a ser denominada de “modelo tradicional do ensino de história”, conforme assinala André Cunha (2011, p. 285), ao conceituar esse paradigma como:

[...] um ensino baseado em História linear, casual, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, cuja marca primordial está na memorização de datas e fatos, fundamentados na construção de um tempo histórico homogêneo e transmitidos via exposição oral, para serem reproduzidos pelos alunos através dos “famosos” questionários, com as respostas fixadas pelo manual do professor.

Passadas inúmeras transformações no decorrer do século XX, destaca-se que na década de 1980, no Brasil, várias pesquisas de estudiosos da educação histórica refletiram e denunciaram essa prática de ensino de história como inibidora do pensamento histórico, o que ocasionava a formação de estudantes apáticos e mecanizados. Assim, é somente a partir da segunda metade do século XX que a História como disciplina escolar começa a passar por transformações significativas no sentido de não vislumbrar mais “a missão de incutir nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade” (LAVILLE, 1999, p. 127). A partir disso, o objetivo principal do ensino de História passou a ser o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do discente a partir da problematização de temáticas de sua realidade.

Maria Schmidt (2005, p. 305) aponta que os novos ventos soprados pela corrente historiográfica da Nova História influenciaram nas mudanças pelas quais a História ensinada na escola passou, quando assinala que é “possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também”.

Por outro lado, apesar desses avanços, ainda é predominante neste início de século XXI o pensamento de que a História possui uma subdivisão entre acadêmica e escolar. De acordo com essa percepção, a primeira constitui-se das universidades com os seus historiadores profissionais que produzem pesquisas e conhecimento histórico especializado e erudito, enquanto que a outra parte fica localizada nas escolas de ensino básico conduzida por professores de história imbuídos da missão de meramente transmitir os conhecimentos históricos da ciência de referência para os discentes. Por extensão, existe ainda a noção de que a academia dedica suas atenções às questões relacionadas à metodologia da pesquisa, enquanto que a História na Educação Básica cuida exclusivamente da metodologia de ensino, sendo a única relação existente entre elas a “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) do conhecimento produzido pela academia para as escolas, em um sentido hierárquico do conhecimento histórico.

Entretanto, não foi sempre dessa maneira que a História foi vista pelas instituições e a sociedade, sendo relativamente recente o desenvolvimento desse processo de separação. Jörn Rüsen (2011, p. 24) nos explicita esse contexto da seguinte forma:

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 composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado *historia vitae magistra* (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos teóricos ou empíricos da cognição metódica.

Assim, durante séculos a História era essencialmente “unificada” e, tanto a sua produção historiográfica quanto o seu ensino eram constituídos “a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida” (RÜSEN, 2010, p. 88). Certamente, a virada nesse cenário se deu quando os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2011, p. 25). Isto se deu durante o século XIX no processo de institucionalização e profissionalização da História como uma área da ciência, ao mesmo tempo em que também foi formalizada como disciplina escolar.

Ao considerar que a História, seja ela no âmbito acadêmico ou escolar, constitui-se em um conhecimento construído a partir da experiência humana no tempo e que possui também sua própria historicidade, partilhamos da concepção de Barom e Cerri (2011, p. 02) quando afirmam que “o motor da transformação historiográfica é a demanda social. Ou seja, a revisão da historiografia não começa na academia, mas na sociedade e aí se inclui a escola, como local visível destes descompassos”.

As insatisfações em relação a já mencionada forma tradicional de ensinar História – que é considerada enfadonha, desinteressante e, o mais preocupante, insignificante para a vida cotidiana das pessoas – não estão restritas apenas aos discentes, mas fazem parte também do próprio círculo dos professores de História e dos historiadores profissionais que, cada vez mais, estão preocupados com os “insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica” (SCHMIDT, 2009, p. 204), e têm se dedicado nos últimos anos ao desenvolvimento de autorreflexões e a pesquisas no campo do Ensino de História.

Neste cenário, provavelmente o principal desafio dessa área na contemporaneidade seja desenvolver metodologias didáticas de aulas que possibilitem aos discentes perceberem-se como sujeitos históricos, e que a História passe a ter sentido e significância em seu cotidiano, pois “o efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte

integrante da matriz disciplinar da ciência da história” (RÜSEN, 2010, p. 86). Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 401) assevera que o conhecimento histórico deve ser tratado como:

[...] uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

Refletindo acerca disso, estamos propondo, neste trabalho, como alternativa de mudança uma estratégia didático-metodológica que se baseia na articulação entre a pesquisa histórica e o ensino de História local na escola de Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental – Anos Finais. Entretanto, ao realizar tal proposta, ressaltamos que não pretendemos reivindicar o ineditismo dessa temática ou muito menos temos a intenção de esgotá-la, porém, conscientes das potencialidades que ela possui, vislumbramos contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino de História.

Assim, acreditamos que um dos caminhos para a superação desse desafio passa pela progressiva implementação dos procedimentos da pesquisa histórica como metodologia de ensino de História – respeitando, devidamente, a realidade e as peculiaridades inerentes da Educação Básica –, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem histórica com significado real em sua vida diária. Trata-se de promover a participação ativa do estudante na construção do conhecimento histórico escolar (SCHMIDT; GARCIA, 2003), utilizando-se de alguns dos métodos de trabalho do historiador. Com isso, espera-se que “o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento” (SCHMIDT, 2017, p. 59).

Por outro lado, considerando as especificidades e as dinâmicas próprias existentes nos campos escolar e acadêmico, ressaltamos que não estamos aqui propondo uma estratégia de ensino que objetive a formação de pequenos historiadores na Educação Básica. O que buscamos é possibilitar uma maneira de ensinar história na qual o conhecimento histórico produzido durante as aulas possa fazer a diferença no modo em que o sujeito compreende e atua na sociedade, tornando-se um cidadão crítico e participativo.

De fato, os campos escolar e acadêmico são possuidores de níveis de problematizações do conhecimento histórico diferentes, além de que as “finalidades, fontes de informação, procedimentos de trabalho e resultados distintos são motivo suficiente para considerar a distinção entre esses saberes históricos” (CERRI, 2001, p. 108). Porém, isso não significa

decretar um isolamento ou distanciamento entre eles. Pelo contrário, “o reconhecimento da especificidade de cada uma dessas histórias em cada um destes lugares pode bem permitir uma comunicação mais fecunda entre elas” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 114).

Assim sendo, deve-se predominar uma relação horizontal entre ambas, desconsiderando qualquer estabelecimento de hierarquia de conhecimentos de uma sobre a outra. Flávia Caimi (2008, p. 129-130) ratifica tal ideário ao dizer que a história disciplinar “não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica”.

No mesmo sentido, as políticas oficiais relacionadas à educação brasileira, especificamente a BNCC (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s Área de História (BRASIL, 1998), apresentam várias indicações e fundamentações para o trabalho com os procedimentos da pesquisa histórica no ensino de História. Tais orientações compreendem um entendimento de que se fazem necessárias inovações metodológicas que promovam a superação da predominância do conteudismo e/ou verbalismo na forma de ensinar História.

No espaço denominado “orientações e métodos didáticos”, os PCN’s apresentam algumas situações didáticas a serem consideradas para as aulas de História nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Dentre elas, destacamos a que preconiza ao professor “ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos” (PCN’s, 1998, p. 77). Nessa mesma linha de raciocínio, o recente documento curricular de abrangência nacional oficializado no final de 2017, a BNCC (2017, p. 398), aponta para a realização nas aulas de História de uma das etapas do processo da pesquisa histórica, que é o trabalho com as fontes históricas:

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. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental.

O Ensino de História, que emerge a partir de meados do século XX como campo de investigação dentro da Ciência da História, possui múltiplas possibilidades de abordagem ao trabalho analítico do historiador e do professor-pesquisador de História. Com isso, delimitamos o viés temático deste trabalho sob o prisma da pesquisa histórica como estratégia

de ensino de História local, utilizando como conteúdo base a temática do Conflito de Alto Alegre.

Esse fato histórico, que faz parte da história local da cidade de Barra do Corda, Estado do Maranhão, compreende uma revolta ocorrida em 13 de março de 1901 do povo indígena da etnia *Tenetebara-Guajajara* contra os religiosos capuchinhos da missão catequética de São José da Providência, também chamada de Alto Alegre, localidade pertencente ao município barra-cordense¹ àquela época. Ao todo, mais de duzentas pessoas não indígenas foram mortas no confronto, incluindo onze missionários católicos da Ordem dos Capuchinhos. Por outro lado, durante o processo de repressão e buscas das lideranças indígenas desse movimento, liderado oficialmente pela Polícia Militar do Estado do Maranhão, centenas de indígenas foram mortos.

Trabalhar a história do Conflito de Alto Alegre, sob a abordagem dos conceitos do campo do Ensino de História, mostrou ser uma investigação bastante inovadora, o que reforça a relevância acadêmica desta pesquisa. De fato, inexistem trabalhos sistematizados desse tema considerando a visão desse campo, o que se configura numa lacuna historiográfica, constatada a partir de uma minuciosa revisão bibliográfica.

Além disso, existe outro fator preponderante para a escolha do Conflito de Alto Alegre como conteúdo de suporte da presente pesquisa: a mínima discussão acerca desse assunto, que, quando feita, há uma provável insuficiência quanto às questões a ele pertencentes. Embora esse tema possua forte impacto sócio-histórico na sociedade local e regional, os ambientes escolares acabam por menosprezar – e ignorar em muitos casos – o seu ensino e debate nas aulas de História.

Essa desvalorização da escola em relação a esse conteúdo acaba por contribuir, mesmo que de forma indireta, para a perpetuação majoritária de uma memória social fundada em uma narrativa não indígena, que condena os *Tenetebara-Guajajara* ao papel de vilões. Por conseguinte, tal situação acirra ainda mais as tensões sociais nas relações cotidianas entre indígenas e não indígenas no município de Barra do Corda e região.

O silenciamento da versão que considera as questões indígenas acerca do conflito acontece, principalmente, através da quase total ausência bibliográfica que valoriza a memória dos indígenas, além da inexistência de quaisquer tipos de monumentos em memória das lideranças indígenas mortas no confronto. Em contrapartida, existem várias referências bibliográficas, audiovisuais e monumentais que privilegiam a versão não indígena,

¹ Barra-cordense ou cordino é o gentílico do natural do município de Barra do Corda – MA.

consolidando assim uma memória gloriosa de martírio dos religiosos capuchinhos envolvidos no embate de 1901.

No entanto, é importante salientar que recentemente têm surgido algumas produções que visibilizam o lado indígena, como o trabalho de dissertação de mestrado do professor de História do IFMA – *campus* Barra do Corda, Carlos Eduardo Penha Everton, defendida em 2016, intitulada “*Hoje e amanhã celebri a História para encarnar-vos no povo*”: *os embates de memória sobre o Conflito do Alto Alegre*. Mais recentemente, em 2018, o professor de Letras da rede municipal de ensino, Thiago Silva, também desenvolveu sua pesquisa de mestrado acerca do Conflito de Alegre envolvendo uma turma de Ensino Fundamental – Anos Finais na construção de uma história em quadrinhos do tema. Outra iniciativa neste sentido foi a homenagem feita pela gestão do IFMA de Barra do Corda, no ato de inauguração do prédio desse instituto em 2015, que batizou oficialmente o seu laboratório de Biologia com o nome do líder indígena *Tenetehara-Guajajara Caiuré Imana*.

Ainda sobre as razões da escolha dessa temática para servir de conteúdo base da prática investigativa de nossa estratégia de ensino de História, citamos como principal fundamento a capacidade cognitiva que o ensino de História local dispõe em possibilitar ao estudante a identificação de si mesmo e com a comunidade na qual está inserido, além da compreensão crítica de sua realidade. Para Schmidt e Garcia (2003, p. 232), o trabalho metodológico com temas da História local é:

[...] uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos.

Dessa forma, ao construir conhecimento histórico escolar de temas relacionados à sua localidade de vivência cotidiana, acreditamos que o discente da Educação Básica passa a ter condições de se identificar como sujeito histórico que possui um papel dentro da sociedade através do exercício da cidadania crítica. Do mesmo modo, o estudante pode perceber que a realidade apresentada à sua frente não é algo natural, pronta e acabada, mas construída historicamente e passível de transformações pelos sujeitos compreendidos nela que, inclusive, ele próprio faz parte. Todavia, ainda de acordo com Schmidt e Garcia (2003, p. 231):

É importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicador da construção de identidades, não se pode esquecer de que, no processo de mundialização que se vive é absolutamente indispensável que a construção de

identidades tenha marcos de referência relacionais, os quais devem ser conhecidos e situados: o local, o regional, o nacional, o latinoamericano, o mundial [...]

Neste sentido, as peculiaridades que caracterizam a História local, bem como as ambiguidades existentes em torno de sua discussão teórica, levaram-nos a tomar os cuidados necessários ao utilizarmos esse gênero historiográfico, que possui temática, objetivos e métodos próprios (DONNER, 2012, p. 223) no processo de ensino e aprendizagem de História.

No caso específico do Conflito de Alto Alegre, o trabalho com a História Local como estratégia pedagógica de ensinar História possibilita ainda outro importante aspecto relacionado ao processo de produção do conhecimento histórico escolar: a visibilidade da versão indígena sobre o conflito de 1901. Desse modo, conforme assinalam Schmidt e Garcia (2003, p. 233), pesquisas nesse sentido podem “também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, bem como de histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à própria História”.

Nesse ponto, enfatizamos que, ao investigar essa temática histórica proposta, a postura adotada junto aos discentes envolvidos foi caracterizada por contemplar as múltiplas narrativas existentes acerca daquele conflito – o que condiz também com a nossa visão de ensinar História –, que compreende o conhecimento histórico em sua pluralidade e não como uma verdade absoluta ou dogma. Dessa maneira, esse trabalho torna-se mais um espaço de visibilizar as motivações indígenas com relação ao levante de 1901.

Portanto, diante desse contexto social contemporâneo de tensão envolvendo indígenas e não indígenas no município de Barra do Corda e região, trabalhamos com a história do Conflito de Alto Alegre, tema tão relevante para a sociedade local, com uma proposta ousada dentro do campo do Ensino de História: a utilização da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica no ensino de História local. Nesta oportunidade os estudantes da turma do 7º ano A, da escola Unidade Integrada Enoc Vieira estiveram imersos na produção e desenvolvimento do conhecimento histórico escolar acerca desse tema a partir da execução de algumas práticas do ofício do historiador – de maneira adaptada à realidade da Educação Básica –, como por exemplo, entrevistas de História Oral² e análise críticas das fontes

² A utilização da História Oral neste trabalho se deu como metodologia da pesquisa histórica realizada pelos estudantes participantes do 7º ano A sobre o Conflito de Alto Alegre. Na oficina de elaboração do roteiro da entrevista foi organizada, inicialmente, uma apresentação didática da História Oral aos discentes acerca de seu uso como uma técnica de pesquisa, estabelecendo sugestões, cuidados e orientações para a realização exitosa das entrevistas.

históricas. Com isso, objetivamos analisar o desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica dos referidos discentes durante tal experiência didática.

A Unidade Integrada Enoc Vieira é uma unidade de ensino pertencente à rede municipal da cidade de Barra do Corda que atua na Educação Básica. Trabalho nessa instituição como professor efetivo do componente curricular de História nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental desde o início do ano letivo de 2016. Dentre as turmas que ministrei aulas em 2018 está a do 7º ano A, que foi a escolhida – os motivos são apresentados mais adiante, no primeiro capítulo – para a realização desta pesquisa. Ela é composta por um quantitativo de trinta e três discentes que, em ampla maioria, estudam nessa escola desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, fato que propicia o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento por parte deles em relação à instituição e à comunidade escolar de uma maneira geral.

Assim, considerando as questões até aqui discutidas, esta pesquisa se oferece a todos os públicos, em especial aos da área de História, mais especificamente aos professores e estudantes da Educação Básica à Pós-graduação desse ramo do conhecimento. Esse trabalho se propôs a desenvolver uma estratégia de ensino de História diferenciada, que proporcione aos agentes envolvidos no dinâmico e complexo processo de ensino e aprendizagem em História os subsídios necessários para que o conhecimento histórico tenha significado em suas vidas cotidianas. Em suma, trata-se da articulação entre as dimensões da pesquisa histórica e do ensino de História local. Desprovido de qualquer desejo em estabelecer uma suposta verdade absoluta, esta proposta metodológica aplicada ao ensino de História mostra-se complementemente aberta a sempre salutar discussão e reflexão de qualquer pessoa que tenha contato com a presente obra.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos, intitulados, respectivamente: *Os sujeitos históricos da pesquisa no contexto escolar da Unidade Integrada Enoc Vieira*; *A pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de Ensino de História Local*; *Ensino de História Local, pesquisa histórica e aprendizagem histórica: diálogos e desafios*.

No primeiro capítulo, apresentamos e problematizamos os sujeitos históricos envolvidos na pesquisa, a saber: a escola U. I. Enoc Vieira; a história do Conflito de Alto Alegre; os indígenas *Tenetebara-Guajajara* da cidade de Barra do Corda e região; e os estudantes da turma do 7º ano A da referida escola. A partir disso, fizemos sondagens nos documentos oficiais da escola, na comunidade escolar e na própria turma do 7º ano A, por meio de um diagnóstico prévio, com o objetivo de estabelecer um panorama dos problemas e

desafios a serem superados no campo do Ensino de História, mais especificamente com relação ao dinâmico e complexo processo da aprendizagem histórica.

No segundo capítulo descrevemos e discutimos em detalhes o percurso metodológico realizado na estratégia de ensino de História que foi proposta nessa pesquisa. Em resumo, os estudantes do 7º ano A da escola Enoc Vieira se dedicaram ativamente à produção do conhecimento histórico escolar acerca do Conflito de Alto Alegre por meio da prática de alguns procedimentos de trabalho do historiador, devidamente adaptados à realidade da Educação Básica, como entrevistas de História Oral e análise crítica das fontes históricas.

Durante toda essa trajetória, dividida em quatro etapas, os estudantes estiveram constantemente sob minha orientação e mediação, atuando na função de professor-pesquisador da turma, na qual buscamos investigar as possibilidades da pesquisa histórica ser uma estratégia de ensino de História útil ao desenvolvimento da aprendizagem histórica.

No terceiro capítulo, discutimos os conceitos de aprendizagem histórica, pesquisa histórica e História Local a partir do diálogo com autores do campo do Ensino de História com o intuito de analisarmos criticamente os resultados, o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes durante a execução das atividades propostas nessa pesquisa-ação. Esse processo de análise crítica dos dados permitiu-nos concluir que a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica no ensino de História contribui de maneira satisfatória para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes da Educação Básica.

O nosso produto didático é uma revista digital disponibilizada no portal *Issuu*, na *internet*, com sugestões de como planejar e realizar a pesquisa histórica com fins didáticos no ensino de História. Ela está constituída no formato de uma Sequência Didática, com orientações e sugestões formuladas a partir da realidade específica de nossa experiência, mas que possibilitam a implementação de trabalhos dessa mesma natureza e perspectiva em outras realidades educacionais. Nesse espaço são detalhadas ao professor de História as ações inseridas em cada etapa do percurso metodológico, contendo também algumas referências bibliográficas como suporte teórico. A revista consta no Apêndice 07 desta dissertação e está disponível para o acesso público na *internet* através do endereço eletrônico: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria.

1 OS SUJEITOS HISTÓRICOS DA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR DA UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA

1.1 A escola campo da pesquisa: Unidade Integrada Enoc Vieira

A escola pública Unidade Integrada Enoc Vieira, localizada na Rua Rio Purus, N.º 65, bairro Araticum, na cidade de Barra do Corda, Estado do Maranhão, é uma instituição de ensino pertencente à rede municipal e que oferta atualmente cursos de Educação Básica, nos níveis Infantil e Fundamental – anos iniciais e anos finais, para um total de 604 discentes durante os turnos matutino e vespertino. A escola, cuja imagem da fachada está apresentada na figura 1 abaixo, deixou de ofertar o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA em 2014, quando a Secretaria Municipal de Educação – SEMED do município reduziu o número de unidades de ensino ofertantes dessa modalidade em decorrência da diminuição da demanda de público.

Figura 1 – Fachada da escola Unidade Integrada Enoc Vieira



Fonte: Fotografia de André Brasil da Silva, 2020.

A sua fundação é do ano de 1987, fazendo parte do plano educacional de expansão das unidades escolares do município, no governo do então prefeito Elizeu Chaves Freitas. O nome da escola foi uma homenagem a uma personalidade política da época, Enoc Vieira, que foi advogado, deputado estadual e federal.

A estrutura escolar atende aos padrões de acessibilidade exigidos e dispõe de 14 salas de aula bem amplas e arejadas, porém, sem a climatização por condicionadores de ar, o que acaba contribuindo, de certa maneira, para a inquietação de alguns estudantes durante as

aulas, principalmente no turno vespertino quando a temperatura é bastante elevada. Na figura 2 a seguir podemos observar um panorama de sua estrutura interna.

Figura 2 – Vista panorâmica da parte interna da Unidade Integrada Enoc Vieira



Fonte: Corredor principal da escola que dá acesso às salas de aula e demais setores. Fotografia de André Brasil da Silva, 2020.

A biblioteca da unidade de ensino dispõe atualmente de um acervo de aproximadamente 100 títulos de livros de diversas áreas do conhecimento, estando incluídos aí também os livros didáticos antigos. Em relação às obras não didáticas, elas foram adquiridas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, do Ministério da Educação – MEC. Entretanto, este recinto possui um espaço físico muito pequeno e sem climatização, o que prejudica as atividades de pesquisa e leitura no local. Além disso, este setor da escola não dispõe de nenhum profissional exclusivo, seja ele especializado na área da biblioteconomia ou não. Dessa forma, os livros não são catalogados, inexistindo um controle de organização e empréstimo dos mesmos aos discentes.

O laboratório de informática da escola é equipado com 17 computadores com conexão à internet. A chegada dessas máquinas ocorreu em 2008, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, do MEC. Esse setor é o único de toda a escola que é climatizado com condicionadores de ar e possui ainda duas televisões e duas caixas de som. Devido às suas características estruturais singulares nessa unidade de ensino, o laboratório de informática é utilizado como um espaço multidisciplinar, atendendo às atividades de ensino e aprendizagem das mais diversas disciplinas do currículo escolar.

Entretanto, da mesma forma que o setor da biblioteca, o laboratório de informática não dispõe de um profissional especializado. Tal fato prejudica bastante na organização desse ambiente, principalmente no aspecto de suporte e manutenção dos computadores, que regularmente necessitam desses serviços. Como alternativa a essa carência profissional especializada na escola, a SEMED, por intermédio de seu Núcleo de Tecnologias da Educação, realiza visitas periódicas à escola com a finalidade de realizar a manutenção daqueles computadores.

A quadra poliesportiva, que não possui cobertura, é outro espaço muito aproveitado na unidade, sendo utilizada para as aulas práticas de Educação Física, atividades esportivas livres para os discentes e para a comunidade; além de sediar os eventos públicos que a escola promove durante o ano letivo.

Embora tenha passado por uma reforma geral em 2008, a escola necessita de reformas pontuais em alguns setores, como por exemplo, nas salas de aula e nos banheiros. Ademais, a climatização em todas as salas tem se tornado uma necessidade de primeira ordem devido ao forte calor, principalmente no turno vespertino.

O quadro funcional da escola Enoc Vieira é composto por um total de 70 servidores públicos, com os cargos distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1 – Situação funcional da escola *lócus* da pesquisa

CARGOS	QUANTIDADE
Professor	54
Coordenadora pedagógica	01
Agente administrativo	03
Vigilante	02
Auxiliar de serviços gerais	10
TOTAL	70

Fonte: Secretaria da Unidade Integrada Enoc Vieira, 2018.

A estrutura de gestão desta unidade de ensino conta com as funções de uma diretora e uma vice-diretora – duas das professoras contabilizadas no quadro 1 –, que foram eleitas democraticamente por meio de processo eleitoral, em 2018, na qual toda a comunidade escolar (pais de discentes, estudantes, professores, administrativos) tinha direito ao voto. Essa eleição foi a primeira da história da escola, pois antes disso todas as funções de gestão eram indicadas pela SEMED de Barra do Corda. Dos servidores que laboram nesta unidade, 83%

são concursados e o restante possui vínculo contratual temporário com a administração pública municipal. Especificamente com relação ao cargo de professor, o percentual de concursados é de 85%. Os docentes de contrato temporário, que representam 15%, atuam exclusivamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Sobre a localização geográfica da escola, o bairro em que ela está inserida fica relativamente próximo do centro da cidade, e possui uma densidade populacional elevada, sendo caracterizado essencialmente como uma localidade habitacional. Outra característica desse bairro é o significativo fluxo de mudança de residência dos moradores para outras localidades, algo que reflete nos índices de transferência dos estudantes da U. I. Enoc Vieira para outras unidades educacionais.

Embora a escola estimule, ao promover constantemente palestras e reuniões de pais e mestres, a participação dos familiares na vida estudantil tem deixado a desejar, representando um ponto negativo no processo formativo dos discentes. Em parte, essa situação pode ser explicada pela acentuada desestruturação familiar, na qual vários estudantes são criados por avós, tios ou outros parentes que não são os pais biológicos. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico – PPP (2012, p. 08) da escola preconiza que “a família tem responsabilidade de pensar os princípios básicos para a formulação de valores no indivíduo, não devendo jamais se colocar a margem da educação do filho”.

A ampla maioria dos estudantes dessa unidade escolar pertence a famílias de baixa renda que, em geral, possuem como principais formas de subsistências alguns trabalhos informais, aposentadoria ou o benefício social do programa federal Bolsa Família. Em alguns casos, esse benefício constitui como a única fonte de renda para toda uma família.

Neste cenário, não são raros os casos em que o educando tem que conciliar o estudo e o trabalho para ajudar na parte financeira de sua família, aspecto que tem trazido implicações negativas ao processo de ensino e aprendizagem desses discentes e, muito provavelmente, seja o principal motivo para o aumento no índice de evasão escolar registrado nos últimos anos. Embora isso seja mais presente nas turmas de 9º ano, existem alguns casos de jovens estudantes das demais turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais, que também exercem atividades laborais.

Ademais, existe outra realidade que compromete o rendimento escolar dos educandos, que é a dedicação de seu tempo disponível fora do horário escolar em atividades que visam ajudar seus pais ou responsáveis. Tal situação atinge mais as meninas, que assumem desde muito jovens a responsabilidade dos afazeres domésticos em seu cotidiano. Com relação aos meninos, ocorre a ajuda aos seus pais ou responsáveis nos seus respectivos serviços fora de

casa. Desse modo, a principal consequência é o comprometimento do tempo dos discentes para responderem as atividades passadas para casa, além dos estudos complementares, incluindo aí as pesquisas e a leitura.

O atual PPP da escola está em processo de reformulação em face de exigências legais por parte da SEMED e pela necessidade de adequação às novas diretrizes educacionais emanadas da BNCC (2017). O PPP ainda em vigência foi construído em 2012 com a participação dos servidores, discentes, pais e/ou responsáveis e a comunidade de moradores do entorno da instituição. Este documento estabelece a democracia como princípio fundamental para a execução, desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas de ensino e aprendizagem. O Conselho Escolar, órgão deliberativo da instituição, é constituído pelo “diretor, pais, professores, comunidade e alunos, os quais têm direito a voz e voto nas decisões da escola” (PPP, 2012, p. 14).

Ao analisar esse documento, percebemos a preocupação da escola em promover uma educação inovadora, que rompa com as concepções de ensino consideradas tradicionais. Em resumo, orienta-se desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com os seguintes pressupostos: relação harmônica entre docentes e discentes; valorização da realidade dos estudantes; exercício da cidadania crítica; participação ativa da família; respeito às diversidades; papel ativo dos estudantes. Neste sentido, o PPP (2012, p. 07) da escola Enoc Vieira estabelece que:

[...] a escola trabalha valorizando a participação ativa dos alunos levando em consideração suas experiências de vida, para a construção de novos conhecimentos, evitando assim, uma aprendizagem mecânica, e de forma geral realça o que prega a Constituição: o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, visto que o conhecimento é construído e produzido com a participação ativa de todos: professores, alunos e comunidade escolar.

No que concerne à área do componente curricular de História, o PPP ratifica a importância dessa ciência para a vida em sociedade. Assim, o documento orienta que o ensino de História seja pautado por princípios que objetivem a autoidentificação do estudante como sujeito histórico e o desenvolvimento do posicionamento crítico.

Embora esses princípios estejam de acordo com os atuais pressupostos teóricos e metodológicos da disciplina de História, o conteúdo programático estabelecido no PPP privilegia os conteúdos eurocêtricos em detrimento dos nacionais e regionais, estando organizado na famigerada estrutura do quadripartite francês num sentido estritamente cronológico e linear.

Nesse contexto, destacamos que em momento algum é citado o trabalho com a História local, incluindo aí, o tema do Conflito de Alto Alegre – conteúdo base do processo investigativo de nossa estratégia de ensino de História. Com isso, o PPP da escola apenas fundamenta o que de fato já acontece na prática: a desvalorização do ensino e discussão problematizada da temática do Conflito de Alto Alegre nas aulas de História do Ensino Fundamental. Isto é um silenciamento institucional em relação a um dos fatos históricos mais importantes da história da cidade de Barra do Corda.

A falta de material didático e a insuficiente formação continuada específica de História local são as justificativas mais comuns apontadas pelos professores e coordenadores pedagógicos para esse problema. É importante ressaltar que esse problema não é exclusivo da escola Enoc Vieira, e faz parte da realidade da maioria das escolas da rede municipal de ensino de Barra do Corda.

Os aspectos e as formas avaliativas que são preconizados no PPP estão em consonância com o que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas quais enfatizam que a avaliação deve ser processual, contínua e diagnóstica, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No entanto, de maneira geral, ainda é prática recorrente no cotidiano da escola a supervalorização do instrumento da prova em detrimento dos demais meios avaliativos, bem como a sua utilização como punição aos discentes desinteressados.

Assim fica perceptível a existência de algumas disparidades entre as disposições que são estabelecidas nos documentos oficiais e as práticas educacionais desenvolvidas na escola. Essa situação pode ser explicada pela cultura escolar da Educação Básica que, por diversos momentos, apresenta um descompasso entre as diretrizes oficiais e o cotidiano escolar. A respeito do conceito de cultura escolar, Germinari (2013, p. 07) considera que:

[...] pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) (FORQUIM, 1993) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização.

A U. I. Enoc Vieira desenvolve diversos projetos pedagógicos extracurriculares no decorrer do ano letivo, dentre os quais podemos citar: o projeto “Cuidar do que é nosso”, que tem como objetivo sensibilizar os discentes e a comunidade escolar da importância da preservação e conservação dos patrimônios públicos que a escola possui; “Literatura Cordina”, que trata da valorização da produção literária dos escritores barra-cordenses, além

do incentivo à produção textual pelos discentes em diversos gêneros; “Arraiá *Tikim* de tudo”, o qual desenvolve a prática de danças e alimentos típicos da região durante o período das festas juninas; “O meio ambiente: preservando a vida”, que mobiliza os estudantes e os demais agentes da comunidade escolar a desenvolverem práticas cotidianas de preservação ao meio ambiente; e o projeto “Consciência Negra na escola”, desenvolvido no mês de novembro através de exposições textuais e artísticas no sentido de reforçar o combate ao racismo.

Dessa forma, apesar de a escola ter “projetos pedagógicos que direcionam o trabalho escolar, com ações que visam o fortalecimento da formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual de todo o corpo docente, discente e administrativo” (PPP, 2012, p. 05), concluímos que não existe nenhum projeto voltado para o trabalho com a História Local, o que exclui, conseqüentemente, o tema do Conflito de Alto Alegre, bem como nenhum projeto direcionado ao trabalho com a temática indígena, seja em âmbito nacional ou local. Isso significa que, de fato, a escola precisa urgentemente revisar o seu PPP, principalmente levando em consideração as exigências contidas na Lei nº. 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de Educação Básica.

A escolha pela Unidade Integrada Enoc Vieira para ser a instituição campo desta pesquisa se deve a alguns fatores. No âmbito pessoal, destaco a identificação e a boa relação interpessoal com a instituição e com toda a comunidade escolar, ambiente no qual atuo como docente de História desde 2016. Além disso, a questão profissional foi outro aspecto importante, baseado em interesse no crescimento dentro da carreira do magistério público. Por fim, o fator logístico também teve influência nesta seleção, caracterizado pela proximidade da moradia dos estudantes em relação à escola, local principal de realização das etapas da pesquisa. Diante disso, a escola Enoc Vieira me inspirou na busca pelo desenvolvimento de metodologias inovadoras no cotidiano escolar que possam contribuir para alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem em História.

1.2 A cidade de Barra do Corda – MA

Barra do Corda é um município do Estado do Maranhão, distante 450 km da capital São Luís, que fica localizado na mesorregião Centro Maranhense, mais especificamente na microrregião do Alto Mearim e Grajaú, em destaque na figura 3. Sua população é estimada em 88.212 habitantes (IBGE, 2019). De acordo com o Censo Demográfico do IBGE em 2010,

o município possuía 3.432 indígenas das etnias *Tenetehara-Guajajara* e Canelas, representando pouco mais de 4% da população total do município. Segundo Gomes (2002), no período – início do século XIX – dos primeiros contatos entre o elemento colonizador e os *Tenetehara-Guajajara* na região onde seria fundada Barra do Corda, existiam cerca de 3.000 indígenas dessa etnia. Na contemporaneidade, essa cidade ocupa o quarto lugar na classificação geral dos municípios maranhenses com as maiores populações indígenas. Em todo o Estado do Maranhão existem 38.831 indígenas (IBGE, 2010), dos quais 76,3% vivem em Terras Indígenas, percentual que representa o maior da região nordeste e um dos maiores do Brasil.

Figura 3 – Mapa político do estado do Maranhão com a localização geográfica, em destaque, do município de Barra do Corda na microrregião do Alto Mearim e Grajaú.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-41-Mapa-politico-do-Maranhao-Fonte-postocastelocombr_fig4_320150035. Acesso em 04/12/2018.

A constituição do primeiro núcleo de povoamento não indígena se deu em meados da década de 1830 em atendimento aos interesses da então província do Maranhão, preocupada em expandir e fortalecer sua atuação política na comumente chamada região dos Sertões Maranhenses, que até então sempre esteve isolada da parte litoral. A motivação econômica foi igualmente importante para a realização desta empreitada, dada a diversidade e qualidade dos recursos naturais existentes na região que poderiam ser explorados, como as extensas terras planas para a pecuária, os campos férteis para a agricultura e os rios trafegáveis. Além disso, havia também o interesse da Igreja Católica em expandir a fé cristã nessa região.

No entanto, muito antes desse processo de colonização dito oficial ser implantado, essa região já era habitada por povos indígenas, sobretudo pertencentes às etnias *Tenetehara-Guajajara* e Canelas, nas quais, conforme defendem Cabral (2008) e Everton (2016), ao longo da trajetória conflituosa com o elemento colonizador, foram forçados a adentrarem cada vez mais para o interior do continente. São pertinentes as palavras de Everton (2016, p. 27), que, ao contextualizar essa situação, assinala:

No ocaso do Período Monárquico, o “Sertão” maranhense ainda encontrava-se, de certa maneira, à margem do projeto de civilização concebido pelo Estado Brasileiro. São ricos, como se observará, os relatos realizados acerca das características naturais desse “Sertão” e sua gente. No Maranhão, provavelmente como em outros locais do território brasileiro, o “gentio”, como denominado genericamente pelo colonizador, foi sendo “empurrado” cada vez mais em direção ao interior – o Sertão – e, embora já numericamente bastante diminuto, continuava a se constituir como um entrave à plena execução daquilo que desde o início se projetara e que se ocultou sob as capas de evangelização/civilização: o plano de tornar viáveis, do ponto de vista da exploração econômica, as terras do interior.

Acerca da história do povo *Tenetehara-Guajajara* no Maranhão, que pertence ao tronco linguístico Tupi, a leitura das obras do antropólogo Mércio Gomes (2002) se faz imprescindível. Muitos de seus escritos foram frutos de trabalhos etnográficos e de coleta de depoimentos dos anciãos indígenas dessa etnia em suas aldeias na década de 1970, problematizando diversos temas pertinentes a esse povo. Com relação ao trajeto histórico dos *Tenetehara-Guajajara* até o estabelecimento na região de Barra do Corda, Gomes (2002, p. 231-232) afirma que:

Desde o primeiro Relatório feito por um Diretor-Geral dos Índios (1850), bem como a partir dos dados fornecidos pelo visitante alemão Franz Plagge (1858), fica evidente que os Tenetehara haviam se expandido para regiões muito além de seu habitat primordial no alto Pindaré. Havia penetrado, inclusive, uma nova zona ecológica, a mata de transição. É provável que a migração Tenetehara tenha começado desde a última década do século XVIII, se deslocando para várias direções. Primeiro, do alto Pindaré para o Rio Gurupi, o qual ocuparam em quase toda sua extensão até o seu curso baixo, onde viviam quilombos negros. Segundo,

do médio Pindaré para o leste e daí para o baixo Grajaú, como se pode inferir das informações de Lago (1872: 413, 421) e Paula Ribeiro (1841: 194) e, em seguida, subindo esse rio e passando para a bacia do Rio Mearim. Terceiro, do alto Pindaré via o Riacho Buriticupu para o Riacho Zutiua e daí mais para leste, para o alto Grajaú. [...] A migração dos Tenetehara se deu primordialmente em virtude do crescimento demográfico ocasionado pelos quase oitenta anos de isolamento que experimentaram desde a saída dos jesuítas. Sua expansão para outras regiões não desabitou as áreas onde já viviam. [...] Talvez o principal motivador dessa migração tenha sido o desejo dos Tenetehara de estabelecer relações econômicas com brasileiros. Durante o período jesuítico os Tenetehara tinham meios de obter ferramentas, particularmente machados e facões, com os quais se acostumaram no uso cotidiano. No intervalo desse isolamento, esses instrumentos foram ficando cada vez mais raros e a vida mais difícil. Com a derrocada dos Timbira e Gamela do Vale do Pindaré e Grajaú, cujas aldeias foram ficando cada vez menores e menos capazes de defender seus territórios, o campo ficou aberto para a aproximação dos Tenetehara aos novos colonos com o intuito de adquirir os preciosos bens de que careciam. Os Tenetehara capitalizaram esta situação de vazio demográfico em seu proveito e progressivamente iniciaram sua mudança Rio Grajaú acima.

A dispersão do povo *Tenetehara-Guajajara* pelo território maranhense, que culminou com a chegada à região de Barra do Corda, pode ser explicada, segundo Everton (2016, p. 55), com base em três processos: o crescimento demográfico; os conflitos inter-étnicos entre os próprios povos indígenas; e, por fim, as incursões dos conquistadores não indígenas para o interior do Estado.

Ainda a respeito da migração dos *Tenetehara* do Vale do Pindaré para a região centro sul do Maranhão, conforme aponta Gomes (2002), é importante destacar que ocorreu uma divisão no meio dessa trajetória, sendo que uma parcela desses indígenas se deslocou para localidades interioranas da província do Pará, passando a se chamar de *Tenetehara-Tembé* (EVERTON, 2016). O outro grupo, que adentrou o interior do Maranhão, ficou conhecido como *Tenetehara-Guajajara*. Com relação a esta denominação, Everton (2016, p. 50) faz a seguinte consideração:

Segundo Zannoni (1999), no que concorda com Gomes (2002), a denominação foi atribuída àquele povo pelos Tupinambá – Guajajara, que, de acordo com o autor, tem como significado “os donos do cocar”. Embora seja largamente conhecida e utilizada, este povo possui outra auto intitulação, a de *Tenetehara*. Ainda de acordo com os citados antropólogos, a composição do termo seria algo como *ten* = ser / *ete* = verdadeiro, real / *hara* = nós. Traduzindo-se, “nós somos os verdadeiros” ou “o povo verdadeiro”.

Compreendemos os povos indígenas como protagonistas no processo de ocupação e desenvolvimento da região de Barra do Corda, mesmo após a conquista e colonização dos não indígenas nesse espaço. Nesse sentido, ao destacar tal posicionamento, pretendemos fugir do discurso de culpabilização e vitimização desses nativos, que se baseia na ideia de que eles

teriam aceitado de maneira inerte às diversas imposições do colonizador. Nesse sentido, Melo (2011, p. 64) assevera que:

A História da América Portuguesa [assim como de todo o continente americano] é caracterizada por um movimento contínuo de despovoamento indígena e de repovoamento lusitano. [...] O extermínio dos grupos indígenas é um fato inegável na História da América Portuguesa. Porém, esses índios também ajustaram alianças com os brancos, quebraram pactos celebrados com portugueses, negociaram condições para se aldear com missionários, queixaram-se aos governantes coloniais e até ao monarca, participaram de tropas de guerra e de resgates. Ou seja, os grupos indígenas, em múltiplos papéis, estavam tão presentes na constituição da sociedade colonial quanto o branco europeu.

A ocupação não indígena do Sertão Maranhense processou-se tardiamente devido às atividades econômicas já desenvolvidas na região norte do Maranhão, com maior ênfase no litoral, além da localização geográfica estratégica da ilha de São Luís para ações militares e transportes pelo mar. O povoamento e colonização oficial por parte da coroa portuguesa na região litorânea do Maranhão têm início a partir de 1615, com a expulsão definitiva dos franceses que haviam estabelecido uma incipiente colonização três anos antes. Portanto, é somente no transcorrer do século XIX³ que ações oficiais efetivas de povoamento não indígena são empreendidas no Centro-Maranhense, com o propósito de expandir o progresso e a civilização⁴.

Neste ponto, é importante frisar que, além dos interesses dos dirigentes da província maranhense, a motivação econômica de iniciativas particulares⁵ desempenhou um papel relevante no processo de conquista e ocupação do interior do território maranhense. Desse modo, é extremamente válido relacionarmos os interesses de exploração econômica com as características naturais e geográficas da região Centro-sul do Maranhão, que possui terras férteis, vegetação abundante e diversos rios e bacias hidrográficas, conforme podemos

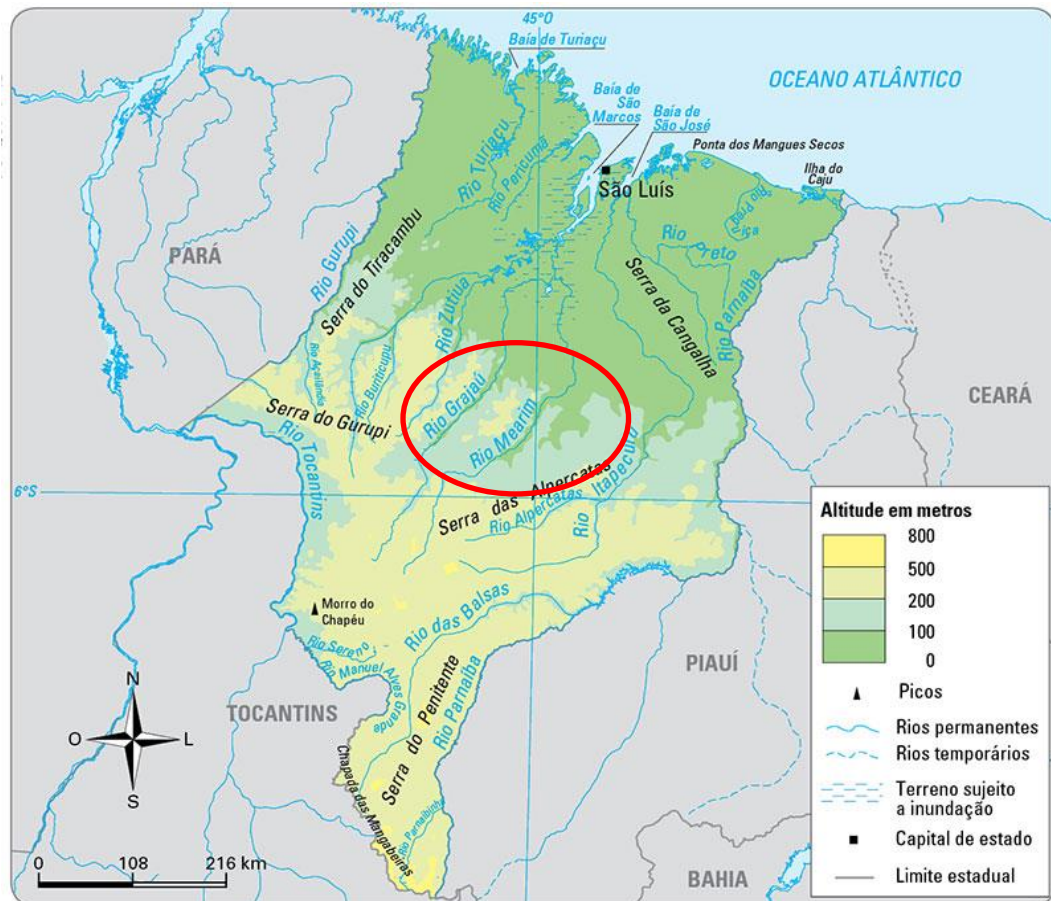
³ No entanto, conforme aponta Everton (2016, p. 32), já havia a presença estatal nesta região desde as primícias do século XVIII. Segundo este autor “é possível perceber que a presença do Estado, ainda que venha a ser mais concreta e sistemática a partir do século XIX, com envio de expedições oficiais com finalidades como reconhecimento e “pacificação”, já é demonstrada nas décadas iniciais do século XVIII”.

⁴ Compreendemos civilização conforme a concepção do autor Norbert Elias (1994, p. 23), que estabelece que “o conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, as ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou a maneira como homens e mulheres vivem juntos, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo a que se pode descrever como civilizado. [...] mas se examinamos a que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional”.

⁵ Maria do Socorro Cabral (2008, p. 75-76) aponta que a prática da pecuária já era praticada por particulares, de maneira bastante incipiente, desde o início do século XVIII, mais especificamente na região genericamente chamada de Sertão dos Pastos Bons.

observar na figura 4. Além disso, os particulares também estavam interessados na exploração da mão de obra indígena para a realização de diversos trabalhos relacionados à agropecuária.

Figura 4 – Mapa da hidrografia maranhense com destaque para a localização do município de Barra do Corda na Bacia do Mearim.



Fonte: <http://www.editoradobrasil.com.br/jimboe/galeria/imagens/index.aspx?d=geografia&a=5&u=4&t=mapa>. Acesso em 22/05/2019.

Em todo o território maranhense existe mais de dez bacias hidrográficas – o município de Barra do Corda está localizado na Bacia do Mearim, conforme destacado na figura 4 –, contendo dezenas de rios, sendo a maioria deles navegáveis. Além desse aspecto estratégico, a riqueza hidrográfica, somada com os generosos regimes pluviométricos, contribuía também para a grande fertilidade do solo.

Diante de todo esse potencial econômico manifestado pelas riquezas naturais existentes, o desejo de exploração comercial foi aflorado por meio de atividades como a pecuária, a agricultura, a navegação e o transporte de mercadorias para exportação através dos rios, que aos poucos se constituíram em importantes caminhos para o processo de integração entre o norte e o sul do Maranhão.

Considerando especificamente o caso de Barra do Corda, é importante frisar que, além de ser banhado por dois rios importantes, o Mearim e o Corda, ambos ainda se encontram no seu território. Essa riqueza hídrica certamente serviu como um atrativo a mais para a ocupação dessa localidade, tanto pelos indígenas inicialmente, quanto pelos não indígenas, a posteriori.

Outro fator também envolvido no processo de ocupação do território Centro Maranhense era a religião, liderado inicialmente pela Igreja Católica – somente a partir do final do século XIX iniciam as primeiras investidas religiosas dos protestantes –, que estava preocupada na expansão da fé por essa região, em especial aos povos indígenas, através do processo de catequização constituído nas missões da Ordem dos Capuchinhos.

Portanto, é neste contexto de jogo de interesses entre os três elementos discutidos acima – Estado, Igreja e iniciativas de particulares – que a fundação não indígena de Barra do Corda é instituída em 1835. Assim, o autor Galeno Edgar Brandes (1994), em sua obra memorialística *Barra do Corda na História do Maranhão*, conta o processo de colonização e povoamento da do local que se tornaria a futura cidade de Barra do Corda. Brandes (1994) nos apresenta que Manoel Rodrigues de Melo Uchôa, natural da província do Ceará, tenente de primeira linha e ex-combatente da Batalha do Jenipapo, em Campo Maior no Piauí em 1823, deixou sua terra natal acompanhado da família no início de 1835, fugindo da forte seca que os assolavam, em buscas de terras férteis no Maranhão para fixar nova residência.

Antes de chegar à província maranhense, Melo Uchôa fez estadia em Uruçuí no Piauí, oportunidade na qual encontrou com amigos que o ajudaram na empreitada de adentrar e reconhecer a região. Posteriormente, na região conhecida como Sertão dos Pastos Bons – Centro-sul do Maranhão –, ele se encontra com mais um amigo, José Lázaro Teixeira, que se tornou um importante companheiro de jornada devido aos seus conhecimentos com os nativos da região, incluindo o domínio das línguas indígenas. Assim, conforme a narrativa de Brandes (1994, p. 56-57):

Ao chegar a São Luís, o Cônego Machado reiterara para Melo Uchoa as informações que lhe foram prestadas ainda no Piauí, quanto a que o governo estava interessado em contratar, e até premiar, pessoas sérias e competentes que se interessassem por descobrir e povoar o centro do Estado do Maranhão (**Barra do Corda – Arquivo Público**) [...] Melo Uchoa é recebido pelo presidente, com quem assume compromissos de desempenho dos trabalhos de interesse do governo, mudando assim seus primeiros objetivos, ao deixar sua terra natal, transformando-se num agente do governo da Província do Maranhão, com credenciais para descobrir e povoar o Centro Geodésico da Província, até então, sede de índios das tribos Canela e Guajajara, descendentes dos Tapuias e Tupis.

Portanto, ao receber essa autorização oficial e informações importantes quanto à área a ser “descoberta” e suas características, Melo Uchôa e seus companheiros adentraram ao centro da província maranhense com o intuito de inaugurar o processo de povoamento dessa região. Buscando identificar o território que oferecesse os melhores recursos possíveis para o estabelecimento da ocupação e das atividades econômicas, eles encontraram uma localidade com condições naturais privilegiadas, incluindo a confluência de dois rios, o Mearim e o Capim (posteriormente chamado de rio Corda), conforme assevera Brandes (1994, p. 61-62):

Contam os antigos que Melo Uchôa e seus companheiros desceram para reconhecimento do lugar. Uns falam que foram atraídos por uma grande árvore, vislumbrada ainda do alto e de longe. Outros dizem que, margeando o rio, sem dúvidas chegaram a sua confluência com outro rio.

Diante dessa riqueza natural e do potencial econômico, Melo Uchoa decide estabelecer ali o primeiro núcleo de povoamento não indígena daquela região, batizando o local de povoado Missões – posteriormente a nomenclatura do local passou a ser Vila de Santa Cruz da Barra do Corda, e depois Barra do Rio das Cordas, para definitivamente ser chamada de Barra do Corda.

Naquele contexto, bem como ainda persiste na contemporaneidade, existia uma forte discriminação da sociedade maranhense – podemos estender para toda a sociedade brasileira – em relação às populações indígenas, que eram vistas como primitivas e selvagens, além de obstáculos que deveriam ser superados para o efetivo progresso socioeconômico e expansão das fronteiras da “civilização”. Ademais, as localidades interioranas – os sertões maranhenses – também eram encaradas de maneira negativa, devido ao fato de serem territórios de maior concentração indígena, e por estarem isoladas das regiões litorâneas, consideradas as únicas áreas civilizadas.

Certamente, a origem e a evolução do povoamento não indígena de Barra do Corda foram marcadas por conflitos contra os nativos, dificultando o estabelecimento de uma colonização. Dessa forma, tanto as autoridades políticas quanto a sociedade não indígena de forma geral acreditavam ser necessário “domesticar” os indígenas. É com esse objetivo que o Estado do Maranhão formaliza um convite, no final do século XIX, aos religiosos italianos da Ordem dos Capuchinhos para a implantação de uma missão catequizadora para as populações nativas da região de Barra do Corda.

1.3 O Conflito de Alto Alegre e as suas disputas de memória

Diante da necessidade de pacificação dos indígenas, que demonstravam resistência às tentativas de assalto de suas terras pelos não indígenas, para assegurar os diversos interesses envolvidos na colonização da região Centro-sul do Maranhão, é instituída em 1896 a Missão de Alto Alegre – território pertencente à Barra do Corda naquele período, e que desde 1994 faz parte do município vizinho de Jenipapo do Vieiras, Estado do Maranhão –, sob administração dos missionários capuchinhos.

O padre capuchinho Bartolameu da Monza escreveu em 1909 a obra intitulada *O Massacre de Alto Alegre*, e, embora ela contenha uma narrativa profundamente marcada pela formação religiosa do autor – essencialmente a obra exalta o martírio dos frades e freiras capuchinhas mortas no conflito de 1901, ao mesmo tempo em que condena a atitude dos indígenas *Tenetehara-Guajajara* contra a Missão –, podemos utilizá-la como fonte histórica bastante rica para compreendermos o contexto histórico daquele período de atuação dos capuchinhos em missões catequéticas aos indígenas. De acordo com Monza (2016) – as Edições do Senado Federal do Brasil publicaram uma nova edição desta obra em 2016, com tradução de Sebastião Moreira Duarte –, a Missão de Alto Alegre não foi a primeira investida junto aos indígenas no território de Barra do Corda. Antes dela, foram criadas as colônias ou diretorias parciais, administradas por pessoas leigas nomeadas pelo governo maranhense, que supervisionavam de maneira rígida o comportamento e os trabalhos agrícolas dos indígenas da etnia Canela, sempre com o intuito de mantê-los subjugados à ordem estabelecida. Com relação a esta empreitada, Monza (2016, p. 40-41) narra como era a atuação do diretor João da Cunha Alcanfor:

O senhor Cunha serviu-se do título de diretor para tiranizar os selvagens, começando por tomar toda a tribo dos canelas como de sua propriedade privada, forçando-os a preparar terrenos e fazer roças, obrigando-os a cultivá-las para que ele se apropriasse da produção, deixando os pobres selvagens a passar fome.

Outra tentativa que precedeu à Missão de Alto Alegre foi a Colônia de *Dous Braços*, que foi fundada e administrada pelos próprios capuchinhos italianos em 1874 em pleno território dos *Tenetehara-Guajajara*, na localidade conhecida como Cana Brava – área também pertencente à Barra do Corda naquele período.

A respeito dessa primeira tentativa de catequização conduzida pelos capuchinhos aos indígenas que habitavam o território barra-cordense, a antropóloga Elizabeth Coelho (2002) revela que a Colônia de *Dous Braços* era administrada de modo autoritário por seus diretores,

os frades José Maria de Loro e, depois, por Antonino de Reschio. Assim, ao discorrer especificamente da atuação do primeiro frade supracitado, Coelho (2002, p. 111) afirma que:

Aquele diretor pretende fazer da colônia Dous Braços um feudo seu ou uma feitoria que se julga senhor absoluto [...] e se por acaso alguém ali vai, diz que é proibido percorrer a colônia, ou falar com índio algum a não ser acompanhado e vigiado por outro por ele designado.

Essas duas experiências demonstraram que a tarefa de pacificação dos considerados “selvagens” não seria algo fácil. Os indígenas resistiam contra toda e qualquer forma de violência empregada pelo colonizador, que adotava diversas maneiras de impor sua cultura e negar os costumes e tradições dos nativos, reprimindo-os à força em algumas ocasiões. Além de rejeitar os hábitos que lhes eram impostos, alguns indígenas planejavam ataques aos dirigentes das colônias, fugas para outras localidades, dentre outras ações de resistência. Com isso, o medo de uma possível rebelião era algo sempre considerado pelos conquistadores. Da mesma forma, a Missão de Alto Alegre, que possuía características semelhantes no tratamento ao indígena, passou praticamente pelas mesmas dificuldades na condução de suas atividades.

É importante salientar que a presença dos religiosos da Ordem dos Capuchinhos no Maranhão é bem remota, tendo início ainda no período colonial brasileiro, no século XVII com os franceses. Acerca da trajetória dessa ordem em terras maranhenses, Coelho (2002, p.110) nos revela que:

A presença dos franciscanos no Maranhão remonta à chegada dos franceses, em 1612. Primeiro vieram Claude D’Abeville e Yves D’Evreux. Exerceram seu trabalho de catequese acima de qualquer injunção estatal, até serem expulsos, juntamente com outras ordens, pelo Marquês de Pombal. No século XIX, pelos anos 20 e 30, reuniram alguns povos indígenas em missões. Na década de 40, vieram, por solicitação do governo, evangelizar o interior da província. Até meados dos anos 80 estiveram, de forma isolada, dirigindo algumas colônias indígenas e diretorias parciais, a rogo do governo provincial.

Considerando o exposto pela autora, destacamos que, após o encerramento da primeira experiência catequética dos capuchinhos – franceses – no Maranhão, em 1614 com a expulsão dos franceses pelos portugueses na Batalha de Guaxenduba, levou-se mais de dois séculos para o estabelecimento de novas investidas dessa Ordem religiosa em território maranhense – sendo, agora, pelos capuchinhos provindos da região da Lombardia, na Itália. As missões que foram realizadas do início até meados do século XIX possuem, de certa forma, um caráter autônomo em relação ao poder estatal, sendo constituídas por “missões ambulantes” (CUSTÓDIO, 2014, p. 64) em povoados e aldeias. Nesse sentido, Custódio (2014, p. 65) assinala que:

Pode-se dizer que, do ponto de vista da ordem capuchinha, segundo o que se lê na sua historiografia, houve um “despertar” da Província da Lombardia para a expansão missionária, certamente ancorada na linha político-doutrinal da Igreja Católica do período, marcada pelo movimento de restauração ou reforma, que assolou a Igreja em todo o mundo e, no Brasil, a partir de meados do XIX [...]

Portanto, é justo ressaltarmos que, apesar da histórica relação entre a Ordem Capuchinha e o poder estatal no Brasil – que, em alguns momentos os interesses de ambos poderiam coincidir –, os capuchinhos desempenhavam suas ações seguindo os seus princípios, valores e moral da doutrina católica que estavam investidos naquele período. Não se constituindo, dessa forma, como uma espécie de instrumento a serviço do Estado brasileiro. E, neste sentido, estão incluídas as motivações contidas em seu espírito missionário de propagar a evangelização e conversão ao cristianismo das pessoas que ainda não conhecem os ensinamentos cristãos.

De qualquer modo, é somente a partir da proclamação da República brasileira que a atuação dos capuchinhos toma um caráter oficial, quando o governo Marechal Deodoro da Fonseca fez pedidos à Santa Sé para a instalação de missões catequéticas no país. Fato este, no mínimo curioso, pois era justamente naquele contexto em que ocorria a separação legal entre a Igreja e o Estado.

Assim, em atendimento ao convite do governo do Maranhão é implantada em 1896 a Missão de São José da Providência, ou Missão de Alto Alegre como ficou mais conhecida, pelos missionários capuchinhos, provindos da região italiana da Lombardia. Ressaltamos que essa investida missionária em solo maranhense não era uma iniciativa isolada. Ela estava inserida num projeto mais amplo, de nível nacional, da recém-proclamada República Federativa do Brasil, que tinha interesse na integralização dos povos indígenas do Nordeste e da região Amazônica brasileira ao restante da sociedade. Nesse sentido, segundo Amoroso (1998, p. 04):

A entrada dos capuchinhos em cena mostrará as muitas faces que a missão católica pode assumir no seu afã de atender demandas seculares. Mais do que nunca catequese e escola indígena estarão confundidas, pelo governo e pelos missionários católicos, com prestação de serviços, realização de obras e manutenção da ordem pública.

Conforme aponta Brandes (1994), inicialmente os capuchinhos estabeleceram seus trabalhos com os nativos na própria sede da cidade de Barra do Corda, em 1895, construindo um internato para as crianças indígenas, exclusivas do sexo masculino. Neste local, os meninos retirados do vínculo familiar nas aldeias recebiam ensinamentos em diversas áreas, como das letras, doutrina católica e música. Inclusive, chegou-se até a ser formada uma banda

musical composta apenas pelos pequenos indígenas, que faziam apresentações públicas (MONZA, 2016). Esta foi motivo de grande orgulho por parte dos religiosos, envaidecidos em demonstrar os sucessos de seus trabalhos. Por outro lado, despertava também grande entusiasmo na sociedade não indígena local.

O governo maranhense demonstrou grande apoio à Missão no início, doando terras e recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento. Dessa forma, os capuchinhos ampliaram seu espaço de atuação, passando a atuar também em plenas terras indígenas, que compreendiam a zona rural do município cordino. O local, chamado pelos *Tenetehara-Guajajara* de *Aldeia Crioli*, foi batizado pelos clérigos com o nome de Alto Alegre, representando de imediato que a imposição de sua cultura sobre a dos nativos seria a lógica em pauta.

Em pouco tempo, Alto Alegre tornou-se um verdadeiro centro de referência econômica – do ramo agropastoril – e educacional, atraindo pessoas não indígenas a também residirem por lá. No quesito educação, Brandes (1994, p. 229) nos relata que:

Fazendeiros, agricultores de povoados vizinhos e dos Municípios de Grajaú, Riachão e Mirador, resolveram acreditar na educação promovida então pelos missionários, e a eles confiavam os seus filhos para os internatos, tanto na cidade de Barra do Corda como nas dependências do Alto Alegre.

Na Missão de Alto Alegre, que obtinha diversos recursos diretos da Itália, como por exemplo, maquinário agrícola, os indígenas eram instrumentalizados para a realização de serviços agropastoris de maneira disciplinada. Segundo Coelho (2000, p. 09), “a instalação da colônia atraiu colonos de Barra do Corda e Grajaú, que passaram a ser arrendatários dos frades. Teve início o trabalho da lavoura e, logo, a colônia atingiu um estágio de prosperidade”.

Como estratégia de consolidação de sua presença e maior disseminação de suas ideias é construída em Alto Alegre uma Igreja, um convento e um instituto educacional. Da mesma forma que o instituto para os meninos indígenas na cidade, a unidade educacional das meninas indígenas em Alto Alegre funcionava em regime de internato, sendo administrado por freiras capuchinhas. Em ambos os institutos eram aceitas crianças não indígenas com o fito de promover uma maior integralização entre os dois povos. Ademais, o pensamento dos missionários na construção de um internato para as meninas indígenas tinha como objetivo educá-las nos princípios cristãos para que no futuro estivessem aptas ao casamento com os meninos indígenas do outro internato, salvaguardando assim o fruto da educação dada a esses,

além de garantir a continuidade do processo de civilização iniciado desde a infância (MONZA, 2016).

Nesse sentido, Amoroso (1998, p. 02) faz uma consideração importante quanto à função desempenhada pelas instituições educacionais administradas pelos capuchinhos em suas missões catequéticas a partir de meados do século XIX:

Quando se implantou, a escola em área indígena buscou atender demandas muito claras. Sua existência era emblemática da política indigenista da época, erguida sobre os pilares da catequese e da civilização e pautada por um conjunto de princípios que giravam em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional. [...]

Assim, em ambos os internatos foi estabelecida a metodologia do isolamento total das crianças nativas, pois, “para facilitar a cristianização dos índios, era melhor retirá-los do convívio com suas famílias” (COELHO, 2000, p.08). Inclusive, elas eram retiradas ainda no período de amamentação, provocando graves consequências às mães. Segundo Everton (2016, p. 141), devido a esse fato “as mamas, completamente repletas, empedravam, inflamavam, causando grande mal estar, inflamações e, no extremo, mortes”. Mas, de acordo com o pensamento capuchinho daquele contexto, tal estratégia era necessária para que pudessem assimilar melhor a fé católica e os novos costumes dos chamados civilizados.

Os indígenas maranhenses eram comparados com os nativos da África pelos frades e freiras capuchinhos, considerando-os selvagens, pagãos, indolentes e traiçoeiros. Imbuídos, portanto, de um forte etnocentrismo, os religiosos acreditavam que somente através da conversão para a fé cristã católica os *Tenetebara-Guajajara* passariam a ser considerados civilizados. É importante ressaltar que durante todo esse processo de conversão, além dos princípios religiosos, obrigatoriamente, outro conjunto de hábitos e valores dos não indígenas eram disseminados, como a língua portuguesa, leis, padrão de comportamento social, disciplina, trabalho, dentre outros, pois conforme bem afirmou Coelho (2000, p. 02), “catequese e conquista são processos que sempre estiveram articulados”.

Por se tratar de um processo árduo e lento, os capuchinhos ficavam orgulhosos com cada nativo conquistado para a fé cristã. As cartas e demais tipos de correspondências – que compreendem uma farta documentação existente daquele período – trocadas entre os missionários de Alto Alegre com a sede da Ordem dos Capuchinhos na Itália, e as notícias veiculadas nos jornais – *O Diário do Maranhão* de São Luís e, em especial, o jornal *O Norte*, de Barra do Corda que circulava em toda a região –, exaltavam os frutos da Missão. Nesse sentido, Monza (2016, p. 39) cita a opinião de um correspondente do jornal *O Norte*:

Eis como se exprimia um correspondente de O Norte, depois de uma visita a Alto Alegre: “Como são admiráveis estes religiosos! Ninguém é mais apto para essa obra de grande civilização do que eles, que, com incríveis sacrifícios, arriscando a própria vida, penetram na mais densa floresta para ganhar, com conselhos, com orações e com constância, aqueles selvagens para o seio da nossa sociedade cristã.

Certamente, o caso mais celebrado como exemplo de sucesso da Missão foi a conversão de uma importante liderança indígena em Alto Alegre, o cacique *Caiuré Imana* – em seu batismo cristão recebeu o nome de João Manuel Pereira da Silva, entretanto, era popularmente conhecido como João Caboré entre os não indígenas. Ele aceitou receber todos os sacramentos católicos, incluindo o casamento na Igreja, ocasião na qual foi promovida uma grande festividade com a presença de diversas autoridades da região. Dessa maneira, *Caiuré Imana* “aceitara a conversão e, a princípio, submetera-se aos parâmetros de vivência impostos pelos capuchos” (EVERTON, 2016, p. 11).

Todavia, a metodologia utilizada pelos clérigos capuchinhos na catequização acabou por sufocar ferozmente as características intrínsecas da cultura do povo *Tenetehara-Guajajara*. Trata-se verdadeiramente de um processo que buscou de todas as formas negar o modo de ser daquela etnia para que fosse assimilada – utilizando-se da força e, às vezes, da violência física – uma nova cultura, a dos não indígenas.

Portanto, embora não pudesse ser sua finalidade original, o processo catequético trazia consigo, inevitavelmente, outras consequências, sendo a principal delas o processo de aculturação indígena. Os mecanismos de atuação catequética/civilizatória estavam sistematizados para abarcar de maneira integral os nativos, desde a infância à vida adulta. Nesse sentido, Gomes (2002, p. 267) assevera que:

A estratégia missioneira dos capuchinhos se baseava, ou melhor, recendia ao pensamento dominante do século XIX que juntava as noções de catequese e civilização. Não adiantava só ensinar a palavra de Deus sem mudar os costumes dos índios. Tal era, sem dúvida, a grande lição que a experiência jesuítica transmitira aos seus sucessores. Assim, para catequizar e civilizar índios eles concluíram que teriam que agir no sentido de desestruturar suas sociedades e suas culturas. Um dos pontos cardeais desse projeto está explicitado no livro de correspondência da missão do Alto Alegre, quando declara de suma importância “desmembrar as aldeias indígenas e reduzi-las a grupos familiares”. O sacramento do batismo, que independentemente da missão e anteriormente a ela, já era fortemente desejado pelos índios como meio de virarem cristãos e serem aceitos pelos regionais, não deveria ser ministrado a nenhum índio de quem “não se tivesse a garantia moral de que não mais viveria em sua aldeia”. O índio que fizesse parte da Missão do Alto Alegre, por viver nela ou em aldeias de sua autoconcedida jurisdição, e dela quisesse se ausentar, teria que obter permissão dos frades. Caso contrário, ficava sujeito ao devido castigo. [...] A interferência na cultura indígena tornou-se particularmente incisiva quanto ao casamento [...]. Os frades eram ferozmente contrários à poligamia e ao divórcio, ou à facilidade com que os casais se juntavam e se separavam, encarando esses costumes como “escandalosos”.

Diante desse cenário hostil, muitos indígenas não aceitavam mudar seus costumes, e adotavam medidas de resistência. O próprio cacique *Caiuré Imana* sucumbe e fere os princípios cristãos do matrimônio quando foge para uma aldeia e retoma um relacionamento amoroso com outra mulher. Acusado de bigamia, *Caiuré Imana* foi capturado, preso e torturado por vários dias por uma espécie de milícia dos religiosos capuchinhos, que era formada pelos próprios indígenas (EVERTON, 2016).

Após esse episódio, as tensões entre os indígenas e os capuchinhos aumentaram consideravelmente em Alto Alegre. O agravamento da situação ocorreu em janeiro de 1900, quando vinte e oito crianças indígenas do internato morreram em decorrência de uma epidemia de sarampo, e os pais foram impedidos de ter contato com os corpos. As freiras capuchinhas alegavam que tal medida era para evitar que a doença se alastrasse de maneira generalizada para toda a população (COELHO, 2000).

Esses dois episódios, bem como a cotidiana violência simbólica do processo de imposição cultural, são considerados o estopim para a organização de uma revolta indígena. Após ser liberto dos castigos sofridos e voltar para sua aldeia, *Caiuré Imana* “arregimentou índios que tinham filhos no internato dos frades, buscando apoio para executar o ataque” (COELHO, 2000, p. 12). Na manhã do dia 13 de março de 1901, liderados pelo cacique *Caiuré Imana*, os indígenas *Tenetehara-Guajajara* executaram o ataque à Missão de Alto Alegre que, “de acordo com dados da época, vitimaram mais de duzentas pessoas, dentre eles treze missionários (entre leigos, frades e freiras)” (EVERTON, 2016, p. 11).

A reação das autoridades, que contou com o apoio da população não indígena, da imprensa e da Igreja, foi bastante severa, com o envio de policiais para dentro das aldeias indígenas em busca dos envolvidos no conflito. Nesse sentido, Everton (2016, p. 12) assinala:

Para a população não indígena, autoridades oficiais e Igreja da época, o fato apenas ensejava uma reação à altura, de proporção igual ou superior, em violência. A repressão veio através do envio de tropas, das quais a de maior destaque a comandada pelo Capitão Raimundo Ângelo Goiabeira. Atuaram, ainda, grupos formados por índios Canela. Estima-se em algumas centenas a quantidade de *Tenetehara-Guajajara* mortos apenas nos meses que se seguiram imediatamente ao fato do 13 de março. Nos tempos posteriores, a rivalidade e o ódio ainda deram cabo de muitas outras vidas de membros dessa etnia, neste sentido consolidando um cenário de violência e exclusão que se propagou através de pouco mais de um século de história desse conflito.

A narrativa predominante acerca desse acontecimento desfavorece completamente o lado dos indígenas. Segundo Everton (2016, p. 12), aos nativos coube “a pecha da violência e culpabilização, de responsáveis por “massacrar””. O próprio termo que foi consagrado para

nomear este fato histórico, “Massacre de Alto Alegre” – que foi fortemente veiculado pela imprensa, literatura e discursos oficiais no transcorrer do tempo –, possui um sentido extremamente negativo para com os indígenas *Tenetehara-Guajajara*. Daí a razão de utilizarmos neste trabalho o termo Conflito de Alto Alegre, que, conforme a fundamentação de Everton (2016) é um termo que enseja uma responsabilidade mais equilibrada entre os lados indígena e capuchinho pela ocorrência de tal evento. Portanto, ressaltamos que a visão histórica aqui adotada busca contextualizar as motivações indígenas quanto ao conflito com os capuchinhos, com o fito de compreendê-las, e não as condenar ou promover juízo de valor.

Do outro lado, aos missionários capuchinhos a História oficial do Conflito de Alto Alegre reservou a glória com áurea de santidade através do sacrifício e martírio dos frades e freiras em prol da evangelização dos indígenas. Desse modo, foram muitas as estratégias de construir e perpetuar uma memória de santidade para os capuchinhos, conduzidas principalmente pela Igreja Católica, que produziu variadas obras no âmbito monumental, literário e discursivo.

Neste ponto, é pertinente a discussão do conceito de memória, não com a intenção de esgotá-lo em discussões teóricas, e muito menos estabelecer uma definição – algo praticamente impossível para um conceito tão complexo e que é bastante caro aos debates epistemológicos da História. Desse modo, busca-se tão somente relacionar os aspectos essenciais da memória dominante – que perdura ainda na contemporaneidade – do Conflito de Alto Alegre com a concepção de memória adotada neste trabalho. A partir daí vislumbramos compreender as problemáticas emergidas dos embates de memória – a indígena e a não indígena – que acirram as tensões sociais entre indígenas e não indígenas na contemporaneidade em Barra do Corda.

Michel Pollak (1992, p. 201), que discute em seus trabalhos as relações entre a memória e a identidade social, nos fornece subsídios teóricos bastante valiosos sobre o conceito de memória, afirmando que:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

Portanto, é nesta constatação relação entre o indivíduo e o seu grupo social que a memória vai se constituindo e, também, se transformando. Contudo, conforme ressalta o autor, o caráter mutável da memória, seja individual ou coletiva, possui uma limitação, que é

delimitada por alguns pontos que ficam cristalizados e, assim, se tornam imutáveis. Segundo Pollak (1992, p. 201), é como se houvesse “elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças”.

Além dessas características iniciais do fenômeno da memória, Pollak (1992, p. 201-202) estabelece a existência de alguns elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva, que são os acontecimentos, pessoas/personagens (ambos podem ter sido “vivos pessoalmente” ou “vivos por tabela”) e os lugares da memória. Pela expressão “vivos por tabela”, compreende-se “os acontecimentos vivos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (POLLAK, 1992, p. 201) – tal função também se aplica às “pessoas/personagens”. Ou seja, a produção da memória acontece em função tanto da experiência individual, quanto da experiência coletiva, “por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (POLLAK, 1992, p. 201).

Em relação ao terceiro elemento constitutivo da memória citado por Pollak, os lugares de memória, utilizamos a concepção de Pierre Nora (1993, p. 13), que melhor conceituou tal categoria, ao afirmar que:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados, nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a História depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a História não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los, eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de História arrancados do movimento da História, mas que lhes são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva.

Neste sentido, é possível compreender que a memória cristalizada do Conflito de Alto Alegre na sociedade não indígena da região de Barra do Corda foi elaborada utilizando esses elementos e características essenciais da memória. Processo liderado, principalmente, pela Igreja Católica, que desempenhou um importante papel ao investir fortemente na construção de uma narrativa de martírio e santidade em favor de seus religiosos – o que, por outro lado, acabava desfavorecendo os indígenas. Acima de tudo, essa memória dos vencedores foi sendo elaborada através da construção de diversos monumentos em homenagens e recordações aos

capuchinhos mortos em 1901, que se constituem em verdadeiros lugares de memória, conforme aponta Nora (1993), com a função de constantemente reforçar e atualizar o seu discurso perante a sociedade.

Sem dúvidas, o lugar de memória de maior destaque é a Igreja Matriz (figura 5), localizada no centro da cidade de Barra do Corda, em frente à Praça Melo Uchôa. Ela foi construída em 1951 especialmente para homenagear os capuchinhos mortos há meio século em Alto Alegre.

Figura 5 – Fachada da Igreja Matriz de Barra do Corda com as insígnias dos(as) treze capuchinhos(as) mortos(as) no Conflito de Alto Alegre destacadas em primeiro plano.



Fonte: Fotografia de André Brasil da Silva, 2019.

Na parte central da fachada da igreja estão localizadas três imagens de forte simbologia: o brasão da República brasileira, à esquerda; a insígnia da Ordem dos Capuchinhos, ao centro; e a Cruz de Savoya, à direita. A respeito da simbologia dessas imagens, Everton (2016, p. 87) analisa que:

A presença do brasão republicano pode reportar, provavelmente, ao momento em que a Ordem Capuchinha foi convidada para vir ao Brasil, assim como à aproximação entre as duas instituições.

A insígnia da Ordem é óbvia, pela paróquia ser administrada por ela. Mas, particularmente interessante, é a presença da Cruz de Savoya, pois a valorização do esforço, pela simbologia de suas cores e seu desenho, entendo que há um diálogo muito direto, tanto com a função dos Capuchinhos na região quanto – e principalmente – o comportamento diligente, obstinado e abnegado dos outros “partícipes” da fachada.

Além dessas três insígnias, logo abaixo, em posição privilegiada da fachada do prédio, estão as imagens com os rostos e os nomes dos trezes frades e freiras capuchinhas que morreram no conflito. Ademais, entre elas, acima da entrada principal da igreja, está a imagem de Jesus Cristo revestido de santidade, representada por suas vestimentas sacras e auréola envolta da sua cabeça. Pela forma que todas essas imagens estão apresentadas, fica explícita a intenção da Igreja Católica em reproduzir e perpetuar a representação de santidade e martírio de seus religiosos. Tal estratégia “publicitária”, que é constante e diária, tornou-se mais eficiente na cristalização da memória coletiva da sociedade não indígena devido à centralidade da localização deste monumento na cidade, somando-se ainda à significativa parcela da população professar, tradicionalmente, a fé católica. Em complemento desta paisagem arquitetônica externa da igreja, uma lápide de mármore com dizeres em devoção aos capuchinhos foi fincada na lateral esquerda do prédio.

Na parte interna da igreja monumento, logo no início, está localizado um espaço específico para a devoção e memória dos religiosos capuchinhos mortos no conflito de 1901. Neste local, que é repleto de simbologias que reforçam o caráter de martírio na Missão de Alto Alegre, contém uma urna fúnebre em mármore italiano, contendo os restos mortais de alguns religiosos, além de ilustrações, passagens bíblicas e da frase proferida (“são as primícias do século XX”) pelo papa Leão XIII quando teve notícia do conflito.

Além da Igreja Matriz, foram publicadas inúmeras obras textuais – uma das obras de maior destaque é intitulada *O Massacre de Alto Alegre* do padre capuchinho Bartolameu da Monza, publicada em 1909, da qual já fizemos referência anteriormente –, pinturas, objetos e, a constante recordação anual em missas na data de 13 de março, tanto em Barra do Corda, quanto na sede oficial da Ordem dos Capuchinhos na Itália. Ressaltamos que, dentro desse

conjunto de produções estão incluídas as de autoria de pessoas leigas, principalmente ligadas à imprensa, o que significa dizer, portanto, que tal processo não era algo exclusivo da igreja. Desse modo, todas essas obras, materiais e imateriais, servem como um verdadeiro rol de lugares de memória do Conflito de Alto Alegre, que, ao mesmo tempo em que favorece a versão eclesiástica, potencializa o processo de silenciamento da versão indígena desse conflito. Muito provavelmente, neste jogo de imposição de uma memória sobre a outra está envolvida também a intenção em conquistar certo tipo de poder, o denominado poder simbólico⁶ (BOURDIEU, 2007).

Devido ao grande poder, influência e forte aparato estrutural que dispõem as instituições não indígenas – principalmente a Igreja Católica – na sociedade local e regional, das quais souberam muito bem investir na construção e perpetuação de uma memória dos vencedores, o silenciamento da versão indígena acaba se tornando de fato um processo de sufocamento, pois a memória cristalizada do Conflito de Alto Alegre, ao propagar a mensagem de martírio dos religiosos mortos, automaticamente constrói a imagem de brutalidade, violência e selvageria dos indígenas *Tenetehara-Guajajara*, condenando-os ao papel de vilões.

Por outro lado, a narrativa dos *Tenetehara-Guajajara* sobre o “tempo de Alto Alegre”, como é denominado por eles os fatos ocorridos durante o período da administração dos capuchinhos, “justifica o ataque à missão como fruto da revolta com os métodos de catequese e colonização impostos pelos frades” (COELHO, 2000, p. 10). Dessa forma, a memória indígena tem como base os elementos da resistência, força e coragem na luta pela preservação de sua cultura e seus costumes.

Entretanto, diante de todo esse cenário hostil à memória indígena, praticamente inexitem quaisquer monumentos ou lugares de memória, literatura, discursos de autoridades e o ensino escolar que visibilizem o lado dos indígenas⁷. Por conseguinte, os próprios indígenas acabaram adotando, muitas das vezes no passado, o silenciamento de sua memória

⁶ Sobre o conceito de poder simbólico, Bourdieu (2007, p.7-8) afirma que [...] num estado de campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

⁷ É relativamente recente – meados da década de 1990 – a produção bibliográfica que procura analisar, compreender e visibilizar o lado dos *Tenetehara-Guajajara* do Conflito de Alto Alegre. Além disso, tem-se o exemplo promovido pelo IFMA – Campus Barra do Corda, que nos referimos na página 17.

como estratégia de autoproteção perante a sociedade não indígena. Neste sentido, Pollak (1989, p. 04) afirma que:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.

No entanto, conforme bem ressaltou esse autor, o silenciamento está longe de levar ao esquecimento. As memórias subterrâneas estão em constante transmissão em suas redes de sociabilidade internas do grupo, atuando como um mecanismo de resistência e subversão camuflado contra a forte imposição dos discursos oficiais.

Considerando o contexto histórico brasileiro neste final de segunda década do século XXI, percebemos que as relações entre os povos indígenas e a população não indígena ainda são essencialmente marcadas por conflitos, opressões, estereótipos, preconceitos e exclusão social. Em se tratando especificamente da realidade de Barra do Corda, além dessas características citadas em âmbito nacional, a memória predominante do Conflito de Alto Alegre serve como um elemento a mais para a elevação das tensões sociais na região barra-cordense entre indígenas e não indígenas.

Através das entrevistas de História Oral realizadas pelos estudantes do 7º ano A da escola Enoc Vieira com uma freira capuchinha, um líder *Tenetehara-Guajajara* e um cidadão cordino não indígena acerca da história do Conflito de Alto Alegre – esta foi a terceira etapa da estratégia metodológica de ensino de História da presente pesquisa, conforme veremos de forma mais detalhada no segundo capítulo –, obtivemos uma informação importante quanto à peculiaridade do caso de exclusão social sofrida pelos indígenas. Conforme o relato dos três depoentes, a memória cristalizada do fato histórico de 1901 é o principal motivo para os fortes preconceitos relacionados aos em indígenas em Barra do Corda e região.

Embora os indígenas – das etnias *Tenetehara-Guajajara* e Canela – em Barra do Corda representem apenas 4% (IBGE, 2010) da população total, eles têm uma presença marcante no cotidiano do município cordino. Os indígenas transitam diariamente pelas principais ruas e logradouros com as mais diversas finalidades. Com maior regularidade, costumam frequentar as instituições públicas em busca de seus serviços, notadamente as da área da educação, assistência social e saúde; visitam lojas e comércios em busca de adquirir os produtos industrializados, de vestimentas e de alimentação; além disso, alguns têm residência fixa na cidade, no entanto, em bairros periféricos e em condições precárias.

Todavia, a falta de integração social dos indígenas é algo perceptível e notório na dinâmica diária. Ela se manifesta na exclusão quase que total dos mesmos nos postos de trabalho da cidade, seja na iniciativa privada ou no setor público; na ínfima quantidade de indígenas com acesso e permanência aos bancos escolares da Educação Básica e, principalmente, do Ensino Superior; além dos péssimos índices de desenvolvimento humano. Dessa forma, a exclusão social, pautada numa mentalidade preconceituosa da população não indígena, tornam os indígenas em seres invisibilizados.

Portanto, diante de todas essas adversidades que insistem em perdurar na contemporaneidade contra os povos indígenas de Barra do Corda, as novas gerações de não indígenas acabam sendo influenciadas, de certa maneira, pelo ideário social local, que é carregado de preconceitos e estereótipos, levando-as à reprodução de tais posturas discriminatórias. Constitui-se, assim, um ciclo vicioso. Neste sentido, podemos perceber que o grande poder da memória cristalizada do Conflito de Alto Alegre – repetindo, desfavorável aos indígenas – reside na sua capacidade e eficiência em se replicar na sociedade no transcorrer do tempo.

Acreditamos que as escolas de Educação Básica do município de Barra do Corda, através do ensino de História, têm um enorme potencial para amenizar esse cenário social desfavorável aos indígenas locais. Trata-se de lançar mão de estratégias de ensino de História diferenciadas que problematizem as questões indígenas, incluindo, no caso barra-cordense, a temática do Conflito de Alto Alegre, com as disputas de memórias (POLLAK, 1989) que a envolve.

Contudo, o trabalho com esse tema na Educação Básica do município de Barra do Corda tem se tornado um problema difícil de ser superado. Considerando a realidade da escola Unidade Integrada Enoc Vieira – *locus* desta pesquisa – identificamos, ao analisar minuciosamente os seus documentos oficiais e o cotidiano escolar, que o conteúdo do Conflito de Alto Alegre nem chega a ser citado em seu PPP e Currículo escolar. A única ação realizada neste sentido são as comemorações no dia do índio com as turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Oportunidade na qual os discentes são caracterizados com as indumentárias indígenas por suas professoras. Certamente, essa atitude contribui para a reprodução nas novas gerações dos estereótipos sobre os povos indígenas.

Essa realidade evidencia a grande dificuldade que a comunidade escolar possui em atender as disposições contidas na Lei n.º 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino da Educação Básica, públicos e privados.

Portanto, a escola, que deveria ser um espaço privilegiado para a reflexão e o debate, acaba por atuar no sentido contrário quando invisibiliza essas temáticas. Especificamente em relação ao tema do Conflito de Alto Alegre, a desvalorização de seu ensino tem contribuído, mesmo que indiretamente, para reforçar a sua memória cristalizada. Ademais, a escola acaba inibindo a oportunidade dos discentes de problematizar os seus saberes prévios, de questionar as suas “certezas” das quais são alimentados fora da escola, nos mais diversos ambientes sociais. Isto é, diante desta carência provinda do âmbito da educação formal, os jovens assimilam com maior facilidade as informações e opiniões provindas da memória majoritária do conflito de 13 de março de 1901.

De certa forma, é como se escola competisse com as demais instâncias sociais – a família, os meios de comunicação de massa, as mídias sociais, a igreja, dentre outras –, que também possibilitam a construção de saberes históricos aos indivíduos, pois, conforme afirma Rüsen (2010, p. 91) “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes”.

1.4 Os discentes participantes da pesquisa

No início do ano letivo de 2018, a turma do 7º ano A da escola Enoc Vieira possuía trinta e seis discentes matriculados. Sendo vinte e seis do sexo feminino (72%) e dez do masculino (28%) – destaca-se que dos dezessete participantes da pesquisa, somente dois (12%) são do sexo masculino –, com variação da faixa etária entre doze e treze anos de idade. Do total, quatro (11%) solicitaram transferência para outra unidade de ensino ainda no primeiro bimestre letivo devido à mudança de domicílio de sua família para outro bairro. Após o recesso do meio do ano, três estudantes (8%) não retornaram à escola, configurando-se em evasões injustificadas. Dos vinte e nove estudantes que concluíram o ano escolar, quatro (14%) ficaram reprovados.

Todos os estudantes da turma residem nas redondezas do bairro da escola, sendo que dois vieram da zona rural exclusivamente para estudar e moram na residência de familiares. Aliás, a questão da configuração familiar é algo importante a ser destacado. Através do questionário socioeconômico aplicado aos dezessete discentes participantes da pesquisa, descobrimos que dez (59%) vivem com outros familiares distintos dos pais biológicos, como avós, tios, padrastos ou madrastas, situação que pode nos ajudar a entender a ausência de seus responsáveis no acompanhamento da vida escolar.

Com relação ao quesito econômico das famílias dos estudantes participantes, oito (47%) possuem renda mensal inferior a um salário mínimo; quatro (23%) com renda de um salário mínimo; outros quatro (23%) têm renda em torno de dois salários mínimos; e somente um (6%) dispõe de uma renda financeira superior a dois salários mínimos. Além disso, seis (35%) estudantes residem em moradias alugadas.

O benefício social do programa federal Bolsa Família atende a família de quatorze (82%) discentes, sendo que em alguns casos essa é a principal fonte de renda mensal. Diante desse cenário, uma (6%) estudante informou que exerce trabalho informal remunerado para ajudar financeiramente a família. Por outro lado, oito (47%) afirmaram dedicar um tempo significativo do contraturno escolar para ajudar nas tarefas domésticas.

A escolha dessa turma para o desenvolvimento desta pesquisa foi motivada pelo desejo em reverter, ou pelo menos amenizar, as diversas dificuldades enfrentadas no cotidiano das aulas de História. Em suma, são problemas de natureza disciplinar, cognitiva e de interesse dos discentes, na qual a maioria deles demonstrou, desde o início do ano letivo de 2018, grandes dificuldades de compreensão e aprendizagem dos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula, além de costumeiros problemas de indisciplina. Em decorrência disso, esses estudantes acabavam encarando o conhecimento histórico como algo sem sentido para suas vidas, além de não se perceberem como sujeitos históricos, o que contribuía para o aumento do desinteresse e da indisciplina.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que me causava inquietação, também me inspirava na busca de alternativas viáveis de melhoria do processo de ensino e aprendizagem em História. Nas demais turmas em que eu atuava como docente, o 8º ano A e 9º ano A e B, tais problemáticas também existiam, porém, em menor grau.

Em uma dinâmica feita nas primeiras aulas de 2018 – solicitamos aos discentes do 7º ano A que respondessem, primeiramente de maneira oral para toda a turma e, em seguida registrassem em seus cadernos, os seguintes questionamentos: “O que é História?” e “O que a História significa para você?” –, que teve como objetivo instigar os estudantes a manifestarem as suas representações acerca da História. Foi possível constatar que o principal empecilho existente no processo de ensino e aprendizagem histórica constituía-se no fato do não domínio de alguns dos fundamentos básicos dessa área, como por exemplo, a contextualização histórica e a questão da temporalidade envolvendo a relação entre o passado, presente e futuro. Além disso, outro fator importante verificado foi o descrédito e a desmotivação pela educação escolar de uma maneira geral.

No mês de abril daquele ano, realizamos uma pesquisa prévia na turma de 7º ano A, com o propósito de diagnosticar as opiniões e os saberes que os estudantes possuíam a respeito do Conflito de Alto Alegre e dos povos indígenas de Barra do Corda. Na data de realização desse diagnóstico, estavam presentes vinte e oito dos trinta e sete discentes que compõem a turma. Para a coleta dos dados utilizamos um questionário aberto composto por oito questões, sendo quatro para cada tema, seguido de um momento de diálogo em sala de aula. A respeito da temática indígena, destacamos a seguir as quatro naturezas de argumentos emergidos a partir das respostas manifestadas pelos estudantes com relação ao questionamento *o que é ser índio para você?*

Quadro 2 – O que é ser índio para você?

NATUREZA DOS ARGUMENTOS APRESENTADOS		%
1	Visão estigmatizada que associa o indígena exclusivamente ao espaço da natureza e seus elementos	71,5%
2	Valorização da riqueza cultural indígena	14,3%
3	Visão explicitamente preconceituosa	7,1%
4	Não souberam afirmar nada a respeito	7,1%

Fonte: Questionário prévio aplicado aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

Neste quadro 2, considerando os argumentos 1 e 3, percebemos que a ampla maioria dos discentes (78,6%) possui uma visão negativa com relação aos povos indígenas, de natureza estigmatizada e preconceituosa. Nas palavras desses estudantes “ser índio é ter olhos esticados, cabelo bem liso, fazer tatuagens, fazer *coca* de pena, comer animais do mato”, conforme descreveu um deles, e, qualquer outra forma de representação indígena diferente dessa concepção simplesmente era desconsiderada por eles. Desse modo, o indígena que, por exemplo, morasse na cidade, vestisse as roupas dos não indígenas e usufrísse dos bens tecnológicos perderia a sua identidade como indígena, pois, o ambiente do índio “é morar na aldeia” como destacou o discente 1⁸.

Considerando apenas o argumento de natureza explicitamente preconceituosa (terceiro item no quadro 2), foram apresentadas duas opiniões (7,1%) com forte teor discriminatório e preconceituoso, nos quais os indígenas foram adjetivados de “nojentos” e “fedorentos”.

⁸ Para resguardar as identidades dos discentes participantes desta pesquisa utilizamos, sequencialmente, a denominação de “discente/estudante 1” até “discente/estudante 17”, quando fizermos citações diretas ou indiretas de suas falas neste trabalho.

Nesse sentido, associado ao estereótipo soma-se o preconceito manifestado de maneira explícita e implícita. Aliás, o estereótipo em si já se configura como um elemento discriminatório, pois, em se tratando da temática indígena, essa prática tanto reforça quanto perpetua o inconsciente popular baseado na premissa de que o índio, ainda na contemporaneidade, é um ser primitivo, selvagem, violento e preguiçoso, tendo como consequência principal a potencialização da exclusão social desses povos. Com isso, as mensagens preconceituosas que emergiram espontaneamente na narrativa de alguns discentes, apenas refletem a perversa face do estereótipo.

Assim, de maneira semelhante ao processo de perpetuação da memória cristalizada do Conflito de Alto Alegre, percebemos a força existente no processo de replicação dos estereótipos – e a consequente discriminação – em torno da população indígena, quando são demonstrados de maneira tão natural nos discursos desses jovens.

Ainda a respeito dessa primeira questão, é importante ressaltar que apenas 14,3% dos discentes expressaram opiniões com sentido positivo em relação aos povos indígenas, sendo destacada a riqueza e importância de suas manifestações culturais, costumes e tradições.

Na quarta questão da pesquisa prévia, ainda dentro da temática indígena, foi solicitada aos estudantes a produção de uma representação gráfica ilustrativa da figura do indígena. Todos os desenhos elaborados tiveram o mesmo sentido: o indígena sendo caracterizado como um ser humano inerente à natureza, cercado de elementos como o arco e flecha, oca, caça, pesca, pinturas corporais, cocar de penas, dentre outras indumentárias. Na figura abaixo, apresentamos um desses desenhos.

Figura 6 – Desenho produzido por estudante

Fonte: Questionário prévio aplicado aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

Com relação ao tema do Conflito de Alto Alegre, procuramos, na sexta questão, identificar os saberes prévios dos discentes a respeito desse fato histórico, popularmente chamado de “Massacre de Alto Alegre”.

Quadro 3 – Conte o que você sabe sobre esse “Massacre” de Alto Alegre?

NATUREZA DAS RESPOSTAS APRESENTADAS		%
1	Não souberam dizer nada a respeito	89,3%
2	Visão provinda da memória dominante do Conflito de Alto Alegre	10,7%

Fonte: Questionário prévio aplicado aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

Conforme exposto no quadro 3, pode-se verificar que as respostas apresentadas se dividiram em duas partes: primeiramente, a ampla maioria dos discentes (89,3%) que não sabia nada a respeito da história do Conflito de Alto Alegre; e, em segundo lugar, a minoria (10,7%) que manifestou nitidamente uma visão provinda da memória cristalizada do Conflito de Alto Alegre, em que é exaltado o martírio dos religiosos capuchinhos e destina aos

indígenas o papel de vilão e assassino. Neste caso, citamos como exemplo a narrativa da estudante 2, que afirmou o seguinte: “o que eu sei é que os padres e as freiras davam aula religiosa aos índios e no meio de um missa os índios massacraram os padres e as freiras”.

Por fim, na oitava questão da pesquisa prévia foi indagado ao discente se ele já havia estudado o Conflito de Alto Alegre em algum momento de sua vida escolar. Apenas cinco estudantes (17,8%) afirmaram positivamente, conforme apresentado no quadro seguinte.

Quadro 4 – Você já estudou na escola esse “Massacre” de Alto Alegre?

RESPOSTAS APRESENTADAS		%
1	Não	82,2%
2	Sim	17,8%

Fonte: Questionário prévio aplicado aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

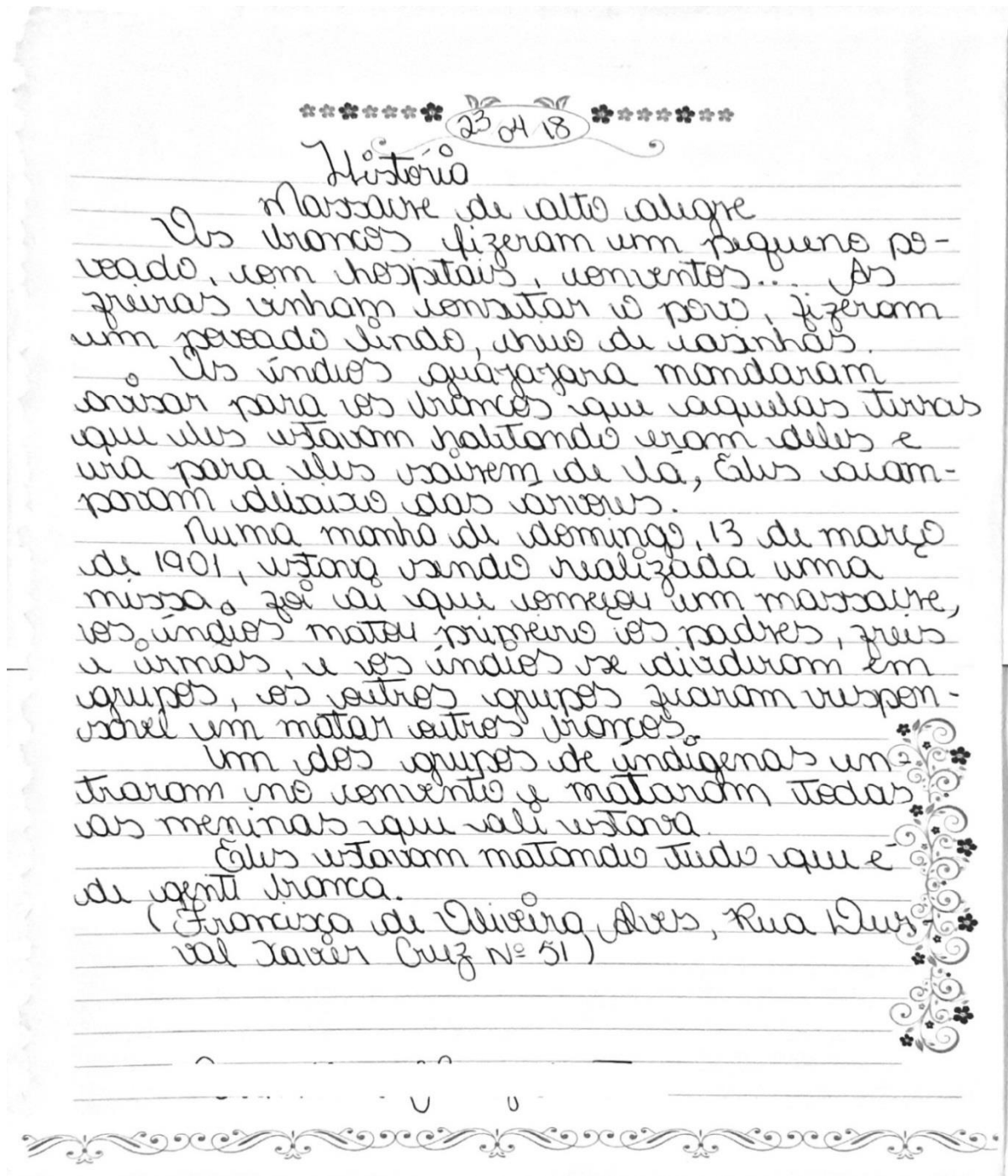
Após a análise e interpretação desses dados, foi possível constatar uma realidade preocupante, constituída pelo desconhecimento da história do Conflito de Alto Alegre pela ampla maioria dos discentes da turma 7º ano A. Ademais, os poucos que demonstraram algum tipo de saber acerca do assunto, estavam completamente carregados da visão tradicional que culpabiliza os indígenas pelas mortes naquele evento histórico. É necessário ressaltar que esse cenário não é muito diferente do que foi constatado nas demais turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais, nas quais também realizei uma sondagem prévia na forma de diálogo em sala de aula.

Diante dessa situação solicitei a todos os integrantes da turma que realizassem uma atividade investigativa baseada em uma conversa informal com seus familiares ou vizinhos, indagando-os simplesmente o que foi o Conflito de Alegre. Nesta tarefa, eles deveriam registrar no caderno um resumo geral das respostas apresentadas, com a identificação do nome, endereço e idade do seu informante.

De todos os depoimentos apresentados nesta atividade extraclasse – no total, dezessete estudantes executaram essa tarefa –, somente um continha um discurso que considerava as questões do lado indígena do conflito de 1901. Desconsiderando da análise algumas atividades que foram copiadas direto de textos prontos da *internet*, todas as demais apresentavam uma narrativa de sentido pejorativo aos indígenas em que os culpabilizavam por massacrar os religiosos. Dessa forma, percebe-se a forte presença da memória cristalizada

do Conflito de Alto Alegre na realidade social dos discentes. Neste caso, destacamos uma dessas narrativas, resultado do trabalho investigativo da discente 3:

Figura 7 – Trabalho extraclasse de uma estudante resultado de uma entrevista informal.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Portanto, diante dessa realidade verificada na comunidade escolar da U. I. Enoc Vieira em relação à temática do Conflito de Alto Alegre, fica nítido o quanto ainda é preciso avançar dentro do campo do ensino de História para a reversão deste quadro. Neste sentido, podemos

falar da importante função que o ensino de História local pode desempenhar na formação educacional, identitária e cidadã do estudante da Educação Básica, e, por isso, deve ser valorizada no âmbito do Ensino de História. Discutiremos o conceito e os diversos elementos que constituem a História local, bem como as suas potencialidades como estratégia de ensino, no terceiro capítulo deste texto.

Além dessas questões que necessitam de mudanças na cultura escolar da instituição campo desta pesquisa, existem também, de um modo geral, as demandas educacionais contemporâneas por um ensino que proporcione ao estudante um papel ativo na produção do conhecimento histórico escolar. Assim, com esses desafios, procuramos desenvolver, junto aos estudantes da turma 7º ano A da escola Enoc Vieira, uma proposta metodológica que, apesar de não ser novidade ou de caráter definitivo, mostra-se bastante inovadora como uma das possibilidades de ensinar História. Trata-se da incorporação da pesquisa histórica com fins didáticos no ensino de História local, e é sobre essa intervenção didática no campo do Ensino de História que iremos nos debruçar no próximo capítulo.

2 A PESQUISA HISTÓRICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Nesta parte de nosso trabalho, discorreremos sobre a experiência da prática da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História local, que objetivou o desenvolvimento da aprendizagem histórica de dezessete estudantes da turma 7º ano A da escola municipal Unidade Integrada Enoc Vieira, na cidade de Barra do Corda. Visando atingir esse objetivo, possibilitamos a esses discentes vivenciar algumas das etapas procedimentais da pesquisa histórica – sob minha orientação como professor-pesquisador –, atuando ativamente nos processos de construção do conhecimento histórico escolar e de uma aprendizagem histórica com sentido para as suas vidas cotidianas.

As motivações para o empreendimento desta pesquisa partiram de minha inquietação durante o exercício da docência na escola em que leciono, a Unidade Integrada Enoc Vieira, no município de Barra do Corda. Ao observar o cotidiano das aulas de História, pude identificar a grande dificuldade que os estudantes possuem em perceber um sentido para o conhecimento histórico em suas vidas. Em consequência disso, surge o desinteresse e, às vezes, um total desprezo por esse componente curricular. Talvez isso aconteça porque eles não se reconhecem como sujeitos da História, além de não perceberem uma relação entre os assuntos estudados e as suas realidades cotidianas.

Sempre no início de cada ano letivo, em todas as turmas que trabalho, procuro instigar os discentes para a reflexão sobre a História, o seu papel e fundamentos básicos, lançando indagações sobre o que ela investiga, como funciona e para que serve o seu ensino. De maneira geral, a ampla maioria dos estudantes considera a História como uma disciplina decorativa que se dedica ao estudo de acontecimentos e de personalidades importantes do cenário nacional e mundial do passado. Além disso, costumam manifestar dificuldades em estabelecer uma articulação entre o tempo passado, presente e futuro.

Aliada a essas inquietações suscitadas nas vivências do cotidiano escolar soma-se o meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, pela Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína, no início de 2018, que me possibilitou lançar um olhar sistemático e contextualizado para as problemáticas percebidas na escola Enoc Vieira, bem como procurar estabelecer intervenções de resolução ou amenização das mesmas. Ademais, os debates ocorridos durante os componentes curriculares do referido mestrado, contribuíram para modificar a forma de encarar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de História, passando constantemente a refletir de maneira crítica

toda a minha prática docente, desde o planejamento das aulas até a avaliação do aprendizado discente.

Por outro lado, é necessário reconhecer que algumas metodologias de ensino de História, principalmente as centradas no verbalismo e/ou conteudismo, tornam as aulas maçantes e desestimulantes para os estudantes, pois delegam a estes uma função simplesmente passiva durante as aulas. Assim, diante de um cenário contemporâneo em que o público discente se mostra cada vez mais insatisfeito com as formas consideradas tradicionais de ensino de História, torna-se imprescindível o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem histórica que considere, primordialmente, a participação ativa do estudante na dinâmica das aulas.

Nesse ponto, queremos ressaltar que a nossa compreensão de participação ativa do discente não se restringe simplesmente ao ato de realizar perguntas, apontamentos ou responder questões durante as exposições do professor nas aulas, mas a concebemos de uma maneira ainda mais ampla, baseada na possibilidade do estudante vivenciar etapas do processo de pesquisa histórica através de oficinas e/ou investigações de campo, constantemente sob a orientação didática e metodológica do docente de História.

Desenvolver estratégias metodológicas no ensino de História que subsidiem o aprendizado do estudante através de atividades práticas é algo que se mostra possível, considerando as especificidades da natureza do conhecimento histórico. Neste sentido, podemos citar como exemplo o próprio processo da pesquisa histórica e o trabalho com as fontes históricas em sala de aula, ambas devendo ser didatizadas e adaptadas à realidade da Educação Básica pelo professor.

Ainda dentro deste preâmbulo, outro aspecto que me provocou inquietação foi a constatação da desvalorização do ensino da História local do município de Barra do Corda nas escolas de Educação Básica. Tal situação manifesta-se, principalmente, através do limitadíssimo espaço dedicado ao trabalho com os conteúdos locais e regionais no decorrer do ano letivo. O Conflito de Alto Alegre, fato histórico de grande relevância para a história da cidade barra-cordense, e que ainda neste primeiro quartel de século deixa profundas marcas sociais, manifestadas essencialmente pelos embates de memórias entre indígenas e não indígenas em torno desse conflito, é um dos exemplos desse descrédito no currículo e nas aulas das escolas desse município.

Apesar das justificativas alegadas pelos professores e coordenadores pedagógicos – as mais comuns são a falta de material didático e a formação continuada específica para o trabalho com o ensino de História local –, a não inclusão de temáticas locais acaba

contribuindo, de certa forma, para acirrar ainda mais o descompasso existente entre o conhecimento histórico e a realidade social dos estudantes.

Portanto, diante das motivações elencadas para a realização desta pesquisa, buscamos articular a pesquisa histórica, com fins didáticos, com o ensino de História local – utilizando o Conflito de Alto Alegre como o conteúdo base da investigação histórica –, visando contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica dos estudantes da turma do 7º ano A. Nesta oportunidade, esses sujeitos históricos estiveram envolvidos na construção do conhecimento histórico escolar acerca do assunto do Conflito de Alto Alegre a partir da execução de algumas das práticas do ofício do historiador – didaticamente adaptadas à realidade da Educação Básica –, como entrevistas de História Oral e análises críticas das fontes históricas, com a minha constante orientação e mediação no papel de professor-pesquisador da turma.

2.1 A vivência metodológica com os estudantes do 7º ano A da escola U. I. Enoc Vieira

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2018, mais especificamente no período de 24 de outubro a 18 de dezembro, com o efetivo envolvimento de dezessete estudantes da turma 7º ano A da escola Enoc Vieira, pertencente à rede municipal de Barra do Corda. Ressaltamos que a carga horária total dedicada aos momentos de execução dos trabalhos, estimada em torno de 20 horas, poderia ter sido distribuída num intervalo de tempo menor, contudo, devido a questões de logística e de disponibilidade de todos os agentes sociais envolvidos na pesquisa, foi necessária a sua realização em um prazo mais prolongado.

Diante das problemáticas suscitadas a partir da realidade da turma – conforme foi discutido no capítulo anterior –, buscamos implantar a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica nas aulas de História, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica nos estudantes, em que o conhecimento histórico tenha sentido e significado em suas vidas cotidianas.

Portanto, considerando as demandas contemporâneas por práticas inovadoras e interativas no ensino de História, nas quais os temas discutidos em sala de aula sejam relacionados com a realidade dos estudantes e que os mesmos possam desempenhar um papel ativo, torna-se relevante que qualquer proposta de pesquisa dentro do campo do ensino de História busque o atendimento das necessidades dos sujeitos do grupo social envolvido, tendo em vista a compreensão, amenização e, se possível, a resolução de seus problemas práticos.

Nesse sentido, para a realização de nosso trabalho junto aos estudantes do 7º ano A da escola Enoc Vieira estivemos fundamentados nos pressupostos da metodologia de pesquisa de cunho qualitativo denominada de pesquisa-ação⁹, na qual é conceituada pelo autor Michel Thiollent (2007, p. 16) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é uma metodologia caracterizada pela promoção de uma relação interativa e dinâmica entre o sujeito pesquisador e os agentes que constituem o grupo social envolvido na pesquisa, com o fito de estabelecerem as estratégias e ações adequadas para a resolução ou amenização das situações problemáticas enfrentadas pela comunidade.

Isto é, todos os participantes são considerados importantes na pesquisa e devem exercer um papel ativo nesse processo de intervenção na realidade constatada, constituindo-se “numa estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 18), pois, na pesquisa-ação, esses sujeitos da comunidade envolvida não são encarados como uma espécie de cobaias.

Nesta metodologia, a função do pesquisador não se restringe às convencionais atividades de observação, exploração, coleta de dados e explicação do fenômeno social delimitado através de uma teoria pré-estabelecida. Em conjunto com os atores sociais da pesquisa, ele deve desempenhar ações que promovam impacto na comunidade visando à melhoria ou resolução dos problemas constatados a partir do planejamento, objetivos e dos caminhos que foram traçados coletivamente. Assim, pode-se perceber que o pesquisador ocupa também uma postura de aprendizagem. Nesse sentido, Guido Engel (2000, p. 182) afirma que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

⁹ Neste ponto é importante fazer a seguinte diferenciação: a pesquisa-ação é utilizada em nossa dissertação como a metodologia que orientou a pesquisa, a elaboração e a análise crítica das fontes, enquanto que a pesquisa histórica é compreendida como a metodologia de ensino de História Local trabalhada com os estudantes da turma 7º ano A da escola Enoc Vieira.

Contudo, é importante salientar que essa metodologia não retira da figura do pesquisador a sua autonomia na condução do processo investigativo, no qual exerce os importantes papéis da mediação e orientação. Por outro lado, não se deve ingenuamente imaginar que uma pesquisa-ação limita-se apenas ao fato de envolver a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade e propor ações práticas de mudanças da realidade. Além disso, ela igualmente tem como objetivos “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2007, p. 24).

A pesquisa-ação, considerando os seus princípios essenciais até aqui discutidos, se apresenta como uma metodologia de investigação – e de intervenção – possível de ser aplicada dentro do campo do Ensino de História, quando pensada no sentido de envolver a comunidade escolar na busca pelo desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino em que, principalmente, os estudantes atuem ativamente no processo de construção do conhecimento histórico escolar. Nessa perspectiva, Thiollent (2007, p.81) assevera sobre o potencial de utilização da pesquisa-ação no âmbito educacional da seguinte forma:

[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Portanto, esta metodologia de pesquisa permite a reflexão da prática educacional e a participação ativa dos agentes sociais que constituem a comunidade escolar. No caso da nossa pesquisa, inicialmente estabelecemos um diálogo aberto com os discentes que compõem a turma 7º ano A com o intuito de identificar e compreender as principais dificuldades destacadas por eles em relação ao processo de ensino e aprendizagem de História. Esse momento foi crucial para amadurecermos a ideia central deste trabalho – a utilização da pesquisa histórica como estratégia de ensino de História local –, bem como a definição do assunto do Conflito de Alto Alegre para servir de conteúdo base desse processo investigativo. O principal aspecto constatado neste diálogo com os estudantes foi a necessidade de transformar as aulas de História, dando a elas um caráter mais interativo e, na medida do possível, com atividades práticas.

A partir disso, em conjunto com os estudantes, desenvolvemos o planejamento, as ideias, objetivos e ações da nossa pesquisa-ação, que neste caso trata-se de uma proposta de intervenção no campo do Ensino de História através da incorporação da pesquisa histórica

como estratégia didático-metodológica de ensino de História local. Do mesmo modo, refletimos sobre o potencial de nosso trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem histórica discente e dos demais possíveis benefícios cognitivos e pessoais para esses estudantes, bem como para toda a comunidade escolar.

Todos os trinta e três estudantes que formam a turma em questão foram convidados a ingressarem na pesquisa, entretanto, diante da impossibilidade de alguns em participarem das atividades durante o turno matutino, que é o contraturno escolar da turma, e da ausência de interesse de outros, o total de participantes para compor o grupo de trabalho ficou definido em dezessete estudantes.

Com o objetivo de ampliar o horizonte de compreensão da realidade escolar da U. I. Enoc Vieira, tanto num sentido geral quanto especificamente no que tange ao currículo e aos desafios da disciplina de História, procuramos dialogar também com os demais agentes sociais que compõem a comunidade escolar, a saber: as gestoras, coordenadora pedagógica, servidores e os pais ou responsáveis dos estudantes. Nesse mesmo sentido, também analisamos criticamente os documentos oficiais da escola, como o projeto político pedagógico e os planos de trabalho docente.

Ao apresentarmos à comunidade escolar os objetivos e o percurso metodológico da presente pesquisa, tivemos grande aceitação por todos, que afirmaram ser uma boa oportunidade de melhoria no processo de ensino e aprendizagem de História, bem como também no trabalho com a temática do Conflito de Alto Alegre, que é particularmente deficitária nas escolas de Barra do Corda. Neste sentido, enfatizamos que a nossa pesquisa também objetiva servir de modelo como estratégia de ensino de História para os demais professores dessa área – no apêndice 7 dessa dissertação apresentamos o produto didático na forma de uma sequência didática.

Especificamente com relação aos pais ou responsáveis dos dezessete discentes da turma do 7º ano A, realizamos com eles uma reunião exclusiva para a apresentação do projeto de pesquisa e da assinatura dos documentos de consentimento e autorização da participação de seus filhos, pois os mesmos são menores de idade.

Considerando a grande responsabilidade de minha parte em conduzir jovens entre doze e treze anos de idade em um processo investigativo que envolve atividades fora do ambiente escolar, aproveitei o ensejo da presença dos responsáveis e dos discentes naquela oportunidade para estabelecermos coletivamente as regras disciplinares e comportamentais a serem observadas durante todo o trabalho, que foram embasadas no âmbito do respeito mútuo, compromisso, obediência, dedicação e bom comportamento. Essa ação conjunta teve a

intenção de integralizar, desde o início, esses importantes agentes da comunidade escolar na construção da pesquisa a ser desenvolvida.

O percurso metodológico foi planejado considerando o atendimento de todos os objetivos estabelecidos na pesquisa, que, por sua vez foram traçados em sintonia com os estudantes no sentido de buscar a transformação dos problemas identificados. Dessa maneira, com o foco principal em analisar as contribuições que a pesquisa histórica, como estratégia didático-metodológica de ensino de História local, pode proporcionar ao desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes, definimos as etapas de nosso trabalho junto aos discentes da turma 7º ano A da forma que está exposta no quadro a seguir:

Quadro 5 – Etapas metodológicas da pesquisa

	AÇÕES	PRODUÇÃO REQUISITADA AOS ESTUDANTES	LOCAL
1.	Ensino e discussão sobre a história do Conflito de Alto Alegre	Produção textual ou não textual (desenhos, músicas, poemas etc.)	IFMA – <i>Campus</i> Barra do Corda
2.	Oficina de elaboração do roteiro da entrevista de História Oral	Produção de perguntas para a composição do roteiro	Escola U. I. Enoc Vieira
3.	Entrevista de História Oral com um indígena, uma eclesiástica católica e um civil não indígena	Registro dos depoimentos dos entrevistados, e relato da experiência	Escola U. I. Enoc Vieira; Residência de um entrevistado e Convento das Irmãs Capuchinhas
4.	Oficina de análise crítica das entrevistas de História Oral	Construção de uma narrativa histórica do Conflito de Alto Alegre levando em consideração a interpretação das fontes históricas	Escola U. I. Enoc Vieira
5.	Construção da Revista digital com a Sequência Didática (Produto Didático)	Publicação da Revista digital na <i>internet</i>	Escola U. I. Enoc Vieira

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nessas etapas, os dezessete discentes se envolveram de maneira ativa na execução das mesmas, atuando como protagonistas nesse processo de ensino e aprendizagem acerca do Conflito de Alto Alegre. Na função de professor-pesquisador da turma, estive durante todos os momentos mediando e orientando didaticamente esses estudantes. Desse modo, trabalhamos com algumas das técnicas e métodos do ofício do historiador, adaptada didaticamente à realidade da Educação Básica.

Assim, apesar de reconhecermos as especificidades que diferenciam o trabalho da História no âmbito acadêmico e escolar, acreditamos que ambos esses campos não são

excludentes entre si, mas de certa forma são complementares, o que permite o estabelecimento de diversas formas de relação e debate teórico e metodológico. Nesta perspectiva, as pesquisadoras do campo do ensino de História Schmidt e Garcia (2003, p. 229-230) explicitam que:

As novas perspectivas indicam que a recuperação da historicidade do método da História é viável também no cotidiano da sala de aula, na medida em que a aula de História torna-se "o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou este conhecimento" (SCHMIDT, 1998, p. 57) ou, como afirma Prats (2001) o ensino de História requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático, são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes históricas; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a construir a explicação histórica.

Portanto, a pesquisa histórica apresenta-se como uma metodologia possível de ser aplicada, de maneira didática, no ensino de História, permitindo ao discente participar ativamente da construção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Nesse contexto, assimilamos ainda como um dos pilares fundamentais para a reflexão de nosso trabalho as orientações de Schmidt e Garcia (2003, p. 225), que nos apresentam um percurso didático de como desenvolver essa estratégia de ensino e aprendizagem em História:

Os passos nesta metodologia seriam: o conhecimento sobre o estado atual da questão ou do discurso existente sobre o tema; a colocação de novas questões a partir de problemáticas da atualidade, da cultura e dos interesses dos alunos; a formulação de hipóteses; a análise das fontes disponíveis; o trabalho com as fontes e a formulação de resultados.

2.2 O ensino e discussão em roda de conversa sobre a história do Conflito de Alto Alegre

Diante desses pressupostos teóricos, iniciamos a nossa estratégia metodológica no ensino de História, realizando a primeira etapa no auditório Olímpio Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus Barra do Corda*, devido a questões estruturais, logísticas e de recursos audiovisuais. Nesta oportunidade, contamos com a participação do professor mestre em História dessa instituição, Carlos Eduardo Penha Everton, autor de uma relevante pesquisa publicada em 2016 sobre a história do Conflito de Alto Alegre e os seus embates de memória, que inclusive muito nos serviu de referência bibliográfica em nosso primeiro capítulo deste texto.

Esse momento constituiu-se do ensino e da discussão sobre o conteúdo do Conflito de Alto Alegre, através de uma roda de conversa protagonizada pelos estudantes e o supracitado docente do IFMA, processo no qual estive atuando como mediador. Logo de início, foi exibido o documentário *O Massacre de Alto Alegre* (2005), do diretor e produtor Murilo Santos, que, apesar de adotar o termo “massacre” no título e conter algumas representações da memória dominante, é considerada uma importante produção audiovisual acerca desse tema que procura considerar as reivindicações dos indígenas quanto aos fatos ocorridos no conflito. Este curta-metragem, inclusive, foi lançado em âmbito nacional, sendo veiculado nas redes TVE Brasil e TV Futura, e atualmente encontra-se disponível gratuitamente no portal *YouTube*.

Após a exibição do documentário, foi disponibilizado um espaço para que o Prof. Carlos Eduardo apresentasse os pontos principais de sua pesquisa feita sobre o Conflito de Alto Alegre. A sua principal contribuição neste momento foi, além da problematização desse fato histórico de uma maneira geral, a promoção de um debate pertinente acerca dos embates de memória que existem com relação àquele conflito. A respeito deste aspecto que, aliás, é o tema central de seu trabalho, Carlos Eduardo (2016, p. 70) assinala que:

Percebo que o confronto entre esses dois grupos é representado por uma relação de forças que combatem em um plano simbólico, pois as disputas pela memória são, também (e, é provável, principalmente), uma clara luta pelo poder. Controlar o que se irá lembrar e o que habitará o limbo do esquecimento significa acumular, por exemplo, capitais econômico, social e político. Inevitável pensar o quanto a posse ou não de uma escrita para a reprodução de determinadas memórias impacta a circulação de uma ou outra forma de lembrar.

Desse modo, começamos a discussão no formato de roda de conversa em que foram considerados os saberes prévios dos discentes, as problemáticas levantadas no curta-metragem e os posicionamentos do docente do IFMA, somadas às minhas intervenções. Durante toda a realização desta primeira etapa metodológica, estivemos atentos às reações e participações dos estudantes.

A partir das indagações e provocações reflexivas por parte do Prof. Carlos Eduardo, os discentes começaram a apresentar, ainda que de maneira sucinta, as suas primeiras respostas com uma certa fundamentação sobre a temática abordada. Num determinado momento, por exemplo, ao ser colocado em questão as possíveis causas do conflito de 1901, alguns estudantes foram objetivos em responder utilizando alguns dos acontecimentos factuais dessa história, como as mortes de crianças indígenas no orfanato em Alto Alegre e os castigos físicos sofridos pelo cacique indígena *Caiuré Imana*.

Dentre as opiniões manifestadas pelos estudantes nessa ocasião, destacamos a que foi proferida pela discente 4, que afirmou o seguinte: “eu acho que os padres agiram de forma errada porque os índios são pessoas diferentes de nós e as pessoas não mudam de repente assim. Eu acho que os índios foram certos, pois eles estavam defendendo a sua cultura”. Percebeu-se naquele momento que, mesmo de maneira incipiente, as primeiras argumentações, hipóteses e reflexões dos estudantes sobre o Conflito de Alto Alegre estavam sendo desenvolvidas ali.

A escolha pelo IFMA – *campus* Barra do Corda como sede dessa primeira fase foi também motivada – além dos fatores já apresentados anteriormente – pela oportunidade dos discentes terem contato com um elemento simbólico da memória do Conflito de Alto Alegre existente no prédio desse instituto, que é o laboratório de biologia, que foi homenageado com o nome de Cacique *Caiuré Imana*.

Na entrada desse setor existe um pergaminho fixado na parede com uma apresentação da vida dessa liderança *Tenetehara-Guajajara*. Essa homenagem se constitui como um importante lugar de memória, especialmente para os indígenas, pois representa a primeira iniciativa construída na cidade de Barra do Corda no sentido de dar visibilidade a um sujeito histórico indígena envolvido naquele conflito.

Como forma de produção de dados, solicitamos aos discentes que realizassem algum tipo de produção, podendo ser textual ou não textual, para representar os elementos mais relevantes debatidos nesta primeira experiência e que foram apreendidos por eles. Por questão de tempo, nos reunimos no dia seguinte no laboratório de informática¹⁰ da escola Enoc Vieira para a conclusão dessa atividade. Ressaltamos que, além dessas produções, contamos ainda com as expressões e manifestações orais dos estudantes que foram observadas e devidamente registradas por mim.

2.3 A oficina de elaboração do roteiro das entrevistas de História Oral

A segunda etapa, ocorrida na escola *locus* desta pesquisa, foi desenvolvida no formato de oficina, sendo constituída por uma parte teórica e a outra prática tendo em vista a preparação dos estudantes para a realização das entrevistas de História Oral que seriam feitas na etapa subsequente.

¹⁰ Todos os encontros marcados na escola Enoc Vieira foram realizados no laboratório de informática devido às questões de estrutura e climatização.

Na primeira parte, foram explicitados e discutidos alguns pressupostos teóricos que constituem a História, incluindo aí as noções básicas de como se dá a dinâmica do ofício do historiador. Em seguida colocamos em pauta a metodologia de pesquisa da História Oral, considerando as suas técnicas e instrumentos principais dos quais poderíamos utilizar em nosso trabalho. Este momento teórico é justificado por Hoffmann (2008, p. 17), que assevera o seguinte:

[...] percebe-se a necessidade de uma preparação teórica para fundamentar as discussões, reflexões e orientações no decorrer das etapas da pesquisa histórica, entre professor e os alunos. Torna-se imprescindível que o aluno ao vivenciar a prática do ofício do historiador possua conhecimentos no âmbito conceitual e metodológico, permitindo-lhe compreender, utilizar e dominar instrumentos básicos da produção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, a nossa reflexão teórica partiu de alguns questionamentos, como “o que é História?”, “como funciona o trabalho do historiador?”, “o que são fontes históricas?” e “como fazer entrevistas de História Oral?”. Os estudantes, que demonstraram estar mais à vontade nesta etapa, participaram ativamente expressando argumentos bem pertinentes como o da discente 5 que afirmou o seguinte a respeito de sua concepção de História: “é um conhecimento muito importante do passado e muito útil na nossa vida”.

Respondendo a outro questionamento o discente 6 enfatizou que “o historiador procura provas para dizer o que aconteceu no passado. Parece um pouco com o trabalho de um detetive da polícia”. Assim, essa fase teórica da oficina foi caracterizada pela interação entre todos os sujeitos ali presentes, sendo estabelecido um profícuo diálogo entre os saberes prévios dos estudantes e os princípios epistemológicos do conhecimento histórico, que foram mediados didaticamente por mim, tornando-os condizentes com o nível de escolarização dos discentes.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que tem sido bastante utilizada em várias áreas das Ciências Humanas – e não apenas na área de História – sendo também incorporada em propostas inovadoras dentro do campo do Ensino de História. É possível, por exemplo, realizar entrevistas de História Oral com sujeitos de uma cidade, bairro ou comunidade produzir fontes que subsidiem uma investigação crítica de História local em âmbito escolar. Segundo Verena Alberti (2013, p. 52), a História Oral pode ser entendida como:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do

objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. [...]

No caso de nossa pesquisa, a utilização da História Oral teve como objetivo a investigação das memórias coletivas e individuais sobre o Conflito de Alto Alegre por meio de entrevistas temáticas com um indígena *Tenetehara-Guajajara*, uma freira capuchinha e um civil não indígena, que serviriam de base para os nossos estudantes no processo de análise crítica das fontes históricas acerca desse tema – que é a quarta etapa metodológica. Sobre a entrevista temática, que é uma das modalidades de trabalho com a História Oral, Santhiago e Magalhães (2015, p. 49) explicitam que:

Assim como acontece com as entrevistas de história de vida também tem o indivíduo como preocupação principal. Porém em vez de emergir no universo do seu narrador, o pesquisador visa explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema. As entrevistas temáticas buscam informações mais precisas, mais localizadas e mais pontuais. Elas enfocam um assunto previamente delimitado – a questão geral do projeto-, abrindo espaço para que os entrevistados descrevam como se relacionam com o assunto: o que sabem sobre um acontecimento ou como um fenômeno foi vivenciado, por exemplo. Na prática, o entrevistador tem participação maior na condução do relato quando se trata de entrevistas temáticas (geralmente mais curtas e focadas).

Considerando a organização da prática das entrevistas de História Oral, solicitamos a cada um dos estudantes que elaborassem perguntas sobre os aspectos que eles tinham mais curiosidade em conhecer a respeito da história e das memórias contemporâneas que cercam o Conflito de Alto Alegre. Essas perguntas passariam a compor o roteiro de entrevista, que é um instrumento essencial para uma boa condução desse trabalho de investigação.

Nesta atividade, a despeito de alguns discentes terem enfrentado dificuldades na elaboração de suas questões, o momento foi proveitoso, pois a maioria teve um bom desempenho, registrando indagações de bastante pertinência, conforme pode ser visualizado no apêndice 05, com o roteiro concluído. Nesse sentido, é interessante apresentarmos a fala da discente 7, que declarou o seguinte: “estamos ensinando e aprendendo com a aplicação desse questionário criado hoje [...] eu me senti importante em fazer essas perguntas”. Ainda a respeito desse assunto, Boni e Quaresma (2005, p. 75) nos explicitam importantes recomendações, quando afirmam que:

[...] O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. [...]

Tais orientações nos serviram de fundamento para a definição da postura adequada a seguir durante a realização das entrevistas. Ademais, com o objetivo de ter o máximo de participação e envolvimento possível dos estudantes nesta experiência, estabelecemos que todos eles estariam responsáveis pelas funções a serem desempenhadas no momento da entrevista, quais sejam: a leitura das perguntas do roteiro e as improvisadas, e as anotações. O registro fotográfico e a gravação em áudio ficaram sob minha responsabilidade. Além disso, proporcionamos ainda uma breve dinâmica de simulação de uma entrevista de História Oral entre os próprios estudantes com o fito de testar algumas situações que por ventura poderiam ocorrer.

2.4 Os estudantes entrevistando uma liderança indígena, uma eclesiástica católica e um civil não indígena

A terceira etapa do nosso percurso metodológico foi iniciada um mês após o término da etapa anterior devido à disponibilidade de agenda das três pessoas que seriam entrevistadas – um indígena *Tenetehara-Guajajara*, uma eclesiástica católica e um civil não indígena. As tarefas de escolher, contatar, agendar e organizar toda a logística para realização das entrevistas ficou sob minha responsabilidade, que, neste caso enfrentamos essa dificuldade que atrapalhou um pouco o andamento dos trabalhos, no sentido do significativo lapso de tempo esperado entre uma fase e outra. No entanto, aproveitamos esse período – sempre que possível ao final das aulas regulares na escola – para reforçar os elementos que foram trabalhados nos momentos anteriores, em especial com relação às técnicas e aos cuidados quanto ao trabalho com a História Oral.

Nestas entrevistas temáticas de História Oral, planejamos investigar as memórias e opiniões desses três representantes de segmentos sociais distintos sobre o Conflito de Alto Alegre com o propósito de oportunizar aos estudantes terem contato com posicionamentos divergentes acerca de um mesmo fato histórico.

Uma questão importante no que se refere à logística foi a divisão dos discentes em três grupos, pelo motivo de limitação nos meios de transporte e de riscos à segurança, ainda que mínimos, pois teríamos a necessidade de deslocamento para lugares externos à escola Enoc Vieira. Assim, ficou definido que dois grupos seriam compostos por seis estudantes e o terceiro grupo formado por cinco, sendo que cada grupo entrevistaria apenas um depoente, de modo que assim todos discentes pudessem participar desta prática.

O primeiro grupo de discentes entrevistou o Sr. Joaquim, cidadão cordino com residência localizada bem próxima à sede da escola Enoc Vieira. A oportunidade que esses estudantes tiveram de entrevistar esse senhor tornou-se mais significativa pelo fato de que ele morou em Alto Alegre, entre os anos de 1968 e 1981, período em que os padres da Ordem dos Capuchinhos tentaram uma segunda investida de colonização daquela região, readequando alguns de seus métodos, como a exclusão dos institutos em regime de internato. Porém, sem sucesso e todos os civis não indígenas acabaram sendo expropriados pelo governo federal no início da década de 1980.

Segundo o Sr. Joaquim, no início de sua fala, durante o tempo em que viveu no povoado de Alto Alegre, a prosperidade econômica e estrutural reinava, com muita fartura na produção e comercialização agrícola e pecuária. O local era administrado pelos padres capuchinhos, embora estivesse em curso um litígio na justiça com relação à reivindicação antiga dos indígenas *Tenetehara-Guajajara* pela posse definitiva daquelas terras e da consequente expulsão dos religiosos e leigos que lá habitavam. Diante desse cenário, o nosso depoente nos contou ainda que comumente aconteciam pequenos delitos envolvendo indígenas e não indígenas, como brigas, furtos de mercadorias e de gados de particulares.

Outro aspecto relatado pelo Sr. Joaquim foi o grande trauma que a população não indígena possuía do Conflito de Alto Alegre, ocorrido naquele mesmo local há poucas décadas, que era manifestada através dos comentários, da recordação e do medo de acontecer outra revolta dos indígenas.

Durante o andamento da entrevista, os discentes inicialmente demonstraram timidez e nervosismo por estarem realizando pela primeira vez uma experiência de pesquisa desse tipo. Contudo, no decorrer do processo eles demonstraram estar mais à vontade e conduziram a entrevista de maneira satisfatória, respeitando o momento de fala do depoente sem interrupções, fazendo as devidas conexões entre as questões, repetindo os questionamentos sempre que necessário e até expressando comentários e indagações extras quando perceberam as oportunidades.

Nesta entrevista destacamos duas partes em que foi possível perceber uma interessante interação entre os discentes e o Sr. Joaquim, no sentido da articulação entre as respostas do depoente e as indagações extras e comentários dos estudantes no momento oportuno. No primeiro momento, ao ser solicitada a sua opinião a respeito do Conflito de Alto Alegre, o nosso entrevistado afirmou que “foi um massacre que os indígenas fizeram aos padres e freiras durante a missa na igreja de Alto Alegre. Eles estavam indefesos e foram todos mortos”. Em decorrência desse posicionamento, a estudante 8 questionou o Sr. Joaquim sobre

quais teriam sido os motivos dessa ação dos indígenas contra os religiosos, que respondeu dizendo que “eu acho que os índios fizeram isso por causa das mortes das crianças índias no orfanato”.

Em outra questão, os discentes procuram saber de nosso depoente o que ele achava da ideia de construção de algum espaço na cidade para representar os indígenas mortos no conflito de 1901. De maneira contundente e objetiva ele disse “não”. Com o intuito de instigar mais a respeito desse assunto a estudante 9 o perguntou por qual motivo, e o Sr. Joaquim completou afirmando que “seria uma afronta para mim e para muita gente ver uma estátua de um índio que cometeu uma crueldade dessas”.

Cada discente registrava os depoimentos do Sr. Joaquim em seus respectivos cadernos, estando também atentos às expressões corporais, de tonalidade da voz e outras formas de manifestações indiretas de sentido que o depoente expressava. Minha função durante esse trabalho foi a de mediador, interferindo esporadicamente com orientações e comentários tanto sobre a dinâmica da entrevista quanto sobre o tema do Conflito de Alto Alegre. Aliás, o momento da entrevista, de fato, transformou-se em um diálogo, como que uma espécie de conversa informal, conforme frisaram os autores citados anteriormente Boni e Quaresma (2005).

Utilizando um dos princípios da metodologia da pesquisa-ação, que trata da constante reflexão sobre as ações feitas, avaliamos um ponto negativo nessa primeira entrevista, que se deu em função dos intermitentes barulhos provocados pelo trânsito dos veículos e também de pessoas que passavam conversando na rua, o que causou algumas interrupções durante o desenvolvimento da mesma. O lugar escolhido para a realização, a área externa da residência do Sr. Joaquim, facilitou esses tipos de inconveniências que prejudicaram parcialmente o entendimento da fala do depoente, bem como a captação de áudio no dispositivo de gravação.

Contudo, tal situação serviu de aprendizado e nas outras duas entrevistas tivemos um maior cuidado na seleção do espaço adequado. Refletindo sobre essa primeira experiência, consideramos que ela poderia ter sido melhor aproveitada em condições ideais e, por isso, convidamos os mesmos estudantes escalados para este primeiro momento a participarem também das próximas entrevistas.

A segunda entrevista foi realizada no tranquilo pátio central do Convento das Irmãs Capuchinhas de Madre Rubatto, no centro da cidade de Barra do Corda, com a freira Maria José. A participação dela se apresentou como uma oportunidade muito rica para o trabalho de investigação que os estudantes estavam envolvidos, considerando-se, dentre outros fatores,

principalmente o fato desta nossa depoente pertencer à mesma ordem dos clérigos envolvidos no conflito de 1901.

A Sra. Maria José nasceu e viveu até a adolescência na cidade de Jenipapo dos Vieiras, localidade na qual o antigo território de Alto Alegre – que atualmente recuperou a sua denominação indígena original de aldeia *Crioli* – passou a fazer parte desde o ano de 1994 quando esse município foi emancipado política e administrativamente de Barra do Corda. A vivência em um lugar tão próximo de onde ocorreram os fatos de 1901 contribuiu, conforme ela mesma nos confessou, para a formação de seu conhecimento e opiniões bastante peculiar sobre o conflito, bem como para a percepção dos embates de memórias e das diversas complicações contemporâneas que envolvem as relações entre indígenas e não indígenas na região central do Maranhão.

Além disso, a irmã Maria José, em suas ações da vida eclesiástica, costumava visitar o local onde estava instalada a Missão de Alto Alegre, inclusive, segundo ela, ajudou no processo de transferência dos restos mortais dos religiosos depositados em uma urna de mármore para a Igreja Matriz de Barra do Corda no ano de 1982. Destaca-se ainda que ela foi uma das entrevistadas no documentário *O Massacre de Alto Alegre* do diretor Murilo Santos (2005), que foi exibido na primeira etapa de nossa pesquisa.

De fato, ela é uma conhecedora profunda da história do Conflito de Alto Alegre, o que representou para nós uma importante fonte de conhecimento para a compreensão e interpretação das nuances que envolvem esse fato histórico, bem como as suas implicações sociais, históricas e culturais contemporâneas na sociedade de Barra do Corda e região.

Os estudantes desempenharam de maneira exitosa essa entrevista, com interessantes participações da maioria deles. Certamente, o ambiente propício, o foco e a curiosidade deles aliados às características pessoais da depoente, que demonstrou enorme dinamismo, paciência, interação e sutileza em suas colocações, contribuíram para essa situação positiva.

O discurso da irmã capuchinha durante todo momento da entrevista foi caracterizado pela sensibilidade com relação às motivações dos nativos *Tenetebara-Guajajara* frente às atitudes da Igreja Católica, porém sempre considerando o contexto histórico daquele período. Logo no primeiro questionamento – “De acordo com o seu conhecimento, o que foi o Conflito de Alto Alegre?” – ela nos apresentou uma interessante afirmativa nesse sentido: “em minha opinião foi um conflito, não massacre. [...] historicamente eu chamo isso de conflito, e um conflito de culturas”.

Tal postura constatada no depoimento dessa eclesiástica capuchinha condiz com o processo de mudança histórica no posicionamento dessa ordem religiosa no transcorrer do

tempo, mais especificamente a partir da década de 1960, sendo influenciada pelas ações de reforma da Igreja Católica no Concílio Vaticano II, e pela Teologia da Libertação em seus princípios em defesa dos direitos dos pobres e excluídos.

Dentre os momentos mais marcantes dessa entrevista, destacamos uma das respostas da irmã, quando foi questionada pela discente 10 como ela analisava a forma que os indígenas resistiram e lutaram contra a Missão de Alto Alegre. Nesta ocasião, a nossa depoente assinalou que “eles estavam apenas defendendo o direito à vida, o direito à proteção dos filhos deles, à cultura deles; aquilo que eles viam como o mundo deles”. Em concordância com essa opinião, alguns estudantes frisando a importância de se ver os dois lados dessa história.

Outra situação importante que ocorreu foi quando a estudante 11 formulou espontaneamente uma questão adicional a partir de uma dúvida que ela teve acerca das possíveis causas para a revolta dos indígenas. A resposta da freira proporcionou uma interessante interação, quando a mesma colocou em reflexão para todo o grupo de qual seria a nossa reação se um povo distante viesse em nossa cidade e nos impusessem seus costumes hoje. Conforme o entendimento da estudante 11 supracitada, nós “iríamos fazer a mesma coisa que os indígenas fizeram naquela época”. Neste momento, ao se colocar no lugar do outro, percebeu-se o desenvolvimento de um trabalho de alteridade nessa discente para com os indígenas *Tenetehara-Guajajara*. Ademais, essa ocasião da entrevista proporcionou aos estudantes um processo de reflexão significativo para a compreensão das questões do lado indígena.

A partir de uma pergunta feita pela estudante 12, abriu-se espaço para a reflexão acerca de um elemento teórico da História na qual sempre devemos estar atentos, que é o processo de contextualização dos fatos históricos analisados para que não se caia em anacronismos. O questionamento da estudante queria saber da Sra. Maria José como ela analisava a maneira que os religiosos capuchinhos administravam a Missão de Alto Alegre. Segundo ela, certamente faltou sabedoria aos capuchinhos no sentido de não terem considerado as especificidades culturais daquele povo, mas que era importante a ressalva de que a visão antropológica daquele período era bem diferente da que temos na contemporaneidade. Em continuidade, ela completou que:

[...] hoje nós analisamos com o nosso ponto de vista de hoje, então existe uma grande possibilidade de fazermos uma leitura errada, ou seja de colocar itens que nós temos acesso hoje que eles não tinham naquele tempo. [...] era a mentalidade de um tempo [...] com a mentalidade de hoje, com os elementos de hoje nós fazemos essa crítica, essa afirmação, porém eles viveram quase dois séculos antes de nós.

Em demonstração de dúvida a respeito disso, a estudante 13 levantou a seguinte questão: “se não devemos julgar as coisas que aconteceram no passado, o que deve ser feito?”. Diante disso, alguns de seus colegas expressaram vontade de respondê-la, sendo que discente 14 assinalou que a função do conhecimento histórico “não é de julgar os acontecimentos. Mas devemos compreender eles da forma que ocorreram no passado”. Assim, essa parte da entrevista possibilitou aos discentes perceberem que estudar História requer tomar alguns cuidados, tendo sempre em vista a busca por uma interpretação crítica dos fatos históricos.

Destacamos ainda outro tema recorrente durante a entrevista com a irmã Maria José, a saber, os preconceitos e estereótipos presentes em nossa sociedade com relação aos povos indígenas. Neste sentido, a depoente relatou certo ditado popular bastante corriqueiro em nosso cotidiano para demonstrar as diversas formas de manifestação dessa discriminação social. Nesta interação, alguns discentes demonstraram compreender a eficiência de tais mecanismos sociais como formas de perpetuação dos preconceitos contra os indígenas, quando também proferiram outros ditados e piadas que já ouviram e ainda têm contato frequentemente na atualidade.

Encerramos a terceira etapa de nossa estratégia didática no ensino de História entrevistando o Sr. Magno Guajajara. Ele tem 28 anos de idade e é cacique da aldeia indígena Monalisa, que fica localizada na reserva indígena Canabrava do povo *Tenetehara-Guajajara*, mais especificamente nas proximidades da BR 226, fazendo parte do município de Jenipapo dos Vieiras. Da mesma forma que os outros dois entrevistados, a participação de Magno Guajajara possui um grande simbolismo, principalmente devido ao fato de ele poder representar o seu povo – que é a mesma etnia envolvida no Conflito de Alto Alegre – nesta pesquisa e expressar as suas opiniões, que tiveram a oportunidade de serem visibilizadas aqui neste trabalho de dissertação.

Magno Guajajara é uma pessoa que possui grande conhecimento acerca do tempo de Alto Alegre, como o seu povo denomina o período de existência da Missão catequética dos capuchinhos em seu território, e de todas as circunstâncias envolvidas naquele contexto histórico. Bastante eloquente, ele respondeu todas as perguntas e curiosidades feitas pelos estudantes com muita contundência e riqueza de detalhes. Segundo ele, a história do Conflito de Alto Alegre é de conhecimento de todos os seus irmãos indígenas, possuindo grande difusão entre eles através das narrativas orais dos anciãos para os mais jovens.

Diante dessas características, a entrevista se apresentou como uma oportunidade riquíssima de aprendizado e desenvolvimento do respeito às diferenças. Por isso,

desconsideramos as organizações em grupos definidas inicialmente e convidamos todos os dezessete estudantes para participarem, dos quais onze compareceram, configurando-se assim na entrevista com o maior número de integrantes, sendo realizada no laboratório de informática da escola Enoc Vieira.

Essa entrevista se caracterizou como a que teve maior desenvoltura por parte das estudantes, no sentido de interagirem com perguntas e opiniões em referência ao discurso de nosso depoente. Logo de início, no momento da chegada de todos ao local, foi configurada uma situação interessante: a admiração dos discentes ao verem a vestimenta e indumentárias de Magno Guajajara. Ele estava com um cocar de penas de arara, uma pulseira e um colar de miçangas bem exuberantes, adereços típicos de sua cultura, e ao mesmo tempo vestindo uma calça *jeans*, camisa e calçado num tênis, que são roupas típicas dos não indígenas.

Além disso, ele tinha em mãos um moderno aparelho de celular, do qual precisou fazer uso num determinado momento para conversar com a sua mulher, que há poucos dias havia gerado a sua segunda filha. Dentro deste contexto, é importante acrescentar outra informação sobre o Sr. Magno Guajajara, que é o fato dele estar cursando Licenciatura em Educação Intercultural Indígena na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, em São Luís, capital do estado maranhense.

A perplexidade ficou notória nos rostos e nas conversas entre as discentes naquele instante, no qual foi admitido posteriormente por elas que chegaram a pensar que Magno não seria um indígena. Todavia, duas não se intimidaram e relataram experiências vividas nesse sentido que acabaram fomentando um pertinente debate inicialmente. A discente 15 disse que “um dia quando eu *tava* andando aqui na Barra eu vi duas indígenas com umas coisas na cabeça e eu achei esquisito”. Aproveitando o ensejo, a estudante 16 nos contou a seguinte narrativa:

[...] eu que sou evangélica já fiz isso de olhar para os índios e verem eles pintados, de cocar e dizer ‘*ôh* coisa estranha esse negócio aí’, e minha avó falou assim: ‘olha, não pode falar assim porque você também é da raça indígena’. Aí quando eu fui na igreja eu chamei o pastor: ‘pastor, mas como é isso, você me ensinar que nós *não olhar*, não tratar os índios, *não sei o quê, não sei o quê*, e eu sou da raça indígena, como é isso?! Ele falou: ‘não minha filha, é porque *eles distrau* nós, matou alguns de nosso povo, não sei o quê’, falou um monte coisa lá. [...] Aí nessa coisa aí eu fiquei conturbada, eu fiquei toda em dúvida.

Ao pedir a palavra, Magno Guajajara admitiu que se vestiu propositalmente daquela maneira para provocar as estudantes no sentido da reflexão acerca dos estereótipos dos quais ele e o seu povo são vítimas cotidianamente. E foi neste sentido que ele fez sua apresentação assinalando que, independentemente da vestimenta que esteja usando, isto em nada interferirá

na sua identidade como indígena. E concluiu afirmando com veemência que “eu posso ser um doutor, um dentista, um professor e sem deixar de ser quem eu sou; continuar sendo índio. Posso ser evangélico e continuar sendo índio”.

Portanto, este momento foi de fundamental importância para as discentes ampliarem a sua concepção do que é ser índio. Pois recordamos que unanimemente a turma de 7º ano A apresentou uma visão estigmatizada do indígena na pesquisa diagnóstica realizada ainda no primeiro semestre de 2018. Nesta perspectiva, Cleube Alves da Silva (2010, p. 13) afirma que:

[...] Hoje, existe um movimento de procura por informações atualizadas e confiáveis sobre os índios, um interesse em saber, afinal, quem são eles. Essas pessoas descobrem que as mudanças ocorridas com vários povos indígenas não fizeram com que eles perdessem sua identidade étnica. O fato de homens e mulheres indígenas falarem português, vestirem roupas iguais as dos não indígenas ou fazerem uso de tecnologias como câmeras de vídeo, máquinas fotográficas digitais ou aparelhos de telefone celular não interfere no ser ou não indígena desses povos.

Em seguida, a estudante 17 o indagou: “de acordo com o seu conhecimento, o que foi o Conflito de Alto Alegre?”, que prontamente respondeu que “foi um choque cultural. [...] Os religiosos vieram com um etnocentrismo muito forte”. Oportunamente, levantei o questionamento para as discentes de qual é o significado do conceito de etnocentrismo e a mesma estudante 17 se posicionou afirmando que é “querer ser mais do que os outros, estar no centro do universo”. Complementando tal posicionamento, uma de suas colegas considerou que esse tipo de pensamento só leva “a guerras e maldades”.

Outra parte interessante da entrevista se deu a partir do questionamento da estudante 1 para o Sr. Magno Guajajara: “em sua opinião, quais eram os objetivos da Missão de Alto Alegre?”, na qual ele respondeu da seguinte forma:

[...] catequizar, instruir aquele povo, fazer com que eles deixassem de ser indígenas e mostrar uma nova cultura. O Evangelho tem feito isso hoje: chegar e dizer que tem que parar de fazer isso; não pode mais usar aquilo; não pode mais se comportar daquela maneira, pois vocês têm que fazer agora é assim. E isso tem causado um choque. Então, eu até considero assim a maneira como os missionários têm conduzido a palavra uma catequização moderna, né?! É uma catequização moderna.

Ao afirmar que existem semelhanças entre o processo missionário que os católicos capuchinhos fizeram entre o final do século XIX e início do XX, e as missões religiosas das igrejas evangélicas nas aldeias indígenas na contemporaneidade, o nosso depoente proporcionou o debate e a reflexão nas estudantes acerca das permanências e mudanças históricas ocorridas no transcorrer do tempo. Tal noção, inclusive, é imprescindível para a

compreensão do conhecimento histórico e sua significação no cotidiano dos sujeitos, tendo como base a relação temporal entre o presente e o passado. Assim, ao perceber a permanência de uma mentalidade etnocêntrica ainda neste primeiro quartel do século XXI, a discente 2 afirmou que “os religiosos, católicos e evangélicos, deveriam ter mais respeito para com a cultura dos indígenas e não querer forçar que eles mudem”.

Dando prosseguimento ao roteiro da entrevista, a estudante 3, percebendo a possibilidade de uma conexão entre duas questões de sentido semelhante, indagou o nosso depoente se a memória do Conflito de Alto Alegre acentua os preconceitos e a exclusão social que os indígenas sofrem em Barra do Corda. De maneira enfática, Magno Guajajara respondeu “sim, claro que sim! Esse acontecimento contribuiu muito pra esse preconceito. É o fator principal. [...] Hoje, quando fala ‘O Massacre’ é pegar toda uma culpa de uma de história e colocar em cima do índio”.

O debate em torno da opinião de nosso depoente com relação às imagens dos frades e freiras mortos no Conflito de Alto Alegre expostas na fachada da Igreja Matriz de Barra do Corda foi um momento importante da entrevista. Provavelmente este ponto tenha sido o que mais chamou a atenção das discentes devido a já pré-existente curiosidade delas quanto à simbologia daquelas gravuras para o povo indígena. Magno Guajajara disse achar aquilo “um desrespeito para com o povo *Guajajara*. Era justo que tivesse pelo menos fotos de alguns indígenas ali, nem que fosse encima ou abaixo das que estão lá, porque isso colocaria em estado de igualdade. Do jeito que está eu vejo como uma afronta”.

Em Barra do Corda é muito comum a discussão popular acerca dessa questão – vale lembrar que a Igreja Matriz fica localizada na parte central da cidade – em que algumas pessoas concordam, enquanto outras não com tal homenagem da Igreja. E ainda existem alguns que são favoráveis com a ideia de construir também um monumento em homenagem aos indígenas *Tenetehara-Guajajara* que foram vítimas naquele conflito, do mesmo modo que o nosso entrevistado mencionou.

Procurei contribuir com aquele momento colocando em pauta a concepção de lugar de memória, segundo o pensamento de Pierre Nora (1993), para nos fundamentarmos teoricamente. Assim, foi possível para as estudantes identificar a Igreja Matriz como um importante lugar memória que, neste caso, reforça cotidianamente uma memória de martírio para seus religiosos. Por outro lado, acaba também proporcionando a continuidade de uma visão na qual os indígenas são os vilões da história. Neste sentido, Magno Guajajara afirmou que essa visão negativa vai passando de geração em geração, utilizando o exemplo, que segundo ele é muito difundido entre os indígenas, de crianças que passam em frente à Igreja e

perguntam a seus pais quem são aquelas pessoas nas imagens, que prontamente respondem que foram os santos que os índios mataram.

Portanto, a partir desses depoimentos de Magno Guajajara, que é uma pessoa que faz parte de uma minoria social fortemente estigmatizada ao longo da história brasileira, as discentes puderam compreender o quanto prejudicial ainda é na contemporaneidade as atitudes preconceituosas que emanam de um pensamento etnocêntrico dos não indígenas em relação aos povos indígenas. Neste sentido, elas tiveram os subsídios necessários para uma reflexão crítica acerca da importância do respeito às diferenças, sejam elas culturais, sociais, históricas ou de qualquer outra natureza.

Ao término desta terceira etapa da pesquisa solicitamos aos estudantes a produção de um relato sobre a experiência com as entrevistas de História Oral, em que deveriam destacar os elementos e circunstâncias que foram relevantes, para sua aprendizagem, bem como citar os pontos positivos e negativos.

2.5 A oficina de análise crítica das entrevistas de História Oral

A quarta etapa desta pesquisa ocorreu uma semana após a conclusão da anterior na escola Enoc Vieira, sendo organizada no formato de oficina e, por questão de tempo, foi realizada em dois encontros. Em resumo, este momento foi constituído do processo de análise crítica dos depoimentos provindos das entrevistas de História Oral. Dessa forma, os estudantes estiveram envolvidos em atividades cruciais do processo de construção do conhecimento histórico escolar sobre o tema do Conflito de Alto Alegre, como o tratamento das fontes históricas e a interpretação histórica.

No início foram debatidos alguns princípios que envolvem o conhecimento histórico, mais especificamente sobre as fontes históricas, considerando o seu conceito, classificação entre primárias e secundárias, e as possíveis maneiras de analisá-las, bem como os cuidados necessários neste tipo de trabalho.

Conscientes de que não existe uma receita pronta para o processo de análise das fontes, buscamos fundamentação em Marc Bloch (2001, p. 08). Ele afirma que “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise”. Neste sentido, pode-se afirmar que o elemento principal que caracteriza esse trabalho é o pensamento crítico, que, por conseguinte, estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a observação, problematização,

contextualização e interpretação. Ainda nesta perspectiva, Hoffmann (2008, p. 17) explicita algumas orientações muito pertinentes:

[...] Outro aspecto importante que deve-se ressaltar, está na problematização e significação dos documentos. As fontes históricas constituem-se em marcas do passado, vestígios e indícios que evidenciam significados ao serem trabalhados pelo historiador. É a construção do historiador, o seu olhar que dará (re)significação às fontes históricas, conforme a sua problematização. Isso é importante ser percebido pelos alunos, pois uma fonte histórica não se expressa sozinha, ou seja, é a detentora da verdade, como acreditavam os historiadores positivistas. Um dos papéis do historiador, consiste na análise crítica das fontes históricas.

No caso desta pesquisa, portanto, os estudantes tiveram a oportunidade de compreender os fatos históricos e as disputas de memória em torno do Conflito de Alto Alegre a partir da análise crítica de depoimentos orais, sem com isso vislumbrar qualquer tipo de estabelecimento de uma verdade absoluta. Ressalta-se que, embora a atenção tenha sido maior às fontes obtidas através das entrevistas de História Oral, também foram utilizados como dados de análise nesta oficina as demais fontes históricas que foram trabalhadas no decorrer de toda a estratégia didático-metodológica. Isto é, alguns trechos da obra *O Massacre de Alto Alegre* do padre Bartolomeu da Monza (2016), as cartas dos religiosos capuchinhos da época da Missão de São José da Providência, e o documentário de Murilo Santos (2005).

A oficina foi desenvolvida no sentido de possibilitar aos discentes analisarem criticamente as fontes orais, comparando-as, quando necessário, com as demais fontes históricas selecionadas para aquele momento, encaradas como objetos de estudo e não meramente como ilustração ou comprovação de uma pretensa verdade absoluta. Assim, o objetivo foi interpretar os fatos históricos relacionados ao Conflito de Alto Alegre que emergissem dos documentos históricos, para, dessa maneira, chegar à conclusão do processo de pesquisa histórica em torno desse tema.

Particularmente em relação aos depoimentos orais, os discentes procuraram comparar os posicionamentos das três pessoas entrevistadas visando a identificação dos pontos divergentes e convergentes entre eles, e, a partir disso, compreenderem o embate de memórias que cerca esse fato histórico. Assim, no primeiro encontro desta etapa, foi organizado para que cada estudante realizasse de maneira individual o trabalho de análise e interpretação crítica dos dados – inclusive em suas respectivas casas durante o intervalo de tempo entre a primeira e a segunda parte –, enquanto que, no segundo encontro, eles seriam analisados coletivamente. Para isso, entregamos aos discentes as transcrições das entrevistas organizadas em um quadro sinóptico com o intuito de facilitar a realização desse processo. Por questão de tempo, essa atividade de transcrição foi realizada por mim.

A parte da análise coletiva contou também com a socialização das interpretações que cada estudante havia desenvolvido anteriormente, sendo criado, dessa forma, um interessante espaço de interação e debate. As principais discussões desse momento se deram em função da definição do Conflito de Alto Alegre, bem como também da memória social existente em Barra do Corda sobre esse acontecimento e da necessidade de respeito às diversidades culturais.

Na primeira questão do roteiro da entrevista, que buscou investigar as opiniões dos entrevistados sobre o que foi o Conflito de Alto Alegre, os estudantes destacaram que os depoimentos da freira capuchinha e da liderança indígena foram praticamente idênticos, quando ambos utilizaram o termo “choque de culturas”. Aliás, em diversos outros pontos da entrevista a perspectiva das respostas deles foi semelhante, situação que chamou a atenção dos discentes pelo fato de perceberem que, considerando o caso particular dessa eclesiástica capuchinha, a visão religiosa foi alterada mudou com o passar do tempo, conforme mencionamos anteriormente. A respeito desse assunto, os discentes, em demonstração de concordância com o posicionamento desses dois depoentes, expressaram diversos argumentos dos quais selecionamos os seguintes:

Quadro 6 – Argumentos dos estudantes na oficina de análise crítica das fontes históricas.

ESTUDANTE	CONSIDERAÇÕES APRESENTADAS
4	“Queriam mudar o jeito que os índios eram. Tirar eles da mata, fazer a civilização neles pra futuramente eles serem pessoas civilizadas e não indígenas”
5	“O objetivo da Missão era catequizar e civilizar os indígenas”
6	“Na verdade, quando os indígenas se rebelaram, eles estavam apenas defendendo a cultura deles”
7	“Naquela época a sociedade tratavam os indígenas como animais, selvagens”

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nessa ocasião procurei contribuir ressaltando a informação de que os religiosos da Ordem Capuchinha haviam sido convidados oficialmente pelos poderes políticos daquele período, o que também foi aceito pela maioria da sociedade local. Além disso, os métodos que foram utilizados no processo de catequese, que tinha como efeito uma aculturação do povo *Tenetehara-Guajajara*, bem como a forte reação policial após a rebelião dos indígenas foram atitudes provindas do pensamento social da época. Oportunamente a estudante 8 comentou que “os capuchinhos estavam apenas fazendo o trabalho deles que foram solicitados

oficialmente”. Daí, portanto, a necessidade de contextualizar os fatos históricos para a sua devida compreensão, conforme é assinalado na BNCC (2017, p. 399), partindo-se da perspectiva do campo do Ensino de História:

A **contextualização** é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas.

Ainda dentro deste primeiro debate, os discentes ressaltaram que a resposta do civil não indígena teve um sentido contrário das que foram manifestadas pelos outros dois entrevistados. Situação que se repetiu em outras ocasiões de seu depoimento. Segundo ele, o que ocorreu em 1901 foi um “massacre” e uma “brutalidade muito grande” contra os capuchinhos. De uma maneira geral pode-se afirmar, a partir da análise crítica dos depoimentos orais, que a freira e o cacique *Tenetehara-Guajajara* se posicionaram levando em consideração as questões e motivações dos indígenas. Enquanto que o outro depoente adotou uma postura dissonante, estando em harmonia com a memória dominante do Conflito de Alto Alegre.

Diante disso, foi possível perceber que a diferença de sentido nas narrativas apresentadas representa as disputas de memória em torno desse fato histórico, que ainda na contemporaneidade se mostra bastante presente na sociedade local e regional de Barra do Corda. Nesse ponto se faz necessário destacar as respostas da freira capuchinha e da liderança indígena, quando indagados pelos discentes se a memória social cristalizada do Conflito de Alto Alegre potencializa o preconceito sofridos pelos indígenas na região, que afirmaram de maneira contundente, utilizando-se praticamente das mesmas palavras, que “sim! E é o motivo principal”. Isto permitiu aos discentes compreenderem o peso que a História exerce na dinâmica da vida das pessoas no tempo presente, caracterizando-se, portanto, como um conhecimento vivo, e não como algo morto ou insólito, desconexo do cotidiano.

Discutindo com os estudantes a respeito da discriminação e exclusão social que os povos indígenas enfrentam, ressaltai que esse é um cenário bastante próximo deles, podendo ser observado cotidianamente de diversas formas na realidade contemporânea de Barra do Corda, onde a postura de grande parte da sociedade local insiste em tornar os indígenas em

seres invisibilizados. Daí a importância de se trabalhar a temática do Conflito de Alto Alegre de uma forma problematizada nas aulas de História, somando-se ainda neste caso, a necessidade de atendimento às determinações legais previstas na Lei nº. 11.645/2008. Isto se torna evidente quando observamos o relato manifestado pela estudante 9 sobre toda esta experiência de ensino e aprendizagem histórica:

Eu acho que a partir do primeiro momento, lá no IFMA, foi que começou um novo sentido do Conflito de Alto Alegre pra mim. Porque, como eu disse, eu não tinha muito conhecimento, mas depois dessa pesquisa eu já sei, entendo o que é e o que foi aconteceu e como provocou isso. Isso foi muito importante. A partir da primeira etapa até esse último momento que estamos vivendo agora foi muito bom.

Por conseguinte, os discentes também puderam perceber que se faz extremamente necessário o desenvolvimento de uma mentalidade social em que as particularidades da cultura indígena sejam respeitadas. Alguns dos comentários que surgiram neste momento foram os seguintes:

Quadro 7 – Comentários dos discentes na oficina de análise crítica das fontes históricas.

DISCENTE	OPINIÕES APRESENTADAS
10	“deve haver sempre respeito uns aos outros”
11	“o relacionamento tem que ser normal, porque eles são do jeito de nós, e nós não somos melhores que eles”
12	“não existe cultura melhor ou pior do que a outra, mas sim culturas diferentes que devem ser todas respeitadas”
13	“Tem muita gente que discrimina a pessoa pela sua cor, porque é pobre, porque é rico, e isso não devemos porque nós somos todos iguais”

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na parte de conclusão desta etapa foi aberto um espaço para que os discentes expressassem as suas opiniões acerca da realização desta pesquisa e o que essa experiência significou para as suas vidas. De modo geral, eles avaliaram positivamente todo o trabalho, demonstrando que, efetivamente, proporcionou um desenvolvimento de natureza cognitiva e pessoal, como relatou a discente 14: “me marcou muito porque foi aí que eu conheci toda a história real desse conflito”.

De fato, ao analisar tanto os dados produzidos pelos estudantes quanto o comportamento, postura e desempenho durante esse período de quase dois meses de pesquisa, foi possível perceber uma mudança comportamental significativa na maioria deles. Neste

sentido, podemos citar uma melhora de desempenho em aspectos como a oralidade, escrita, participação e cooperação. Por outro lado, tão importante quanto, é também contribuir com o ensino de História na implementação de novas metodologias que se propõem a permitir ao estudante desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento histórico escolar, tendo sempre em vista o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica efetiva com sentido para a sua vida cotidiana.

Desse modo, com o objetivo de colaborar com o ensino de História e com os docentes que tenham interesse em trabalhar com a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História local, elaboramos, como produto didático, uma Sequência Didática desse percurso metodológico realizado nesta pesquisa, publicada no formato de uma Revista Digital no portal *Issuu* na *internet*, que pode ser adaptada a outras realidades educacionais. O conteúdo desse produto didático está também detalhado no Apêndice 07 desse texto.

3 ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL, PESQUISA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS E DESAFIOS

O campo do Ensino de História, que fundamenta a área de concentração do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, tem se dedicado, dentre várias questões, em discutir as diversas problemáticas em torno do processo de aprendizagem histórica dos sujeitos nos ambientes escolares, e também fora deles.

Neste capítulo realizamos um diálogo envolvendo os dados empíricos produzidos no transcorrer deste trabalho e os conceitos de aprendizagem histórica, pesquisa histórica e História local visando compreender a dinâmica específica do aprendizado histórico desenvolvido pelos discentes participantes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, em Barra do Corda, durante o andamento e a conclusão de nossa pesquisa-ação. E, desse modo, a partir da análise crítica dos resultados, descobrir se os objetivos previstos foram alcançados e a hipótese confirmada.

Inicialmente, em se tratando de uma pesquisa na área do Ensino de História, é relevante refletirmos sobre o conceito de Didática da História, que apresenta uma trajetória repleta de controvérsias dentro da própria Ciência da História. De acordo com Rüsen (2011, p. 23), existe um pensamento tradicionalmente, e ainda presente, difundido acerca dela, que a delimita superficialmente como:

[...] uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias que representa uma parte importante da transformação de historiadores em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história, sob essa visão, serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos.

Essa noção, considerada como “extremamente enganosa” por esse autor, além de restringir substancialmente o campo de atuação da Didática da História, a redimensiona para o âmbito exclusivo das ciências da educação, mais especificamente na área da pedagogia, excluindo-a de qualquer vínculo com a ciência histórica. Desse modo, simplesmente “ela reduzia-se à elaboração de métodos para transmissão de um conhecimento que ela mesma não produzia. O historiador produzia o conhecimento, o didático o transmitia” (SADDI, 2010, p. 70).

É importante salientar que esse entendimento começou a ser forjado durante o processo de cientificização e especialização da história no século XIX, no qual foi promovida

uma gradual separação entre a Ciência da História, encarada como a responsável pela metodologia de pesquisa e a produtora do conhecimento histórico, e a Didática da História, que passou a ser direcionada exclusivamente para o tratamento das questões que envolvem a metodologia do ensino de História em sala de aula. Antes disso, o cenário era outro como nos revela Rafael Saddi (2010, p. 67):

Ao contrário da visão predominante ainda hoje, até fins do século XVIII prevaleceu a noção de que a didática ocupava um papel central na formulação de qualquer história. (RÜSEN, 2007a). Ensinava-se e escrevia-se história “a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida”. (RÜSEN, 2007a, p. 88). Mesmo a noção de um “Método” da história era tido como uma questão didática. A escrita da história era orientada por problemas práticos da vida “e não por problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica”. (RÜSEN, 2007a, p. 88).

Dessa forma, separar o pensamento histórico das questões da vida cotidiana dos sujeitos históricos significa negar o intrínseco enraizamento da História com as demandas sociais do tempo presente. Além disso, percebe-se também que a Didática da História desempenha uma relevante função nessa relação entre o conhecimento histórico e a sociedade, pois, ao contrário da noção limitadora que foi constituída a seu respeito após a institucionalização da História, ela não trata exclusivamente com as questões relacionadas ao ensino e aprendizado escolar. O seu campo de atuação é mais amplo, abrangendo também a análise de “todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (BAROM; CERRI, 2011, p. 03).

Portanto, de acordo com essa perspectiva, a Didática da História é compreendida como parte intrínseca da Ciência da História, desconsiderando qualquer noção que a delimite como uma didática geral do seu componente curricular, pois como assevera Saddi (2010), ela “não lida simplesmente com a educação ou com o ensino, mas com o modo como as representações sobre o passado produzem compreensões do presente e projeções de futuro. Isto é, a Didática da História lida com a orientação temporal inerentemente produzida pela História” (SADDI, 2010, p. 75).

Quanto ao caráter disciplinar da Didática da História, este é outro ponto de intensos debates teóricos em que existem divergentes concepções. Alguns historiadores e estudiosos da educação histórica defendem a ideia de que ela seja uma disciplina inerente da História, enquanto outros defendem a sua exclusiva ligação com as ciências sociais e da educação. Existem ainda autores que a colocam como uma disciplina científica interdisciplinar, que se fundamenta da articulação de elementos de ambas essas áreas. A respeito disso, Cerri (2010, p. 277) assinala que:

A Didática de História vem passando, no Brasil, por uma mudança paradigmática, deslocando-se da metodologia do ensino à área interdisciplinar que, sustentada na Teoria da História, articula saberes pedagógicos e sócio-antropológicos para debruçar-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica e da circulação social do conhecimento histórico.

Portanto, a partir desses pressupostos discutidos sobre a Didática da História, podemos afirmar que também é função da História enquanto ciência analisar e debater as questões relativas às demandas sociais da vida cotidiana dos sujeitos históricos. Isto inclui, sobretudo, o campo do Ensino de História, que também se beneficia qualitativamente dessa concepção de Didática da História, especialmente no sentido de desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino inovadoras que valorizem a realidade e os saberes prévios do estudante.

3.1 Ensino de História Local

A seara de discussão em torno do conceito de História Local é bastante vasta, e por vezes, paradoxal. Isso se dá, principalmente, pelas diferentes formas como ela é conceituada por historiadores profissionais, pesquisadores amadores, docentes de História e pela comunidade escolar, o que ocasiona, por outro lado, disparidades em sua práxis.

Segundo a historiadora Sandra Donner (2012, p. 223) as investigações de temáticas de História local são praticadas há bastante tempo no Ocidente, principalmente no continente europeu que dispõe de larga tradição, e tiveram início com as pesquisas em torno da “história das famílias, dos feudos, passando para as províncias, paróquias, condados”. Nesse mesmo sentido, Goubert (1992, p. 70) complementa que:

[...] Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegaram a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada.

O desprezo, mencionado por Goubert, pelo qual passou a História local a partir do século XIX, pode ser explicado pela mudança de perspectiva da historiografia daquele período, essencialmente marcada pelo método positivista. É importante lembrar que é nesse século que a História é institucionalizada como ciência, além de ser influenciada pelo forte nacionalismo. Daí o grande prestígio que a História nacional ou geral passou a usufruir até meados do século XX, quando a História local retorna à cena dentro da produção

historiográfica, sob uma nova perspectiva. A respeito dessa nova fase, Barros (2005, p. 107-108) assinala que:

Se Fernando Braudel trabalhou com o ‘grande espaço’, as gerações seguintes de historiadores trouxeram também a possibilidade de uma nova tendência que abordaria o ‘pequeno espaço’. Esta nova tendência, que se fortalece nos anos 1950, ficou conhecida na França como ‘História Local’. [...] Do macro-espaço que abriga civilizações, a historiografia moderna apresentava agora a possibilidade de examinar os micro-espaços que abrigavam populações localizadas, fragmentos de uma comunidade nacional mais ampla. A História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais.

Neste sentido, podemos abordar um dos aspectos centrais que envolvem o debate contemporâneo acerca da História local, bem como a regional, que é a sua capacidade de construção de conhecimentos históricos singulares das localidades – podendo corresponder, mas não como via de regra, às unidades político-administrativas e geográficas de uma região ou um município – que compreendem um espaço mais amplo, como um país, por exemplo. Por conseguinte, tais conhecimentos específicos das dimensões locais podem ser relacionados com o conhecimento histórico generalizante – pelo menos é o que se pretende na maioria das vezes – que é produzido em âmbito nacional. Nessa perspectiva, Barbosa (1999, p. 127) assinala que:

A importância da História Local e Regional está, assim, no fato de que, enquanto a história generalizante destaca as semelhanças, homogeneizando o amálgama das vivências dos locais, a história elaborada com base nas realidades particulares dos locais trabalha com a diferença, com a multiplicidade.

Desse modo, através dessa singularidade de sua produção historiográfica, a História local torna-se um meio privilegiado de dar visibilidade a sujeitos históricos que outrora ficavam à margem da História. Circe Bittencourt (2005, p. 161), que possui um pensamento similar ao de Barbosa (1999) quanto a essa questão, aponta que a relação entre as histórias em espaços local e nacional não apenas é possível, como também possibilita avanços historiográficos:

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do

conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação.

Contudo, ressalta-se que não se trata de um confronto local *versus* nacional para a verificação de qual história é a verdadeira ou a mais completa, porque “privilegiar o local não significa opor-se ao nacional, mas sim abordá-lo por outros prismas” (NIKITIUK, 2002, p. 04). Por outro lado, também não se trata de uma mera comprovação da história nacional no âmbito local, como bem nos alertou Sandra Donner (2012, p. 224) ao afirmar que “o risco de buscar o local apenas pensando em fazer dele um campo de testes da história nacional deve ser evitado”. Pois, qualquer tentativa de mecanizar a explicação histórica não corresponde com a complexidade que envolve a construção do conhecimento histórico. Neste ponto, o que se busca na relação entre a história local e a nacional é a prospecção do conhecimento histórico, que, sendo mais heterogêneo por valorizar as dinâmicas próprias das localidades, torna-se também mais próximo da realidade vivida.

Aqui, podemos fazer uma associação com o Conflito de Alto Alegre, tema da História local do município de Barra do Corda, que foi utilizado em nossa estratégia de ensino de História junto aos estudantes da turma de 7º ano A da escola Enoc Vieira. Durante essa experiência didática foi possível estabelecer algumas relações com processos históricos a nível nacional – salvaguardando as devidas especificidades de cada conjuntura e proporções para não incorrer em erros epistemológicos –, como a catequização dos indígenas e os diversos tipos de confrontos entre indígenas e não indígenas ao longo da história do Brasil.

Dessa maneira, os estudantes puderam desenvolver a habilidade da contextualização histórica, que é um dos princípios fundamentais dentro do conhecimento histórico. Ademais, ao estabelecerem comparações entre elementos históricos locais e nacionais, os discentes compreenderam de uma maneira mais ampla a questão indígena brasileira, bem como as especificidades que marcaram o Conflito de Alto Alegre em âmbito regional. Assim, segundo o depoimento da discente 15, “aprender História se torna um pouco mais fácil e interessante”.

O trabalho com a História local nos remete a outro aspecto importante acerca de sua constituição, no qual devemos estar sempre atentos, que é problemática em torno da concepção do termo local. Afinal de contas, quais são as dimensões desse local, e regional? Qual o tipo de relação deve predominar entre a operação historiográfica e o local? Qual é o seu objeto de pesquisa?

Essas indagações estão relacionadas à confusão ainda existente entre os historiadores profissionais, professores de História, mas, principalmente entre os historiadores amadores¹¹, que se dedicam aos trabalhos de História local e regional. Grosso modo, o grande problema está em querer associar o local necessariamente às demarcações políticas e geográficas dos municípios e dos estados que compõem um país. Todavia, ao adotar essa perspectiva, acaba-se levando à produção de uma história com recorte local ao invés de uma História local.

Certamente, “é a referência ao local, à terra onde o pesquisador vive e realiza suas pesquisas, focaliza seu interesse que caracterizaria esta prática histórica” (DONNER, 2012, p. 224), contudo, determinar a investigação historiográfica local às delimitações espaciais pré-estabelecidas é sinônimo de superficialidade e limitação do conhecimento histórico acerca das dinâmicas locais e regionais, comprometendo o trabalho do historiador. Segundo Barros (2005, p. 110), encarar a História local a partir desse prisma foi uma inspiração do conceito de região provindo da escola geográfica de Vidal de La Blache, que correspondia bem aos seus objetivos desde a década de 1950. Entretanto, é importante frisar que tal êxito nessa correspondência ocorria naquele contexto europeu de meados do século XX, e se dava em função da coincidência que geralmente havia entre o espaço escolhido pelo historiador e a unidade político-administrativa e geográfica.

Esse modelo de pensar a História local começou a ser criticado a partir de 1970, principalmente, em decorrência do conceito de região que vinha sendo adotado, que passou a ser considerado como não operacional para as investigações historiográficas regionais por negligenciar a arbitrariedade da delimitação espacial, além de ignorar o fato de que as relações entre os grupos sociais e o espaço são transformadas no transcorrer do tempo (BARROS, 2005, p. 111). Nesse sentido, Barros (2005) afirma que:

Atrelar o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido proposto por La Blache), ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. [...] Uma determinada prática cultural [...] pode gerar um território específico que nada tenha a ver com o recorte administrativo de uma paróquia ou município, misturando pedaços de unidades paroquiais distintas ou vazando municípios. Do mesmo modo, uma realidade econômica ou de qualquer outro tipo não coincide necessariamente com a região geográfica no sentido tradicional. (BARROS, 2005, p. 110-111).

¹¹ A respeito da diferença entre os pesquisadores profissionais em História e os amadores, utilizamos a concepção de Dihel (2002, pg. 22) que define “o historiador diletante como aquele que reconstitui o passado tornando-o história, sem formação específica. Mesmo sem essa formação acadêmica, seu papel é importante na medida em que trabalha com vocação política. Por sua vez, o historiador profissional é aquele que possui formação específica universitária, seja como professor ou pesquisador ou ainda em ambas; é aquele que torna seu trabalho a profissão básica e, como ativo participante de eventos, congressos, trabalha baseando-se em regras metodologicamente orientadas pela vocação científica”.

Portanto, restringir o trabalho com a História local às unidades administrativas e geográficas estabelecidas nos mapas é distanciar-se da realidade social investigada – que sempre se mostra complexa – pelo fato de diversos outros elementos importantes ficarem invisibilizados. Ademais, a partir dos pressupostos discutidos acima, podemos inferir que a concepção de espaço local ou regional dentro desse gênero historiográfico é bastante peculiar. Sendo assim, o conceito de região adotado aqui provém do entendimento de Barros (2005, p. 98), que assinala o seguinte:

Grosso modo, uma *região* é uma unidade definível no espaço, que se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios. Os elementos internos que dão uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são necessariamente estáticos. Daí que a região também pode ter sua identidade delimitada e definida com base no fato de que nela poder ser percebido um certo padrão de interações entre elementos dentro dos seus limites. Vale dizer, a região também pode ser compreendida como um sistema de movimento interno. Por outro lado, além de ser uma porção do espaço organizada de acordo com um determinado sistema ou identificada através de um padrão, a região quase sempre se insere ou pode se ver inserida em um conjunto mais vasto.

Todo o dinamismo dos elementos que constituem os temas de História local e regional, justifica-se pela complexidade das relações que são estabelecidas entre os sujeitos históricos e a sua localidade de vivência. É, portanto, a historicidade dessas relações e vivências sociais em um determinado local, que pode transcender qualquer tipo de demarcação física previamente dada, o que de fato se procura compreender nas pesquisas de História local. Com isso, de acordo com Toledo (2010, p. 751), podemos conceituar História local como:

[...] uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutura de ‘bairros’ e ‘cidades’.

Desse modo, ao produzir conhecimento histórico acerca de uma realidade social específica de uma região, e, tomando os devidos cuidados, a História local torna-se um importante aliado do ensino de História no processo de aprendizagem histórica dos estudantes. De modo geral, a abordagem em sala de aula de temáticas provindas da realidade mais próxima do estudante – bem como de todos os agentes sociais que compõem a comunidade escolar – possibilita uma melhor interação, participação e desempenho cognitivo

do discente na dinâmica do ensino e aprendizagem de História. Diante dessa perspectiva, Schmidt e Garcia (2003, p. 232) consideram que a História local pode ser vista como uma proposição de ensino de História, descrevendo-a da seguinte forma:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos.

Entretanto, ressalta-se que a eficiência dessa abordagem não deve ser justificada apenas em função da proximidade espacial existente entre o discente e o assunto discutido. Caso contrário, corre-se o risco de mecanização dessa estratégia de ensino. Outros elementos importantes igualmente explicam esse maior envolvimento do estudante, como a oportunidade de compreender a realidade social na qual está inserido, reconhecer a sua própria história e fortalecer a sua identidade como sujeito histórico.

O elemento da identidade, aliás, é outro aspecto sempre presente nas discussões acerca das possibilidades do ensino de História local. Em geral, considera-se que o conhecimento histórico regional proporciona ao indivíduo o despertar do sentimento de pertença à sua localidade de vivência. Para a historiadora Núncia Constantino (2004, p. 176), “conhecer realidades do processo histórico local e regional é indispensável à construção da identidade do grupo humano. Além disso, satisfaz a necessidade de entender aquilo que está próximo de nós, diretamente relacionado à nossa vida social, econômica e cultural”.

Neste sentido, voltamos a contextualizar esses pressupostos com a pesquisa-ação desenvolvida na escola Enoc Vieira, que, ao utilizar o tema do Conflito de Alto Alegre, proporcionou uma maior participação e interesse nos estudantes envolvidos na pesquisa. O aspecto da valorização do cotidiano dos discentes pode explicar essa situação. Porém, vale enfatizar que a forma como esse conteúdo foi trabalhado em nossa estratégia de ensino de História, também contribuiu para instigá-los a compreender os diversos elementos que compõem esse acontecimento da História local do município deles.

Dessa forma, segundo a estudante 16 essa experiência “foi muito importante para que eu possa conhecer um pouco da história da minha cidade”. Para além disso, a partir da análise desse depoimento somado às outras manifestações dos demais discentes ao longo da pesquisa, percebemos que os discentes puderam se reconhecer como sujeitos históricos ativos, que possuem identidade histórica. Nesse contexto, Schmidt e Garcia (2003, p. 232) afirmam que:

O trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos/ distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais.

Portanto, diante de toda essa discussão realizada aqui em torno do conceito de História Local, consideramos que, de certa forma, alguns de seus princípios assemelham-se com os pressupostos estabelecidos em nosso trabalho, principalmente os relacionados à noção de que o ensino de História deve valorizar o cotidiano do discente, ao mesmo tempo em que possibilite a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento histórico escolar. Desse modo, estabelecemos um elo entre a História local e a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História, tendo como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes da turma do 7º ano A da escola Enoc Vieira.

3.2 Pesquisa histórica

A perspectiva de nossa proposição didática está em conformidade com o que é estabelecido nas políticas educacionais vigentes no Brasil, principalmente com a BNCC (2017) e com os PCN's – Área de História (1998) para o Ensino Fundamental. Esses documentos preconizam a utilização da pesquisa histórica como estratégia de ensino de História na Educação Básica, na qual o discente é visto como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem histórica.

A referência a este último documento se explica pela influência que ainda exerce contemporaneamente na esfera educacional curricular e pedagógica a nível nacional, embora sua elaboração tenha ocorrido há mais de duas décadas atrás. Assim, dentre as diversas situações didáticas apresentadas pelos PCN's (1998, p. 77), destacamos a que indica ao professor “ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos”.

Nessa mesma perspectiva, a BNCC (2017, p. 398) fala em uma “atitude historiadora” – todavia, esse documento não estabeleceu nenhuma definição conceitual – que deve ser assumida por docentes e discentes na dinâmica das aulas de História no Ensino Fundamental.

Com isso, a BNCC (2017, p. 400-401) considera que a busca pela autonomia intelectual do estudante:

[...] exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.

Levando em consideração que a prática da pesquisa histórica implica o tratamento com as fontes históricas, ambos os documentos oficiais supracitados indicam também o trabalho didático com tais fontes no ensino de História da Educação Básica. Os PNC's (1998, p. 77) preconizam o trabalho com “documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes”.

Além disso, os PCN's (1998, p. 86-87) explicitam detalhadamente ao professor de História uma maneira de lidar com essa estratégia, na qual se resume, primeiramente, em solicitar aos discentes suas apreensões iniciais no contato com as fontes históricas utilizadas para, em seguida, fazer as análises, observações críticas e interpretações, e, por último, proporcionar um momento para que possam comparar as suas novas interpretações com aquelas do início.

A BNCC (2017, p. 418) considera o trabalho didático com as fontes históricas nas aulas de História como “a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos”. Ademais, esse documento afirma que:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2017, p. 398).

Ao analisar esses dois documentos oficiais, podemos notar que a concepção de fontes históricas é condizente com os debates epistemológicos em voga na História, que a reconhecem em toda a sua imensa diversidade de tipos, compreendendo-as como praticamente “tudo o que homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca [*pois*] pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 80).

Além disso, também é possível observar que tanto a BNCC (2017) quanto os PCN's (1998) adotam uma abordagem metodológica para o trabalho didático com as fontes históricas baseada na perspectiva de encara-las como objetos de estudos, envolvendo a criticidade e problematizações, pois a análise dos vestígios históricos deve sempre estar permeada pela postura crítica e questionadora do historiador. Neste sentido, Pereira e Seffner (2008, p. 127) assinalam que “o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano”.

É importante frisar que a incorporação de fontes históricas no ensino de História não se trata de uma proposta contemporânea, mas que já possui uma longa trajetória, na qual passou por mudanças de perspectivas importantes. Essas mudanças nos alertam para alguns cuidados que devem ser tomados, principalmente no sentido de evitar a utilização das fontes históricas simplesmente como ilustração ou prova. Para Pereira e Seffner (2008, p. 123), encarar as fontes históricas como provas pode incorrer em erros historiográficos tradicionais, pois “pensar ou mesmo fazer isso quer dizer assumir que a verdade da História não está no relato, mas nas fontes, tal como o percebiam os positivistas”. Ainda nesse contexto, Caimi (2008, p. 146-147) assinala que:

Há registros durante todo o século XX sobre sua incorporação nos manuais e livros didáticos, bem como a defesa de seu uso em sala de aula, na literatura de cunho pedagógico. O que mudou nas últimas décadas foi o entendimento quanto às suas finalidades nas aulas de história. Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor.

A discussão realizada aqui em torno da concepção de fontes históricas e do seu uso didático nas aulas de História da Educação Básica se faz necessária devido ao importante espaço que elas ocupam dentro do processo da pesquisa histórica. Contudo, ressaltamos que a nossa proposta de ensino de História desenvolvida neste trabalho – a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História local – não se restringe apenas ao tratamento com as fontes históricas em sala de aula, mas se trata de uma estratégia didática mais abrangente, que inclui outras etapas que compõem o processo da pesquisa histórica, como a escolha e a discussão da teoria e da metodologia historiográfica; a construção dos

fatos históricos; análise e interpretação crítica dos dados e a produção da narrativa histórica. Assim, entendemos a pesquisa histórica de acordo a concepção de Rüsen (2007, p.104), que a define como:

Um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teorias) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa principalmente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de “fontes”. [...] A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável.

A pesquisa histórica é, portanto, uma prática cognitiva que segue um conjunto sistematizado de regras, dispondo de organização, planejamento e recursos de natureza material e imaterial. Essas regras, basicamente, são determinadas pela concepção teórico-metodológica adotada na investigação, que, a depender da escolha do pesquisador, serve para analisar e compreender os fenômenos históricos a partir de um determinado ângulo, constituindo assim, os diversos campos de investigação historiográfica (Ensino de História, Cultura, Mentalidades, Economia, dentre outros).

Por conseguinte, tem-se uma enorme variedade de temas possíveis de serem abordados pela História. Assim, toda essa complexidade que envolve o processo de construção do conhecimento histórico caracteriza a noção contemporânea de pesquisa histórica. Neste sentido, é importante lembrar que o próprio processo da pesquisa histórica possui uma historicidade e passa por transformações em função da historiografia em vigência.

Portanto, aquela visão genérica de pesquisa que é corriqueiramente utilizada na dinâmica das aulas de História, na maioria das vezes limitadas às pesquisas superficiais em textos impressos resumidos, em manuais didáticos ou ainda em portais na *internet* pelos estudantes, contrasta-se drasticamente com a concepção de trabalho didático com a pesquisa histórica adotada aqui neste trabalho.

A estratégia de ensino de História que desenvolvemos neste trabalho consiste, em suma, na incorporação do procedimento da pesquisa histórica na dinâmica das aulas de História na Educação Básica. Nessa mesma direção, Schmidt (2017, p. 59) nos apresenta considerações importantes:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do Historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do

conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma proposta alternativa de ensino de História dinâmica e interativa, que busca promover as condições necessárias para que o estudante da Educação Básica possa vivenciar a prática de algumas das etapas de produção do conhecimento histórico no âmbito escolar. Diante dessa perspectiva, Siomara Hoffmann (2008, p. 02) faz a seguinte explanação:

Percebemos que, existem muitas propostas metodológicas ligadas ao ensino de História, mas queremos nos delimitar em uma específica, que é aquela relacionada a prática da pesquisa histórica em sala de aula, ou seja, o aluno delineando etapas do processo de pesquisa histórica, aproximando-se da prática de um historiador, para poder chegar a algumas considerações sobre o tema em estudo. Neste sentido, distingui-se o papel e objetivos de um historiador em relação ao dos desempenhados pelos alunos. O aluno não receberá um 'pacote pronto' de conteúdo a ser transmitido pelo professor, mas será um agente atuante no processo de produção do conhecimento.

Dentro dos apontamentos colocados pelas historiadoras Schmidt (2017) e Hoffmann (2008), destacamos três elementos, inter-relacionados entre si, que julgamos ser fundamentais na incorporação da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História. Trata-se da possibilidade de construção do conhecimento histórico escolar; da concepção de ensino e aprendizagem em História que se baseia no papel ativo do estudante e na função de mediador pelo docente; e da discussão sobre a relação entre a História acadêmica e escolar, considerando as suas respectivas singularidades.

Em primeiro lugar consideramos que as características da proposição de ensino de História baseadas na prática da pesquisa histórica possibilitam a produção do conhecimento histórico no âmbito escolar, que, notadamente, difere do que é elaborado na academia. Tal afirmação não enseja o estabelecimento de comparações ou hierarquização do conhecimento, mas, ao contrário, marca a posição específica da escola como produtora de um conhecimento histórico que é particular – e não uma mera vulgarização didática do conhecimento histórico acadêmico. Nesta perspectiva, a historiadora Circe Bittencourt (2017, p. 25) considera necessária a revisão e o aprofundamento do conceito de conhecimento histórico escolar, no qual, segundo ela:

[...] não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. As críticas ao conceito de transposição didática, proposta e difundida pela obra de Chevallard, reiteram as especificidades do conhecimento escolar (CHERVEL; FORQUIN; MONIOT). O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência

de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. “Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’”, adverte-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.

Além disso, esse pressuposto da originalidade do conhecimento histórico elaborado na escola também enfatiza a relevância que o papel social do ensino de História na Educação Básica desempenha para a formação cidadã crítica do discente. Do mesmo modo, criam-se as condições necessárias para que o estudante se perceba como sujeito histórico atuante em sua sociedade. Assim, Schmidt e Garcia, (2003, p. 235) consideram que:

A produção do conhecimento histórico em sala de aula foi pensada e planejada como metodologia de ensino (ZARAGOZA, 1989). Alunos e professores desenvolvem na sala de aula, atividades de ensino e aprendizagem sobre os temas pesquisados, analisando documentos iconográficos e escritos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articular seus conhecimentos com informações e dados coletados e também com o conhecimento histórico já produzido, construindo um certo tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente, o saber histórico escolar.

Portanto, a construção do conhecimento histórico no âmbito escolar mostra-se possível a partir da prática da pesquisa histórica, com o desenvolvimento de etapas e da execução de algumas das técnicas e métodos do trabalho do historiador, no qual o professor de História deverá selecionar, previamente, em seu planejamento didático, considerando as especificidades de cada tema abordado. Nesse contexto, tem-se a “compreensão de que a pesquisa e o ensino são dimensões de um mesmo fazer historiográfico/pedagógico e que aprender História pressupõe compreender os mecanismos e condições de sua produção, guardando as especificidades de cada nível de escolarização” (CAIMI, 2008, p. 147).

Por outro lado, ensinar História desprovida de uma efetiva discussão da sua dimensão historiográfica ou, dito de outra forma, invisibilizando a historicidade de seu método de produção de conhecimento, torna-se um processo que desemboca em apresentar ao estudante o conhecimento histórico como imutável e acumulativo, pois “ao ocultar a metodologia se oculta a historicidade da ciência, e a História se converte em dogma” (ZARAGOZA, 1989, p. 168 *apud* SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 224). Ainda segundo este autor, a História muito provavelmente seja o componente curricular da Educação Básica que mais escamoteia a sua própria metodologia de produção do conhecimento.

A incorporação da pesquisa histórica como metodologia de ensino de História nos permite ainda a discussão sobre um segundo elemento fundamental, que é a correspondência

dessa estratégia de ensino com uma teoria de aprendizagem histórica em que o estudante exerce um papel efetivamente ativo, no qual aprende praticando, caracterizando-se como “um processo homólogo ao da produção (científica) do conhecimento”, conforme asseveram Schmidt e Garcia (2003, p. 226).

Assim, considerando que o conhecimento histórico é fruto da experiência e da interpretação, o seu aprendizado jamais poderá ser limitado a uma mera aquisição de conteúdo pronto e acabado a ser memorizado pelos sujeitos, pois “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (SCHMIDT, 2017, p. 57).

Dar condições ao estudante para que possa refletir, conhecer e atuar ativamente no processo de produção do conhecimento histórico escolar, vivenciando a prática dos procedimentos de investigação histórica, possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa, com sentido para a vida prática do discente, pois “um bom aprendizado é sempre uma aprendizagem ativa” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 226). Dessa forma, nesse modelo de ensino de História, destinar ao estudante um papel passivo e ouvinte não condiz com a concepção de aprendizagem histórica assumida neste trabalho. Nesse sentido, Hoffmann (2008, p. 02) considera que:

Os conteúdos do ensino de História podem ser 'transmitidos' pelo professor de várias maneiras, valendo-se de inúmeras estratégias metodológicas e recursos didáticos, como as novas tecnologias. Contudo, se a postura for de 'transmissão' do conhecimento histórico dentro de uma perspectiva de 'verdade histórica', toda e qualquer ação metodológica, inovadora ou conservadora, terá praticamente o mesmo fim. Cabe ao professor, analisar se os procedimentos metodológicos adotados condizem com o seu conceito de História e de atuação pedagógica, junto aos seus alunos.

Conforme já mencionado anteriormente, é importante observar que a metodologia baseada na pesquisa histórica com fins didáticos implica em uma maneira específica de se aprender História. Nessa situação, o estudante da Educação Básica passa a ter a possibilidade de internalizar, assimilar e aprender História de uma forma abrangente, no sentido de que, além da construção de seu conhecimento histórico sobre o tema investigado, ele terá as condições necessárias para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências no campo teórico e metodológico da História. Entretanto, se faz necessário ressaltar que o processo de aprendizagem histórica também pode ocorrer a partir dos diversos outros tipos de metodologia de ensino de História, cada qual com as suas respectivas singularidades e concepções teóricas de como se aprende História.

Por outro lado, a incorporação da pesquisa histórica como estratégia de ensino possibilita ao professor de História um aperfeiçoamento profissional, na medida em que ele passa a refletir sobre sua prática pedagógica e busca desenvolver suas competências como pesquisador. Nesse sentido, o docente ocupa a importante função de mediador de todo o processo de construção do conhecimento histórico escolar. Nela, está incluso o planejamento e a escolha teórica e metodológica, com as técnicas e instrumentos que, porventura, podem ser relacionados com a temática em questão, além do acompanhamento constante juntos aos discentes com os devidos apontamentos durante o desenvolvimento das etapas dessa estratégia. Trata-se, portanto, “da possibilidade que se tem de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que ele se aproprie e/ou construa processos pelos quais esses saberes possam ser aprendidos” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 238).

Por último, mas não menos importante, existe a questão que envolve as possibilidades de relação dentro da História em seu âmbito acadêmico e escolar. É consenso geral a afirmação de que esses campos são diferentes pelo fato de possuírem realidades, dinâmicas, funções e características que lhes são próprias. Porém, longe de serem excludentes entre si, o desenvolvimento de uma interação entre o ensino de História escolar e universitário mostra-se tanto profícua quanto necessária. Nesse sentido, Caimi (2008, p. 129-130) afirma que “a história, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhes são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica”.

Em suma, a distinção entre a História que é ensinada na Educação Básica e no Ensino Superior consiste, primeiramente, na natureza institucional de cada uma, que apresentam objetivos profissionais e formativos específicos. Por conseguinte, isso impacta diretamente no perfil sociocultural dos agentes sociais que constituem as suas respectivas comunidades escolares e acadêmicas (pais, professores, gestores, comunidade externa), em especial os estudantes, que possuem perspectivas, motivações e interesses formativos diferenciados. Em segundo lugar, outro fator importante de diferenciação entre a universidade e a escola é o contexto político, com as suas interferências de ordem ideológica, curricular e pedagógica através das políticas públicas educacionais instituídas por lei, algo que atinge mais fortemente esta última. Nesta mesma perspectiva, Bittencourt (2017, p. 20) assinala o seguinte:

Segundo o historiador André Segal, é importante distinguir os objetivos da História ensinada nos níveis fundamental e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores. Estes últimos visam formar profissionais, no caso historiadores ou

professores de História, enquanto que para os outros níveis do ensino, a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...]

Todavia, é necessário observar que o reconhecimento das especificidades que constituem a História acadêmica e a escolar não implica a criação de quaisquer tipos de níveis ou relações hierárquicas entre elas. Não se trata, portanto, de classificar o conhecimento histórico construído na academia como superior ao da escola, tampouco estabelecer uma dependência mecânica deste último em relação ao primeiro. Ao contrário, o que se pretende é o desenvolvimento de uma relação baseada na troca de experiências e, na medida do possível, de complementaridade para que o conhecimento histórico gradualmente possa ter uma maior assimilação pelos sujeitos históricos nas mais diversas dimensões da sociedade. Visto dessa forma, “o reconhecimento da especificidade de cada uma dessas histórias em cada um destes lugares pode bem permitir uma comunicação mais fecunda entre elas” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 114).

Nesse sentido, a incorporação de elementos teórico-metodológicos inerentes à História acadêmica no ensino de História escolar não significa colocar esses campos no mesmo patamar de atuação, ou ainda promover uma vulgarização ou mera simplificação da historiografia no cotidiano das aulas de História em âmbito escolar. Assim, ao desenvolver a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História local no presente trabalho, ressaltamos que a nossa proposta não objetiva formar pequenos historiadores na Educação Básica.

Por meio de um processo de didatização da experiência da pesquisa histórica e de sua adaptação à realidade cognitiva e sociocultural de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, pretendemos desenvolver uma maneira de ensinar História na qual o conhecimento histórico escolar – construído ativamente pelos discentes com a mediação do professor de História – possibilite ao discente uma aprendizagem histórica significativa que de fato contribua para a sua formação cidadã. Nesta perspectiva, Caimi (2008, p. 143-144) assevera que:

Aprender a historiar ou aprender o ofício dos historiadores não significa almejar que o estudante se torne um pequeno historiador, até porque as finalidades do trabalho do historiador, ao produzir conhecimento histórico, são distintas das finalidades do

trabalho do professor ao ensinar história. [...] Assim, ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico.

Dessa forma, além da potencialidade de construção de uma aprendizagem histórica ativa, o trabalho didático com a pesquisa histórica na Educação Básica possibilita ainda ao estudante o desenvolvimento de importantes competências cognitivas da epistemologia da História, ainda que de forma incipiente, tais como observação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, formulação de hipóteses, crítica documental e construção narrativa. Com isso, abre-se espaço para a reflexão acerca da suposta verdade absoluta em História, o que permite não encarar o conhecimento histórico como um dogma tal qual se acreditava em historiografias tradicionais. A respeito disso, o historiador Peter Burke (1992, p. 15) afirma que “hoje em dia, este ideal é, em geral, considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular”.

No entanto, se faz necessário ressaltar que isto não significa conduzir a História a um total relativismo infundado ou ainda a qualquer forma de negacionismo devido ao reconhecimento da subjetividade do historiador. Mas pelo contrário, levantar a discussão em torno desse elemento da epistemologia da História se mostra fundamental para a compreensão de que o conhecimento histórico é resultado de uma construção legítima do historiador que se fundamenta em teorias e segue regras e métodos inerentes a essa área.

3.3 Aprendizagem histórica

Tratando das questões discutidas entorno do conceito de aprendizagem histórica, enfatizamos, antes de tudo, que a concepção aqui adotada se insere no âmbito dos processos cognitivos próprios da epistemologia da ciência da História. Isso significa dizer que, embora reconheçamos a relevância das contribuições provindas dos campos pedagógicos e psicológicos para a compreensão dos modos de como se aprende no sentido geral, não as tomamos como referência neste trabalho, devido ao fato de que as competências específicas da aprendizagem dentro do campo da História, incluindo o seu arcabouço teórico, acabam sendo menosprezadas ou, por vezes, até desconsideradas por completo pela visão generalizante dessas concepções. Quanto a esse aspecto, partilhamos do entendimento de Schmidt (2009, p. 211), que defende a ideia que “o ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de

aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas”.

Sobre o conceito de aprendizagem histórica, as pesquisadoras Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 82) explicitam algumas considerações fundamentais para a compreensão desse fenômeno e de todo o dinamismo que o envolve. Segundo elas,

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida: os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornam-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. Este processo pode ser caracterizado por um duplo movimento: em primeiro lugar, é a aquisição de experiência enquanto o tempo prossegue (formulado de maneira abstrata: é a subjetivação do objeto); em segundo lugar, é a escravização do sujeito em relação à experiência (a objetivação do sujeito). Mas isso não significa que a aprendizagem histórica é empiricamente apresentada de um modo castrado e seco e simplesmente reproduzida conscientemente – isto é, simplesmente objetivada. Também não significa que a pessoa que está aprendendo é simplesmente entregue ao que a história está ensinando a ele ou a ela. Em tal visão sobre os processos de aprendizagem, o papel produtivo do sujeito, a pessoa que aprende, é subexposto, e a “história”, enquanto conteúdo do processo de aprendizagem, é concretizada de modo errado.

Nesse sentido, tratando da nossa experiência metodológica junto aos discentes participantes, percebe-se que a história do Conflito de Alto Alegre foi encarada como um conhecimento histórico resultado de um processo sistemático, que seguiu regras epistemológicas próprias da História, ou seja, trilhou um percurso metodológico até a sua construção. Assim, esse fato histórico não foi trabalhado com os estudantes como um simples dado objetivo, frio e imutável, pois o ato de aprender História não se configura como uma mera aquisição ou memorização de conteúdos prontos por um aprendiz inerte, como se este fosse um repetidor de dados objetivos.

Além disso, conforme apontado pelas autoras acima, existe ainda o processo mental de internalização e subjetivação do conhecimento histórico em que, considerando apenas o espaço escolar, é importante frisar que as orientações do professor, com a sua didática e metodologia, são fatores que auxiliam e interferem no desenvolvimento da aprendizagem histórica do discente da Educação Básica.

O historiador Jörn Rüsen é um dos pesquisadores dedicados a investigar o campo do Ensino de História nos últimos anos e, dentre os diversos temas discutidos por ele, o fenômeno da aprendizagem histórica se faz presente. É enfatizado por este autor que o

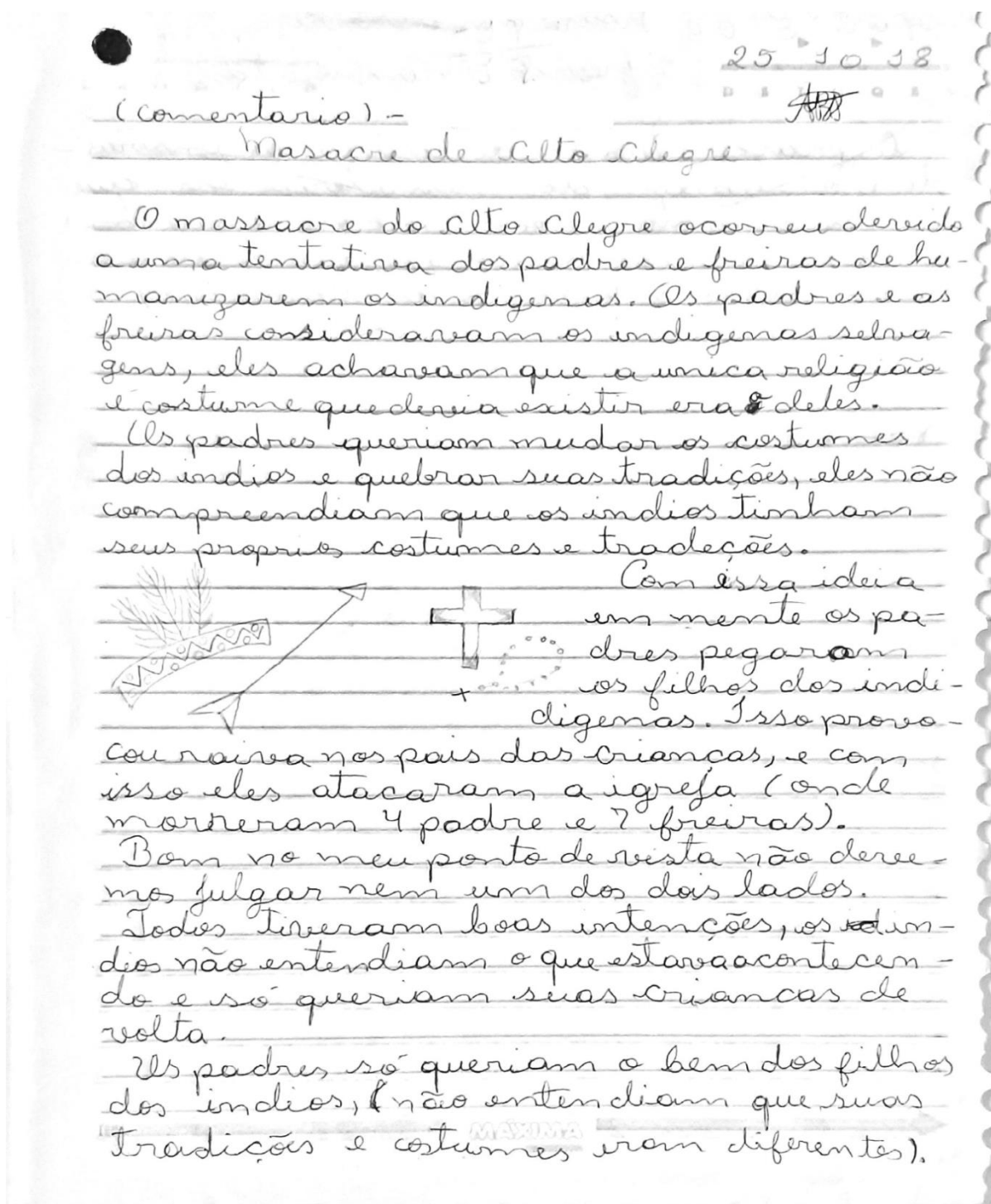
aprendizado somente pode ser considerado histórico quando envolve três operações fundamentais que, embora possuam suas peculiaridades, estão intrinsecamente interligadas: experiência, interpretação e orientação. Desse modo, trata-se da busca pela ampliação da experiência do passado da humanidade, com a sua interpretação de maneira contextualizada tendo em vista a orientação intencional e consciente do sujeito histórico através do conhecimento histórico em sua vida prática cotidiana (RÜSEN, 2010).

Assimilando essa concepção de aprendizagem histórica nesta pesquisa, primeiramente procuramos dar condições aos discentes, com a criação de espaços de discussão, para que ampliassem as suas experiências acerca do conhecimento histórico existente sobre o Conflito de Alto Alegre. Durante o desenvolvimento do percurso metodológico planejado, constituídas da prática de algumas das etapas da pesquisa histórica, os estudantes estiveram constantemente em trabalho mental de interpretação, além de outras competências e habilidades. Na conclusão dessa experiência, foi possível notar mudanças de natureza cognitiva e comportamental no posicionamento dos estudantes frente à temática abordada e as questões socioculturais e históricas que a envolvem na contemporaneidade.

Com o entendimento de que a aprendizagem histórica é, de fato, um processo, e que nele diversos fatores atuam em sua construção no sujeito que aprende, estabelecemos uma forma de avaliação múltipla e abrangente do aprendizado histórico dos estudantes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, em que contemplassem as especificidades desse processo cognitivo. Dessa forma, utilizamos tanto as produções textuais dos discentes quanto as manifestações orais, participação e postura pessoal, nas quais estive em observação e registro.

Portanto, com o fito de identificar os resultados deste trabalho, e tendo em vista os objetivos e a hipótese que foram estabelecidos inicialmente, passaremos agora a analisar criticamente o desenvolvimento dos discentes ao longo de toda a realização desta proposta metodológica de ensino de História. Vejamos o seguinte texto elaborado pela estudante 17 após a conclusão da primeira etapa:

Figura 8 – Produção textual de uma discente.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Nesta primeira fase, constituída do ensino e discussão da história do Conflito de Alto Alegre, o objetivo foi proporcionar aos discentes a construção de suas primeiras reflexões e opiniões de uma maneira problematizada a respeito do assunto, pois até então, a minoria que conseguiu expressar alguma opinião tinha uma visão factual provinda da memória cristalizada, conforme foi identificado e discutido no primeiro capítulo (ver a subseção 1.4).

Provavelmente devido a este cenário ainda incipiente da pesquisa, bem como também pelo fato de ser a primeira vez da turma em uma experiência de estudo dessa natureza, a maioria enfrentou dificuldades na formulação das produções textuais, com alguns apresentando narrativas factuais e muito superficiais, e outros copiando integralmente textos da *internet*.

Entretanto, alguns estudantes conseguiram formular interessantes narrativas como a apresentada na figura 8. De uma maneira geral, além de ser um texto com um bom encadeamento das ideias, identifica-se nele que o fato histórico em questão foi problematizado pela autora a partir da questão cultural, pois segundo ela, o conflito foi resultado de uma inferiorização da cultura indígena pelos religiosos por considerar apenas a sua perspectiva de mundo como a única correta. Neste sentido, nota-se, portanto, que a estudante 17 considera a existência da diversidade cultural entre as sociedades e a importância do respeito para o convívio social pacífico.

Ainda é possível observar a existência do elemento da contextualização quando a discente afirma que não pretende estabelecer qualquer tipo de julgamento sobre as atitudes de nenhum dos lados. A única ressalva a ser feita deste texto é que a autora utilizou o termo *massacre*, muito provavelmente devido à popularização dessa denominação consagrada pela historiografia oficial, que possui um forte sentido pejorativo aos indígenas.

Na oficina de elaboração do roteiro da entrevista de História Oral foram observados a participação dos estudantes na discussão teórica e o desempenho deles na formulação das ideias que seriam formuladas em questões para compor o roteiro. Todas as treze indagações deste documento foram realizadas pelos próprios discentes, apenas com a ressalva de que alguns ajustes gramaticais, de coesão textual e formatação foram executados por mim a posteriori.

Na dinâmica desta oficina a participação dos discentes foi efetiva e satisfatória, principalmente considerando o fato de que foram elaboradas dezenas de perguntas variadas sobre o tema do Conflito de Alto Alegre, o que até se tornou difícil depois para se chegar a um consenso da composição final do roteiro. Neste ponto, é importante destacar também que identificamos uma sensível evolução no senso de cooperação e ajuda mútua entre os estudantes em decorrência do trabalho em grupo e socialização das ideias de cada um.

Assim, pode-se perceber que as questões foram formuladas contemplando elementos de problematização e contextualização, além dos princípios éticos, permitindo aos entrevistados expressarem os seus depoimentos a partir de uma reflexão crítica. Além disso, os princípios éticos também foram resguardados para que não ocorresse nenhum tipo de desconforto ao depoente. Assim, respeitando as especificidades do lugar de fala das três

pessoas que seriam entrevistadas, o roteiro da entrevista foi organizado envolvendo questões tanto do lado indígena e quanto dos capuchinhos, como as que constam nos quesitos 6 e 7 do roteiro (ver apêndice 05), que solicitava a opinião dos depoentes acerca da maneira que a Missão foi conduzida pelos religiosos e da forma de resistência dos indígenas.

Com relação à terceira etapa metodológica da pesquisa utilizamos como forma de avaliação o desempenho dos estudantes durante a realização das entrevistas de História Oral. Para isso, foram considerados aspectos como a desenvoltura dos estudantes na leitura das perguntas, na formulação de questões adicionais e na participação nos momentos das discussões.

Nesta atividade podemos destacar a boa condução das entrevistas pelos estudantes, em especial com o indígena e com a freira capuchinha, em que foi possível perceber uma interessante interação de alguns discentes na formulação de perguntas extras quando surgiam novas dúvidas. Além disso, os próprios entrevistados proporcionaram, em certas ocasiões, momentos de discussão quando replicavam perguntas aos discentes.

Em uma dessas situações, o Sr. Magno Guajajara indagou ao grupo de estudantes “e para vocês meninas, quais eram os reais objetivos da Missão de Alto Alegre?”, na qual a discente 1 respondeu que “queriam mudar o jeito que eles, os índios eram. Tirar eles da mata, fazer a civilização neles pra futuramente eles serem pessoas civilizadas e não indígenas”. Nesse argumento, podemos identificar que a estudante lançou uma pertinente problematização ao interpretar a catequese realizada pelos capuchinhos daquele período como um verdadeiro processo de aculturação do povo *Tenetehara-Guajajara*.

Como conclusão deste processo de avaliação do desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes aplicamos um questionário com onze perguntas (ver apêndice 06) após o término da quarta etapa, que foi o último momento do percurso metodológico com a participação dos estudantes. Nesse mecanismo avaliativo, os discentes deveriam formular seus argumentos com base no que foi aprendido sobre o Conflito de Alto de Alto, os povos indígenas e a própria experiência da pesquisa histórica. A sua realização deveria ser feita em casa em um período de três dias, sendo permitida a consulta em suas anotações feitas no caderno e a troca ideias entre os colegas, mas com a ressalva de que as repostas fossem estritamente individuais e subjetivas.

Neste questionário, fragmentamos o tema central em cinco questões com perspectivas distintas, dentre as quais optamos por analisar a segunda questão devido à abrangência de seu enunciado e, principalmente, pela riqueza dos argumentos apresentados pelos discentes, que, de certa forma, faz um apanhado geral das ideias presentes nas respostas das demais perguntas

a respeito do Conflito de Alto Alegre. Nessa indagação procuramos saber as interpretações que eles concluíram após a realização da pesquisa. As respostas formuladas são as seguintes:

Quadro 8 – Após todo o percurso investigativo que realizamos, como você interpreta o conflito que ocorreu entre indígenas e religiosos não indígenas, o chamado Conflito de Alto de Alegre?

ESTUDANTE	RESPOSTAS APRESENTADAS
2	“Esse conflito aconteceu porque os capuchinhos não queriam aceitar a cultura dos índios <i>teneteraras</i> . Eu acho que nem os religiosos e nem os indígenas foram certos, porque não é certo querer catequizar as pessoas desse jeito querendo mudar a cultura dos indígenas, e nem os índios teriam agido daquele jeito matando aquele tanto de religiosos”
3	“Os padres e irmãs queriam fazer com que os indígenas fossem catequizados, eles queriam transformar aquele povo em outro povo, fazer com que eles não pudessem fazer mais as coisas que os índios faziam”
4	“Que eles queriam catequizar as crianças indígenas daquele tempo porque os não índios, ou seja, os padres e freiras não consideravam os índios filhos de Deus”
5	“O conflito aconteceu eu acho é porque os não indígenas não gostavam do jeito que os índios se comportavam. Eu acho isso”
6	“Foi por causa deles não saberem também entender uns aos outros”
7	“Foi uma falta de respeito, pois um deveria respeitar a cultura do outro”
8	“Eu interpreto a forma de pensar da igreja incorreta porque cada um tem sua cultura”
9	“Foi um grande conflito, pois os padres não administraram corretamente a missão”
10	“Foi um acontecimento que teve muitas mortes e muita violência”
11	“Foi por causa que os religiosos pegaram os filhos dos indígenas e levaram-nos ao orfanato e não deixaram os pais indígenas verem seus filhos, e proibido suas tradições”
12	“Eles só queriam os seus filhos por perto, porque muito deles morriam de doenças e quando os padres iam falar <i>pros</i> pais das crianças eles ficaram revoltados por não <i>está</i> naquele momento, então o Cauré Imana resolve fazer aquele conflito para ter os filhos de volta”
13	“Começou a ocorrer todo aquele conflito após os padres terem pego as crianças dos indígenas para catequizar e aí os indígenas ficaram revoltados por não ter seus filhos e aí aconteceu o conflito por causa disso”
14	“Foi um choque cultural porque os capuchinhos pegaram os filhos dos índios para catequiza-los e não deixavam os pais ver os seus filhos. Muitas mães morriam porque os peitos inchavam e sangravam e morriam”

15	“Choque cultural”
16	“Foi uma terrível guerra entre culturas, isso foi um choque muito grande, onde as irmãs capuchinhas e os padres quiseram mudar os indígenas de comportamento de personalidade”
17	“Foi um choque de culturas entre esses povos e deixou marca nessas culturas”

Fonte: Produção textual avaliativa aplicada aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

Podemos dividir essas afirmativas em grupos temáticos, considerando a ideia central que foi enfatizada pelos estudantes. As quatro primeiras respostas podem ser enquadradas dentro do sentido da tentativa de imposição cultural dos religiosos aos *Tenetehara-Guajajara* através da catequese. Neste ponto, obtivemos dos discentes o reconhecimento de que o processo de catequese, embora possa ser comumente entendido como algo exclusivamente religioso, também dissemina outros elementos culturais do catequizador, contribuindo, assim, para uma modificação mais profunda da forma de ser de um povo. No entendimento de Coelho (2000, p. 02), historicamente, essa sempre foi uma característica inerente do processo catequizador, e complementa assinalando que:

[...] Sob o pretexto de cristianizar povos ditos pagãos, as missões religiosas serviram ao projeto colonizador, sendo a catequese vista como uma das estratégias mais eficientes de “civilização”. O Brasil, excetuando-se o período de vigência do Directório de Pombal, de 1755 a 1798, sempre coube às missões religiosas a primazia no trato com os povos indígenas. Mesmo quando, oficialmente, cabia ao Estado administrar os aldeamentos indígenas, como no Regimento das Missões, de 1845, as diretorias parciais de índios acabavam por ser administradas pelos religiosos.

No segundo conjunto de argumentos com perspectivas semelhantes, localizado entre as afirmativas dos estudantes 6 e 8 da tabela acima, podemos observar que esses discentes compreenderam que diante da diversidade cultural a postura que se deve tomar é da alteridade e do respeito, tendo em vista o bom convívio social. Todavia, o pensamento social dos não indígenas no contexto histórico do início do século XX era de que os costumes do povo *Tenetehara-Guajajara* deveriam ser dissolvidos visando a sua integração à sociedade geral.

Dá a tomada de algumas medidas radicais pelos religiosos no processo de catequese, como a questão do isolamento familiar das pequenas crianças indígenas no internato administrado pela igreja, que é a tônica central contida nas respostas dos discentes 11 ao 13, que passaram a compreender as motivações indígenas para o conflito como resultado de uma atitude de resistência, tendo em vista a manutenção de suas tradições através das novas gerações. Esse fato por eles destacado é considerado um dos motivos da revolta dos

indígenas, principalmente quando da ocorrência de uma epidemia, conforme aponta Elizabeth Coelho (2000, p. 10):

A versão construída pelos guajajara justifica o ataque à missão como fruto da revolta com os métodos de catequese e colonização impostos pelos frades. Alguns fatos são por eles arrolados como responsáveis pelo aumento da insatisfação que sentiam. Um deles, por exemplo, foi a ocorrência de uma epidemia de sarampo, em janeiro de 1900, no internato, que ocasionou a morte de 28 dos 82 meninos internos. Isto gerou um clima de desespero entre os índios.

As últimas quatro respostas formuladas pelos estudantes vão em direção à ideia de que o Conflito de Alto de Alegre foi, em essência, um choque entre culturas distintas. De um lado, a cultura do elemento exógeno, incluindo toda a sociedade não indígena e não apenas os capuchinhos, e do outro lado, a cultura dos povos indígenas, verdadeiros detentores das terras tradicionalmente habitadas. Tal compreensão nos permite avaliar que os estudantes desenvolveram a fundamental competência cognitiva da problematização, o que contribui para a formação do pensamento histórico.

Portanto, eles puderam compreender aquele fato histórico a partir de uma visão mais ampla e crítica do contexto histórico daquele período, e não simplesmente estabelecendo relações causais entre os acontecimentos. Dessa forma, podemos concluir que a nossa proposta didático-metodológica possibilita o atendimento de um dos objetivos principais do ensino de História, conforme consta na BNCC (2017, p. 400):

[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

Estudar a história do Conflito de Alto Alegre implica necessariamente refletir sobre o relacionamento entre indígenas e não indígenas e as diversas problemáticas que os cercam ao longo da História. Para sabermos se esta pesquisa-ação proporcionou aos discentes o desenvolvimento de uma postura consciente acerca disso, perguntamos aos mesmos como deve ser o relacionamento entre indígenas e não indígenas em Barra do Corda nos dias atuais. Observemos as respostas obtidas que, devido ao surgimento de algumas muito semelhantes, apresentamos as seguintes:

Quadro 9 – Em sua opinião, como deve ser o relacionamento entre indígenas e não indígenas em Barra do Corda-MA nos dias de hoje?

DISCENTE	RESPOSTAS APRESENTADAS
1	“Deve ser bem respeitoso e sem preconceitos”
2	“Sem preconceitos e que eles deviam ser incluídos na vida social com os não índios”
3	“Ainda tratam os indígenas com preconceitos, <i>botando</i> toda culpa nos indígenas. Eu acho muito triste ter que levar toda culpa de uma história. Todos nós somos iguais, não precisamos ficar discriminando os outros pela sua cor ou até mesmo pela sua personalidade, isso é muito feio discriminar o outro”
4	“Tem que ser normal porque todos indígenas são gente igual a nós não indígenas”
5	“Devemos respeitar todos de maneira igual sem preconceito”
6	“Eu acho que ainda algumas pessoas se comportam mal quando <i>eles ver</i> os índios nas ruas. Eu acho muito legal o jeito que eles falam e o jeito que <i>eles se veste</i> . Mas os outros não acham isso”
7	“Deve ser que não aja mais discriminação com os indígenas”
8	“Eu acho que hoje em dia isso não mudou, eles não gostam dos índios”
9	“Eu acho que as pessoas indígenas e não indígenas deviam viver em harmonia, e pensar no lado dos índios o porque eles reagiram daquela forma”
10	“Normal porque os indígenas de antes nem os católicos, não têm praticamente nada a ver mais com os de hoje”

Fonte: Produção textual avaliativa aplicada aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

A realização deste trabalho também teve a pretensão de contribuir para que os estudantes assimilassem a concepção de História como um conhecimento que é resultado da experiência das pessoas comuns, e que seu aprendizado se torna peça chave para a formação da identidade e compreensão da sociedade em nossa volta. Desse modo, que percebessem isso através da história e memória social do Conflito de Alto Alegre em sua relevância na sociedade contemporânea de Barra do Corda e região. Nas respostas, interpretamos que os discentes compreenderam que os problemas que assolam os indígenas, tais como a exclusão social, estereótipos e preconceitos, são questões que não nasceram hoje, mas que possuem uma longa historicidade baseada na conflituosa e tensa relação com os não indígenas. Portanto, percebe-se que em todos os argumentos apresentados, o respeito não é pregado simplesmente por si próprio, mas com a consciência da historicidade marcada pelo sangue e sofrimento envolvendo os povos indígenas.

Nesta mesma perspectiva, é pertinente analisarmos agora as respostas dadas pelos discentes com relação à concepção História e a sua importância para a vida das pessoas comuns em seus cotidianos.

Quadro 10 – Se alguém te diz que a História é somente o passado, e que não possui sentido, nem significado na vida de ninguém hoje em dia, o que você responderia para essa pessoa?

ESTUDANTE	RESPOSTAS APRESENTADAS
11	“Que não é verdade porque a história do passado tem um relacionamento com o presente e futuro”
12	“Eu responderia que a história tem significado sim, exemplo é o Conflito de Alto Alegre que ficou muito marcante nas vidas de algumas pessoas e é muito importante para nós”
13	“Que essa pessoa estaria enganada, pois nós devemos sempre nos lembrar da história porque ela sempre vai tá no presente”
14	“Eu responderia que sim, tem significado sim para minha vida”
15	“Que o nosso passado faz parte do nosso presente, e por isso é muito importante”
16	“História pra mim é uma coisa muito importante na vida de cada pessoa, porque é através da história que nós aprendemos por exemplo a história da nossa cidade e também o que aconteceu há muitos anos atrás antes de algumas pessoas nascerem. E também é importante para o nosso crescimento que daí desenvolvemos o nosso aprendizado pela história e ajuda as pessoas a compreenderem as coisas melhores”
17	“Diria que a história estuda o passado e o presente dos grupos sociais, procurando fazer uma comparação”
1	“Estudar as mudanças no decorrer do tempo e estudar a história dos nossos antepassados, como eles viviam, como era o seu cotidiano e suas culturas e muito mais”

Fonte: Produção textual avaliativa aplicada aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

Podemos notar uma importante alteração de concepção da História pelos discentes em comparação com os posicionamentos que eles deram no primeiro semestre do ano letivo de 2018, na oportunidade do diagnóstico da turma 7º ano A. Naquela situação, quase que unanimemente, a História era vista como um estudo exclusivo do passado. Nas respostas demonstradas após o percurso metodológico de nosso trabalho, percebe-se que essa experiência possibilitou o desenvolvimento do pensamento histórico, levando a um despertar com a ampliação da visão do que realmente é História e dos sujeitos que a fazem. Nessa perspectiva, Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 11) assinalam que “a investigação no domínio

da educação histórica pressupõe que a aprendizagem da História seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana”.

Portanto, ao aprenderem a história do Conflito de Alto Alegre, com problematizações em cima da memória social envolta desse fato histórico, os discentes foram capazes de compreender que a História é uma ciência ativa na sociedade, que interfere na vida das pessoas no tempo presente. Ademais, que a forma como o mundo contemporâneo se apresenta é resultado da dinâmica social na temporalidade, sendo, portanto, é uma construção social.

Dessa forma, foi possível identificar que o desenvolvimento cognitivo dos discentes não ficou limitado apenas às fronteiras da aprendizagem do fato histórico investigado. Com efeito, eles também passaram a compreender alguns dos princípios básicos que constituem a História, tais como o reconhecimento da impossibilidade de reconstrução do passado fielmente como ocorreu, e a percepção de que o conhecimento histórico está na experiência humana, presente nas mais diversas instâncias sociais e que a “História pode ser aprendida dos mais diversos modos e com os mais diversos conteúdos” (RÜSEN, 2010, p. 92). Nesse sentido é importante considerar a afirmação de Cerri (2001, p. 110):

Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso.

Esse entendimento amplia consideravelmente o horizonte de atuação da aprendizagem histórica para além dos muros da escola, que, a despeito de ser uma instituição específica para a finalidade do ensino e aprendizagem, não é o único espaço em que eles podem acontecer. Daí a necessidade, ainda de acordo com o mesmo autor, de se “pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar” (CERRI, 2001, p. 110) para que se possa ter uma compreensão mais abrangente do processo da aprendizagem histórica, entendida como um fenômeno bastante dinâmico e complexo, e não como algo determinista ou fatalista, fruto de um pensamento ingênuo. Essa perspectiva contribui para a construção de subsídios teóricos importantes ao ensino de História, no sentido de desenvolver estratégias de ensino que almejam valorizar a realidade, o cotidiano e os saberes prévios dos estudantes.

Para finalizar a avaliação, solicitamos aos estudantes que comentassem sobre toda a realização da pesquisa, destacando os elementos que mais chamou a atenção. Obtivemos os seguintes comentários:

Quadro 11 – Comente as etapas da pesquisa que realizamos, dando destaque aos aspectos que mais chamou sua atenção.

DISCENTE	COMENTÁRIOS APRESENTADOS
2	“Eu achei bem legal todas as nossas pesquisas, mas a que eu achei mais legal foi quando o Magno Guajajara veio aqui na escola, eu achei bem legal. Ele também é bem legal”
3	“A que <i>mas</i> me chamou atenção <i>foi</i> as entrevistas”
4	“O que chamou mais a minha atenção foi do 1º encontro que nós fomos ao IFMA que eu nunca vou esquecer”
5	“Foi a entrevista com o indígena”
6	“Pra falar a verdade me chamou a atenção tudo porque eu não sabia a história e aprendi”
7	“Todas foram ótimas, mas o que mais chamou a minha atenção foi quando a irmã Maria José e o Cacique Guajajara falou que o massacre de Alto Alegre foi só um choque de culturas”
8	“Da análise das entrevistas, e do dia que fomos para uma palestra do professor do IFMA”
9	“Foi ótimo, aprendi muito. Não tenho o que falar pois foram maravilhosas”
10	“Só os momentos das entrevistas que me chamou a atenção”
11	“Na hora da entrevista, e na palestra de Carlos Eduardo”
12	“Eu gostei de todas as etapas e eu sei que nunca vou esquecer, e o que me chamou mais a atenção foi a infeliz Perpetinha quando ocorreu o conflito na Igreja”
13	“Eu gostei bastante de todas as etapas, foram bem interessantes, aprendi bastante”
14	“Gostei da entrevista com a freira no convento. Aprendi muito com tudo”

Fonte: Produção textual avaliativa aplicada aos discentes do 7º ano A da escola Enoc Vieira, 2018.

Podemos notar que os discentes destacaram aspectos bem distintos, porém, a que mais se repetiu foram os momentos das entrevistas de História Oral. Certamente, essa foi a etapa em que eles demonstraram gostar mais, mencionando alguns fatores que contribuíram para

isso, como o ineditismo dessa experiência, o aprendizado proporcionado e a realização de uma atividade prática e em um ambiente extraclasse. De uma forma geral, todo o percurso metodológico feito foi bem avaliado pelos discentes participantes, relatando terem gostado bastante por ter sido algo diferente e benéfico para aprenderem História. Nessa perspectiva, destacamos o relato da estudante 15:

Eu gostei da parte que nós entrevistamos as pessoas. As entrevistas me marcaram muito porque a partir dali eu fui ter o meu pensamento do que era o Conflito de Alto Alegre, do que era aquela história toda. Me falaram assim, mas me falaram mentindo para mim, algumas pessoas mentiram para mim. Falaram que foi o povo indígena que foi lá e mataram eles porque quiseram, mas a partir disso que nós estamos fazendo eu descobri que foi tudo mentira porque não foi só os indígenas que foram lá e mataram eles. Não, *foi* os católicos que pegaram, provocaram *ele*, pegando os filhos deles levando para um orfanato, aí sim isso provocou eles, e isso que os indígenas *fez* não foi certo, *mais* foi como defesa. Os índios não são assim de conversar, eles vão logo no agir [...] Essa forma que os indígenas fizeram eu achei certo porque eles provocaram *ele*. Não só porque eu defendo os índios não, *mais* eu achei certo.

Portanto, a análise crítica do desenvolvimento cognitivo e pessoal dos discentes nesse processo nos permite concluir que a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História local é uma metodologia útil para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica concebida como “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (SCHMIDT, BARCA E MARTINS, 2011, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos alcançar o objetivo de analisar as contribuições que a pesquisa histórica como estratégia de ensino de História pode oferecer ao processo de aprendizagem histórica dos estudantes. Para isso, dezessete discentes da turma 7º ano A da escola Enoc Vieira, em Barra do Corda, estiveram imersos em uma investigação histórica sobre a temática do Conflito de Alto Alegre.

Enfatizamos que essa pesquisa teve como foco o discente da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental – Anos Finais, no sentido de lançarmos reflexões sobre as potencialidades do conhecimento histórico escolar para o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e do “sentir-se *sujeito histórico*” (BITTENCOURT, 2017, p. 19). Com efeito, buscamos também possibilitar aos estudantes que entendessem a História como algo inerente ao ser humano, que se faz presente cotidianamente na dinâmica social, seja na realidade do seu bairro, cidade, estado ou país e que, além disso, os ajudam na compreensão do mundo que está à sua volta como resultado da ação dos sujeitos sociais, dentre os quais os próprios discentes estão inclusos.

Por outro lado, como a dinâmica do ensino e aprendizagem não acontece unilateralmente, esse trabalho também permitiu a reflexão acerca da prática docente com a busca de outras metodologias e técnicas de ensino. Portanto, tratamos de dar a nossa parcela de contribuição ao campo do Ensino de História por meio do desenvolvimento de uma proposta metodológica experienciada em uma realidade específica, mas que pode ser assimilada em outras localidades educacionais.

Realizar um trabalho investigativo e propositivo dentro de meu próprio espaço de atuação profissional se mostrou algo bem desafiador. Primeiramente foi necessário fazer um exercício de autoavaliação crítica de todas as minhas práticas como docente de História do Ensino Fundamental – Anos Finais, que, aliado com a fundamentação teórica e os debates nas aulas do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, me permitiu ampliar a visão do processo de ensino e aprendizagem em História de uma maneira geral. Mais especificamente, me instigou no desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas, notadamente as que destinassem ao estudante um papel ativo no processo de construção do conhecimento histórico escolar.

Mas é importante mencionar também as dificuldades e os resultados não alcançados no empreendimento desta pesquisa-ação. A identificação desses problemas é uma ação necessária para a reflexão e a busca por soluções em pesquisas vindouras. Dentre as

problemáticas surgidas estão questões de estrutura e logística, escassez de tempo, deficiência de recursos pedagógicos e financeiros, além da não adesão de uma parcela significativa da turma do 7º ano A, pois a nossa intenção era que todos participassem. Por outro lado, destacamos o apoio encontrado no âmbito acadêmico, junto aos professores do mestrado, institucional, da escola *locus* da pesquisa, e motivacional, dos estudantes participantes que sempre nos proporcionou inspiração.

Nesse cenário, é importante salientar que a famigerada dicotomia entre escola e academia vem sendo desconstruída nos últimos anos dentro da área da História, com iniciativas práticas de ambos os lados. Cada vez mais o docente da História escolar tem sido incentivado a tornar-se também pesquisador, com o desenvolvimento de projetos pedagógicos e de pesquisa, a exemplo do que vem ocorrendo nos últimos anos na cidade de Barra do Corda, onde inclusive a SEMED criou uma premiação anual para os melhores trabalhos desenvolvidos na rede municipal de ensino. Por outro lado, no âmbito universitário, percebe-se um crescimento exponencial de produção historiográfica e estudos direcionados para o campo da educação histórica, notadamente a partir dos 1990 no Brasil (BITTENCOURT, 2017). Nessa perspectiva, o PROFHISTÓRIA é uma dessas iniciativas recentes de reaproximação entre esses espaços, que tem como objetivo refletir o campo do Ensino de História desenvolvendo novas e alternativas metodologias de ensino e aprendizagem histórica.

Um dos princípios de nossa estratégia metodológica foi a valorização dos conhecimentos prévios e da realidade cotidiana dos estudantes como premissa fundamental para um processo de ensino e aprendizagem em História com sentido para as suas vidas. Com esse pensamento, antes de tudo, ainda no primeiro semestre de 2018, procuramos diagnosticar os saberes prévios e as representações deles sobre a história do Conflito de Alto Alegre, bem como as suas percepções sobre o componente curricular de História.

Esse diagnóstico foi importante para a avaliação dos resultados, nos permitindo comparar o desenvolvimento dos estudantes entre o antes e o depois da pesquisa. Porém, ele foi ainda mais relevante pelo fato de identificar a realidade dos discentes, o que nos proporcionou planejar o trabalho a partir dela. Dessa forma, assimilamos os saberes prévios com o intuito de construirmos coletivamente uma ressignificação dos mesmos por meio dos subsídios teóricos, metodológicos e cognitivos específicos do ensino de História, tendo em vista possibilitar aos estudantes desenvolverem uma visão mais ampla e profunda dos fenômenos históricos estudados.

Portanto, não se tratou de criticar ou negar tais saberes prévios dos discentes, muito menos de tentar impor uma nova visão, mas de utilizar esses elementos cognitivos específicos

da realidade deles como pontos de partida para o desenvolvimento do complexo e dinâmico processo da aprendizagem histórica. Dessa forma, além de valorizar o cotidiano do estudante, essa perspectiva de ensino pode beneficiar a prática docente por ter à disposição uma interessante base de referências e representações sociais.

Outro fator importante que caracterizou nossa proposta de ensino de História foi possibilitar ao discente o desempenho de uma função ativa em todo o percurso metodológico. Por meio do uso didático de algumas das técnicas e métodos da pesquisa histórica, os estudantes participaram efetivamente da construção do conhecimento histórico escolar a respeito do assunto abordado, o Conflito de Alto Alegre.

A experiência realizada nesse trabalho proporcionou resultados interessantes, que nos levou a apontar algumas possibilidades reais de utilização da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História local. No âmbito do Ensino de História constatamos que o processo de aprendizagem histórica foi facilitado devido à participação ativa dos estudantes nas práticas procedimentais da investigação histórica. Diante disso, possibilitou-se também aos mesmos dominarem, ainda que de maneira básica, alguns dos métodos e competências cognitivas que envolvem a História, tais como a análise crítica de fontes históricas, formulação de hipóteses e a interpretação histórica.

Assim, ao trabalharmos com a pesquisa histórica com fins didáticos problematizando uma temática relevante da História local do município dos estudantes, possibilitamos aos mesmos o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica com significado para as suas vidas cotidianas, com um posicionamento crítico frente às problemáticas em torno do Conflito de Alto Alegre. De acordo com Rüsen (2011, p. 43) esse conceito pode ser entendido como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Portanto, através da construção de sentido da experiência e interpretação do passado, uma aprendizagem histórica significativa deve proporcionar ao sujeito uma orientação intencional em sua vivência cotidiana, pois, “em nada valeria um amplo saber histórico, sabido de cor, que não orientasse para a vida prática” (BAROM; CERRI, 2011, p. 06).

A análise dessa pesquisa-ação e dos resultados alcançados nos dá segurança para concluir que a utilização da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento da aprendizagem histórica do discente da Educação Básica.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a incorporação de métodos e técnicas próprias da pesquisa histórica não vislumbrou promover uma academização do ensino de História.

Buscamos criar as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento histórico ao sujeito que, na maioria das vezes não pretende se tornar historiador, mas que pode reconhecer na História um meio útil para uma melhor compreensão da realidade que o cerca, posicionando-se criticamente frente a ela.

Ainda com relação ao fenômeno da aprendizagem histórica foi debatido nessa dissertação que ela pode ocorrer em outros contextos distintos do espaço escolar (RÜSEN, 2010), todavia, queremos ressaltar a importância social da escola de Educação Básica e a sua posição privilegiada na condução desse processo. Nessa perspectiva, portanto, ela deve ser valorizada e se impor frente às demais instâncias sociais, não no sentido da arrogância, mas de assimilar adequadamente os saberes históricos veiculados pelos meios de telecomunicações, discursos políticos, mídias sociais, igreja, família e outros dos quais os estudantes têm acesso para desenvolver um processo de ressignificação dos mesmos, por meio dos subsídios teóricos, cognitivos e metodológicos do ensino de História para a formulação do conhecimento histórico escolar. Tal ênfase nesse posicionamento firme da escola se torna ainda mais necessário diante da conjuntura contemporânea pela qual a sociedade brasileira se encontra, em que existe um movimento de tentativa de negação da ciência, principalmente do conhecimento histórico.

Por fim, situamos o nosso trabalho como uma metodologia de ensino de História que pode ser adotada como inspiração para o desempenho de atividades didáticas com a pesquisa histórica em outras escolas e realidades distintas. Nesse sentido, além de considerar toda a discussão teórica e metodológica levantada nessa dissertação, soma-se como material de suporte ao trabalho do professor de História, o produto didático dessa pesquisa, que é uma Revista Digital (disponível no apêndice 07 e no endereço eletrônico na *internet*: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria). Em resumo, essa revista consiste em uma Sequência Didática para a aplicação do processo de ensino e aprendizagem em História por meio da utilização da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 13 Nº 37 outubro/1997.
- BARBOSA, Agnaldo Souza. A proposta de um estatuto para a História local e Regional. Algumas Reflexões. In: **História e perspectiva**, Uberlândia, janeiro/dez, 1999.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. O ensino da história a partir da teoria de Jorn Rüsen. **Universidade Estadual de Maringá**, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional** 10(1): 95-129, Verão, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____ (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **A Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 11ª edição. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.
- BRANDES, Galeno E. **Barra do Corda na História do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3º versão, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >. Acesso em 22 de abril de 2019.
- BURKE, Peter (org.); tradução de Magda Lopes. **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado**: conquista e ocupação do Sul do Maranhão. 2ª ed. São Luís, EDUFMA, 2008 (Coleção Humanidades).
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: mar. 2018.

CERRI, L. F. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. 6(2): 93-112, Inverno 2001.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. CATEQUIZAÇÃO E CONQUISTA: A MISSÃO CAPUCHINHA ENTRE OS TENETEHARA NO MARANHÃO. Artigo In: **Fórum de Pesquisa 14: “Missões em áreas indígenas: fronteiras e traduções”**. BRASÍLIA, 2000.

_____. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: HUCITEC, 2002.

CONSTANTINO, Núncio Santoro. O que a micro-história tem a nos dizer sobre o regional e o local. São Leopoldo, **Revista Unisinos** nº 10, 2004.

CUNHA, André Victor C. Seal. Movimento do ensino de história no pós-1980: uma análise à luz da teoria da transposição didática. **Departamento de História da UERN**, 2011.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Da constituição de uma congregação feminina nordestina: análise de uma possível consequência sociorreligiosa da Rebelião do Alto Alegre – Maranhão. **IJI – Universidade do Porto**, 2013.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura Historiográfica, Memória, Identidade e Representação**. Bauru: Edusc, 2002.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. **XI Encontro Estadual de História da UFRS**: história, memória e patrimônio, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. v.1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.

EVERTON, Carlos Eduardo Penha. **Hoje e amanhã celebri a história para encarnar-vos no povo: os embates de memória sobre o conflito de Alto Alegre**. São Luís, 2016.

GERMINARI, Geysa Dongley. Consciência histórica e cultura escolar: um estudo sobre aprendizagem de História Local em escolas do campo da região metropolitana de Curitiba-PR. **XXVII Simpósio nacional de História da ANPUH**, Natal-RN, 2013.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História**: o povo Tenetehara em busca de liberdade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

GOUBERT, Pierre. “História Local” in **História & Perspectivas**, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992.

HOFFMANN, Siumara Vicelli. O processo da pesquisa histórica como proposta metodológica para o ensino de história no ensino médio. **SEEP**, Curitiba-Paraná, 2008.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

MELO, Vanice Siqueira de. **Cruentas guerras**: índios e portugueses no sertão do Maranhão e Piauí (primeira metade do século XVIII). Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do

Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2011.

MONZA, Bartolameo da. **O massacre de Alto Alegre (1909)**. Tradução de Sebastião Moreira Duarte. Brasília: Senado Federal, 2016.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **A História Local como instrumento de Formação**. Disponível em: www.rj.anpuh.org/resouces/rj.../Nikitiuk%20M%20L.doc. Acesso em 27 de maio de 2013.

NORA, Pierre. Entre a Memória e a História – a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Houry. **Revista de Estudos pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC – SP**, 1993.

O Massacre de Alto Alegre – Documentário. Direção: Murilo Santos. Co-produção: Murilo Santos / Zen Comunicações / TVE Brasil / TVE Maranhão / Fundação Padre Anchieta / TV Cultura. 2005.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-13.

_____. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Unidade Integrada Enoc Vieira**. Barra do Corda – MA. 2012.

REIS, José Carlos. **Teoria & História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UnB, 2007.

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico / Jorn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História Oral na Sala de Aula**. Autêntica. Belo Horizonte. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Círcle (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Cleube Alves da. **Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil** – volume único / Cleube Alves da Silva... [et al] – 1ª. Edição – Recife: SOLER, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino 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.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Pesquisa histórica no Ensino de História Local: uma estratégia de ensino e aprendizagem histórica na escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda-MA**. Esta pesquisa será realizada pelo pesquisador **André Brasil da Silva**, do Curso de **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal do Tocantins do *Campus* de Araguaína, sob orientação do(a) Prof.(a) **Cleube Alves da Silva**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as contribuições que a pesquisa histórica, como estratégia de Ensino de História Local, pode dar ao desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes; refletir o Ensino de História Local, através das disputas de memória acerca do Conflito de Alto Alegre, no contexto escolar da Unidade Integrada Enoc Vieira; desenvolver, didática e metodologicamente, a prática da pesquisa histórica no ensino de História Local junto aos estudantes do 7º ano A da escola Enoc Vieira; despertar nos estudantes o autorreconhecimento como sujeitos da História para a construção da cidadania, identidade e pensamento crítico; e discutir o processo de aprendizagem histórica dos discentes acerca do Conflito de Alto Alegre. As motivações para o empreendimento desta pesquisa partiram da inquietação em observar o cotidiano das aulas de História na escola Unidade Integrada Enoc Vieira no município de Barra do Corda-MA, e detectar a grande dificuldade que os estudantes possuem em perceber um sentido para o conhecimento histórico em suas vidas. Outra problemática percebida é a desvalorização e a quase total ausência do ensino de História Local nas aulas de História nessa cidade.

A sua participação se resume no envolvimento e realização das 04 (quatro) etapas da pesquisa, compreendidas em: 1º- Aula e debate sobre o Conflito de Alto Alegre no IFMA campus Barra do Corda, com duração de 4 horas; 2º- Oficina de elaboração do questionário na escola Enoc Vieira com duração de 6 horas; 3º- Aplicação do questionário aos três sujeitos externos (uma freira capuchinha, um indígena e um não indígena) no Convento das Irmãs Capuchinhas (centro da cidade) e na escola Enoc Vieira, com duração média de 1 hora cada entrevista; 4º- Oficina de análise crítica dos questionários aplicados na escola Enoc Vieira,

com duração média de 6 horas. Em todas essas etapas, o pesquisador responsável fará o registro fotográfico e de áudio para fins de análise e documentação do trabalho realizado.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em acidentes no trânsito, nos momentos em que for necessária a visita em ambientes fora da escola Enoc Vieira; traumas psicológicos em decorrência dos debates da temática do Conflito de Alto Alegre; contaminação de doenças infectocontagiosas nos momentos em que ocorrerem encontro em ambientes fechados; e fadiga física e mental em decorrência do tempo dispensado às atividades. Diante de tais riscos procederemos com a máxima atenção e precaução para com todos os estudantes participantes da pesquisa em todos os momentos, utilizando-se de transporte público oficial e acompanhamento pessoal do pesquisador proponente nos momentos de ações fora do ambiente escolar; disponibilidade de suportes básicos de atendimento de primeiros socorros; posse dos contatos telefônicos de emergência e dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes; cuidados pedagógicos e didáticos nos momentos de discussão do conteúdo do Conflito de Alto Alegre; e organização do tempo das atividades para que aconteçam momentos de pausa para alimentação e hidratação.

A pesquisa proporcionará vários benefícios aos estudantes envolvidos na pesquisa, compreendidos em um desenvolvimento efetivo e prático de uma aprendizagem histórica significativa; desenvolvimento de princípios e valores humanitários; fortalecimento dos laços de respeito, amizade e harmonia entre os povos de diferentes culturas, em especial os indígenas de Barra do Corda-MA; desenvolvimento da consciência histórica; e o desenvolvimento do posicionamento crítico e do exercício da cidadania.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na escola Unidade Integrada Enoc Vieira na cidade de Barra do Corda – MA, e a outra será fornecida a você. Os

dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na Secretaria do Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da UFT – Campus de Araguaína e, após esse tempo, serão destruídos. O pesquisador responsável tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada **Pesquisa histórica no Ensino de História Local: uma estratégia de ensino e aprendizagem histórica na escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda-MA** de maneira clara e detalhada e esclareci todas as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- () **Concordo que o meu registro fotográfico e sonoro seja utilizado somente para esta pesquisa.**
- () **Concordo que o meu registro fotográfico e sonoro possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: André Brasil da Silva

Endereço: Travessa Vanda Vieira, n.º 14

Bairro: Vila Canadá

CEP: 65950-000

Cidade: Barra do Corda – MA

Telefone Celular: (99) 981435945 / 984480890

E-mail: andre.brasil@ifma.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

APÊNDICE 02: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS TRÊS SUJEITOS EXTERNOS PARA A PARTICIPAÇÃO NAS ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Pesquisa histórica no Ensino de História Local: uma estratégia de ensino e aprendizagem histórica na escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda - MA**. Esta pesquisa será realizada pelo pesquisador **André Brasil da Silva**, do Curso de **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação do(a) Prof.(a) Cleube Alves da Silva. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as contribuições que a pesquisa histórica, como estratégia de Ensino de História Local, pode dar ao desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes; refletir o Ensino de História Local, através das disputas de memória acerca do Conflito de Alto Alegre, no contexto escolar da Unidade Integrada Enoc Vieira; desenvolver, didática e metodologicamente, a prática da pesquisa histórica no ensino de História Local junto aos estudantes do 7º ano A da escola Enoc Vieira; despertar nos estudantes o autorreconhecimento como sujeitos da História para a construção da cidadania, identidade e pensamento crítico; e discutir o processo de aprendizagem histórica dos discentes acerca do Conflito de Alto Alegre. As motivações para o empreendimento desta pesquisa partiram da inquietação em observar o cotidiano das aulas de História na escola Unidade Integrada Enoc Vieira no município de Barra do Corda-MA, e detectar a grande dificuldade que os estudantes possuem em perceber um sentido para o conhecimento histórico em suas vidas. Outra problemática percebida é a desvalorização e a quase total ausência do ensino de História Local nas aulas de História nessa cidade.

A sua participação se resume na concessão de 01 (uma) entrevista de História Oral acerca dos seus conhecimentos, saberes e opiniões a respeito da temática do Conflito de Alto Alegre, com duração média de 01 (uma) hora. Este momento ocorrerá na sede do Convento das Irmãs Capuchinhas de Barra do Corda-MA, que fica localizada no endereço Avenida Eliezer Moreira, Bairro Centro da cidade de Barra do Corda – MA. Durante a realização da entrevista o pesquisador responsável fará o registro fotográfico e de áudio para fins de análise e documentação do trabalho realizado.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em acidentes no trânsito durante o seu deslocamento; traumas psicológicos e/ou constrangimentos em decorrência dos

questionamentos e debates acerca da temática do Conflito de Alto Alegre; contaminação de doenças infectocontagiosas pelo fato do espaço da entrevista ser um ambiente fechado. Diante de tais riscos procederemos com a máxima atenção e precaução para com a Sr.^a. durante toda a realização da entrevista, disponibilizando suportes básicos de atendimento de primeiros socorros; posse dos contatos telefônicos de emergência; e cuidados teóricos, éticos e morais nas questões e na discussão sobre o tema do Conflito de Alto Alegre.

A pesquisa proporcionará vários benefícios a Sr.^a, dentre os quais podemos destacar a visibilidade dos seus conhecimentos e saberes acerca do tema do Conflito de Alto Alegre para a comunidade de Barra do Corda-MA e região; desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa; fortalecimento dos laços de respeito, amizade e harmonia entre os povos de diferentes culturas; e o desenvolvimento do posicionamento crítico e cidadão.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na escola Unidade Integrada Enoc Vieira na cidade de Barra do Corda – MA, e a outra será fornecida a você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na Secretaria do Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da UFT – Campus de Araguaína e, após esse tempo, serão destruídos. O pesquisador responsável tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada **Pesquisa histórica no Ensino**

de História Local: uma estratégia de ensino e aprendizagem histórica na escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda - MA de maneira clara e detalhada e esclareci todas as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() **Concordo que o meu registro fotográfico e sonoro seja utilizado somente para esta pesquisa.**

() **Concordo que o meu registro fotográfico e sonoro possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante: _____ Data: _____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: André Brasil da Silva

Endereço: Travessa Vanda Vieira, n.º 14 Bairro: Vila Canadá

CEP: 65950-000 Cidade: Barra do Corda – MA

Telefone Celular: (99) 981435945 / 984480890

E-mail: andre.brasil@ifma.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

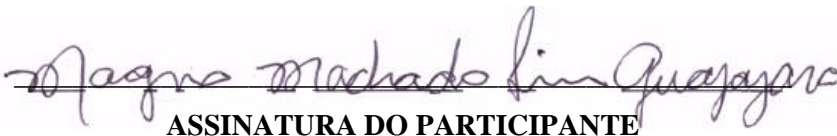
APÊNDICE 03: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA LIDERANÇA INDÍGENA PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO INDÍGENA

Eu, **Magno Machado Lima Guajajara**, cacique da aldeia indígena Monalisa, etnia *Tenetehara-Guajajara*, tenho ciência, autorizo e confirmo a minha participação na pesquisa intitulada **A Pesquisa Histórica como estratégia didático-metodológica de Ensino de História Local: O Conflito de Alto Alegre na perspectiva dos estudantes da turma 7º Ano A da escola U.I. Enoc Vieira**, sob responsabilidade do pesquisador **André Brasil da Silva**, a ser realizada no Laboratório de Informática da escola Unidade Integrada Enoc Vieira, que fica localizada na Rua Rio Purús, n.º 65, bairro Araticum, cidade de Barra do Corda-MA, na data de 07 de dezembro de 2018.

A minha participação estará restrita única e exclusivamente na cessão de uma entrevista aos estudantes da escola U.I. Enoc Vieira acerca de meus conhecimentos e opiniões a respeito do Conflito de Alto Alegre.

Barra do Corda-MA, 13 de Setembro de 2018.


ASSINATURA DO PARTICIPANTE

APÊNDICE 04: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA TURMA 7º ANO A DA ESCOLA ENOC VIEIRA A RESPEITO DO CONFLITO DE ALTO ALEGRE E DA TEMÁTICA INDÍGENA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIS
PROFHISTÓRIA – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

Escola: Unidade Integrada Enoc Vieira

Estudante: _____ **7º A**

QUESTIONÁRIO PRÉVIO

1º) O que é ser índio para você?

2º) Você sabe se existem indígenas em Barra do Corda? () Sim () Não

Caso responda Sim, onde podemos encontrar eles?

3º) Existe comunidade indígena no Estado do Maranhão? () Sim () Não

4º) Desenhe a figura de um índio.

5º) Você já ouviu falar do “Massacre” de Alto Alegre? () Sim () Não

6º) Conte o que você sabe sobre esse “Massacre” de Alto Alegre?

7º) Em que local ou cidade esse “Massacre” aconteceu?

8º) Você já estudou na escola esse “Massacre” de Alto Alegre? () Sim () Não

APÊNDICE 05: ROTEIRO ELABORADO PELOS ESTUDANTES DO 7º ANO A PARA A ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL COM UM INDÍGENA *TENENTEHARA-GUAJAJARA*, UMA FREIRA CAPUCHINHA E UM CIVIL NÃO INDÍGENA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIS
PROFHISTÓRIA – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL

- 1º) De acordo com o seu conhecimento, o que foi o Conflito de Alto Alegre?
- 2º) Em qual(is) momento(s) de sua vida você ouviu falar do Conflito de Alto Alegre?
- 3º) Na sua opinião, quais motivos causaram a revolta dos indígenas *Tenetehara-Guajajara* contra os missionários capuchinhos?
- 4º) Em sua opinião, quais eram os objetivos da Missão de Alto Alegre?
- 5º) A Missão de São José da Providência (Alto Alegre) foi fundada em 1896, atendendo a solicitação oficial do governo do estado do Maranhão. A ampla maioria da sociedade local apoiou esta iniciativa. Como você interpreta isso?
- 6º) Como você analisa a maneira que os religiosos capuchinhos administravam a Missão de Alto Alegre?
- 7º) Como você analisa a maneira que os indígenas resistiram e lutaram contra a Missão de Alto Alegre?
- 8º) Como você analisa a maneira que as autoridades e as forças policiais reagiram à revolta dos indígenas?
- 9º) Você acredita que atualmente os indígenas *Tenetehara-Guajajara* de Barra do Corda-MA sofrem discriminação e exclusão social?
- 10º) Você acha que a memória do Conflito de Alto Alegre contribui para aumentar o preconceito que os indígenas sofrem nos dias de hoje?

11º) A Igreja Matriz apresenta em sua fachada as imagens dos religiosos(as) capuchinhos(as) mortos no Conflito de Alto Alegre. O que você acha disso?

12º) Em sua opinião, por que ainda hoje não existem monumentos, nomes de ruas ou qualquer outra forma de representação pública dos indígenas mortos no Conflito de Alto Alegre?

13º) Em sua opinião, deveria providenciar algo para representar os indígenas mortos Conflito de Alto Alegre? Quem deveria fazer isso?

APÊNDICE 06: AVALIAÇÃO FINAL DA PESQUISA REALIZADA JUNTO AOS ESTUDANTES DO 7º ANO A DA ESCOLA ENOC VIEIRA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIS
PROFHISTÓRIA – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

PRODUÇÃO TEXTUAL AVALIATIVA

- 1º) A partir de seu conhecimento, narre a história de Alto Alegre.
- 2º) Após todo o percurso investigativo que realizamos, como você interpreta o conflito que ocorreu entre indígenas e religiosos não indígenas, o chamado Conflito de Alto de Alegre?
- 3º) Como você interpreta a mentalidade (a forma de pensar) dos não indígenas (igreja católica, governo e sociedade civil) em relação aos indígenas daquele tempo?
- 4º) Como você analisa a resistência dos indígenas contra a Missão de Alto Alegre.
- 5º) Como você interpreta a maneira que as autoridades e as forças policiais reagiram à revolta dos indígenas? Quais são as ideias (representações) que ficam implícitas nesse contra-ataque?
- 6º) Em sua opinião, deveriam providenciar algo para representar os indígenas mortos no Conflito de Alto Alegre?
- 7º) Em sua opinião, como deve ser o relacionamento entre indígenas e não indígenas em Barra do Corda?
- 8º) Em sua opinião, existe cultura superior e melhor do que outra? Como devemos nos comportar diante das diferenças culturais que existem entre os indígenas e nós, não indígenas?
- 9º) Se alguém te diz que a História é somente o passado, e que não possui sentido, nem significado na vida de ninguém hoje em dia, o que você responderia para essa pessoa?
- 10º) Diga-me como funciona o trabalho do historiador.
- 11º) Comente as etapas da pesquisa que realizamos, dando destaque aos aspectos que mais chamou sua atenção.

APÊNDICE 07: PRODUTO DIDÁTICO DA PESQUISA

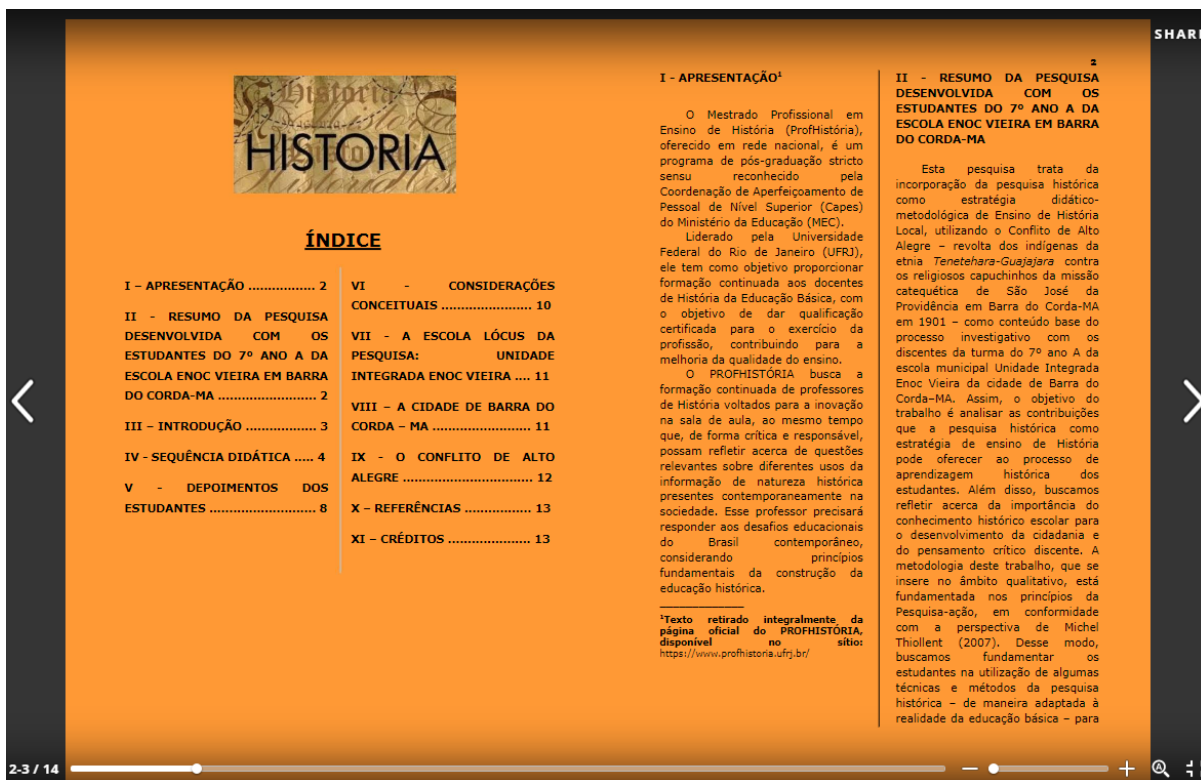
O produto didático dessa dissertação é uma revista digital contendo uma Sequência Didática da estratégia de ensino de História desenvolvida nesta pesquisa-ação. A revista está disponível para acesso público no seguinte endereço eletrônico na *internet*: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria . Além desse espaço digital, ela está registrada também aqui no espaço desse apêndice, conforme apresentada a seguir:

Figura 9 – Captura de tela da capa da revista digital disponibilizada na *internet*.



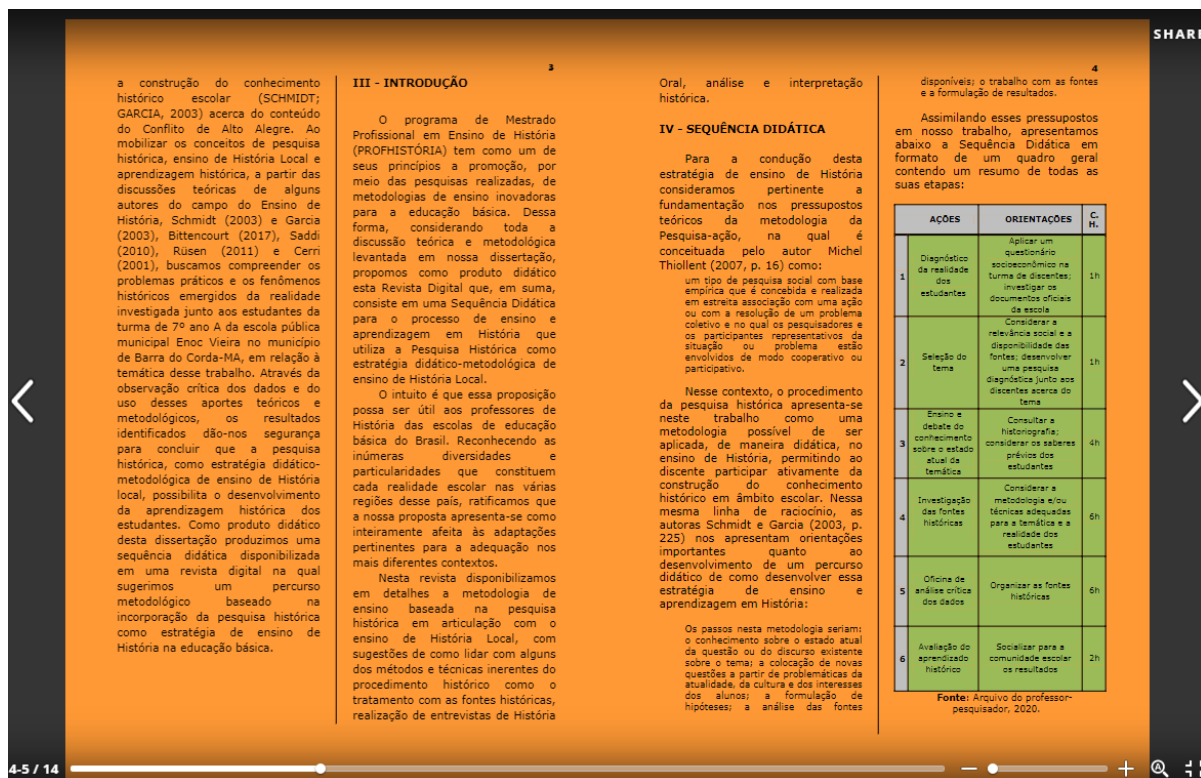
Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria

Figura 10 – Captura de tela das páginas 1 e 2 da revista digital disponibilizada na internet.



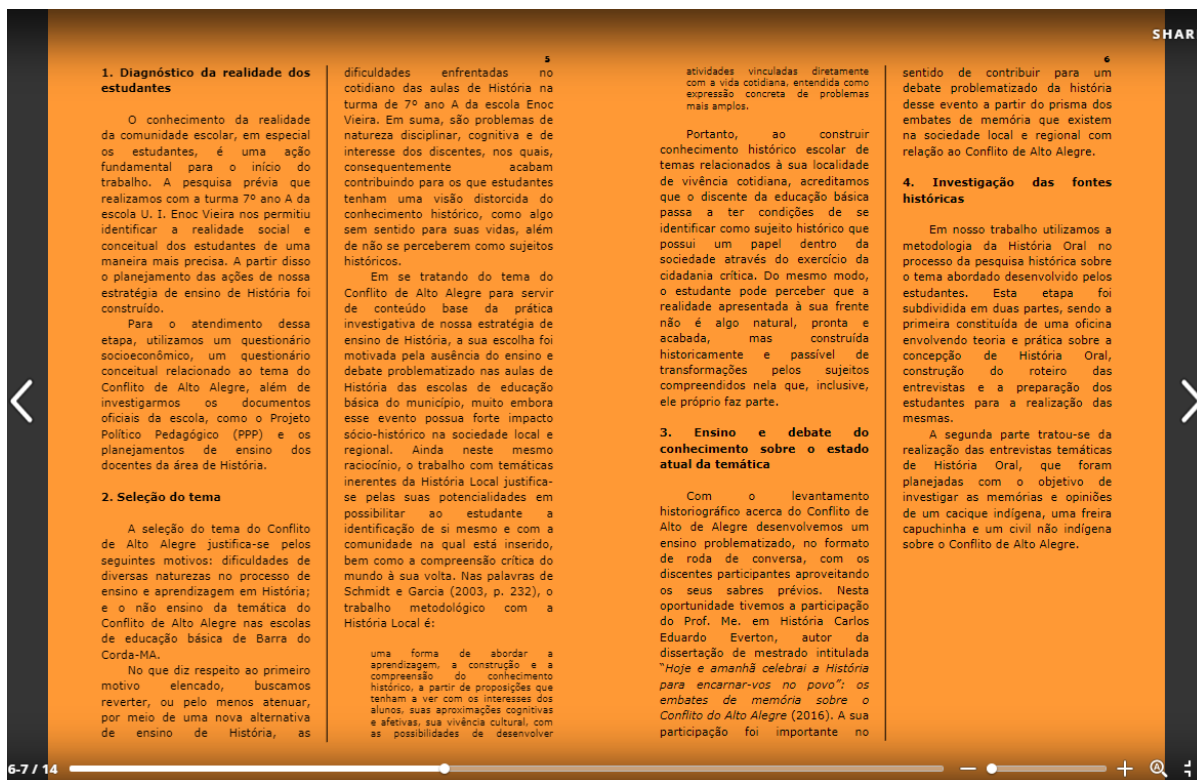
Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria

Figura 11 – Captura de tela das páginas 3 e 4 da revista digital disponibilizada na internet.



Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria

Figura 12 – Captura de tela das páginas 5 e 6 da revista digital disponibilizada na *internet*.



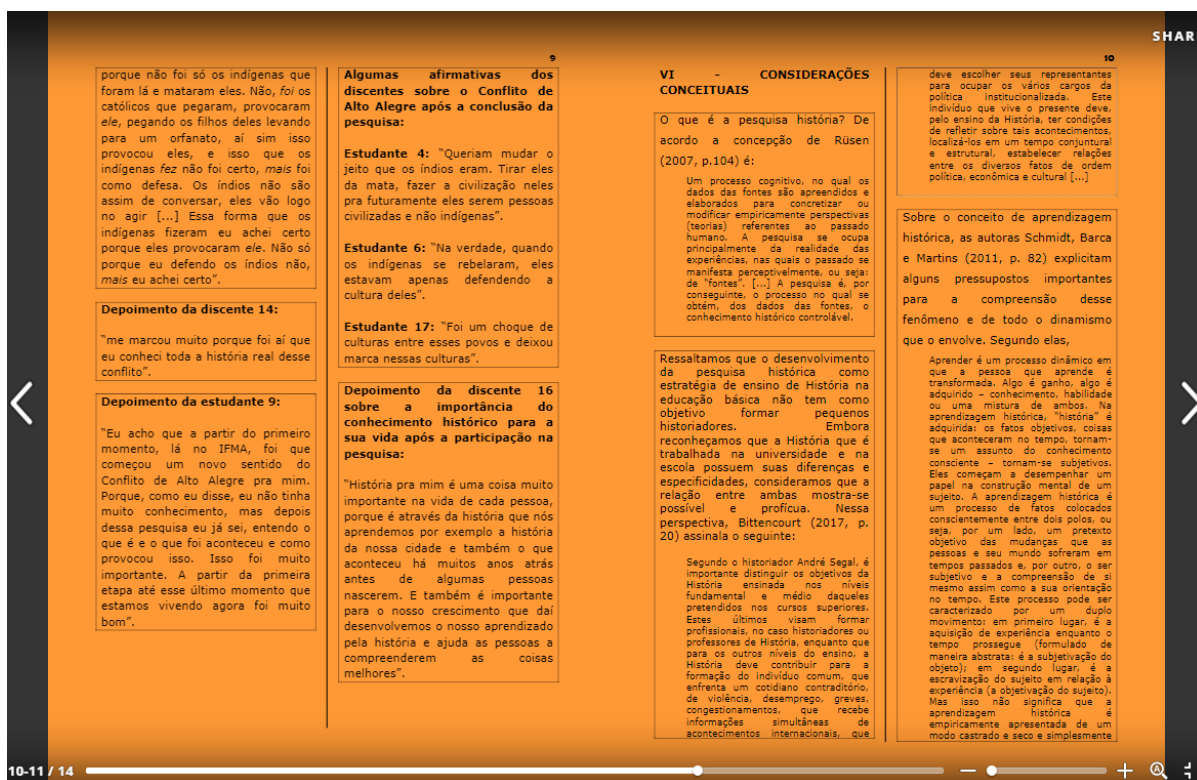
Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria

Figura 13 – Captura de tela das páginas 7 e 8 da revista digital disponibilizada na *internet*.



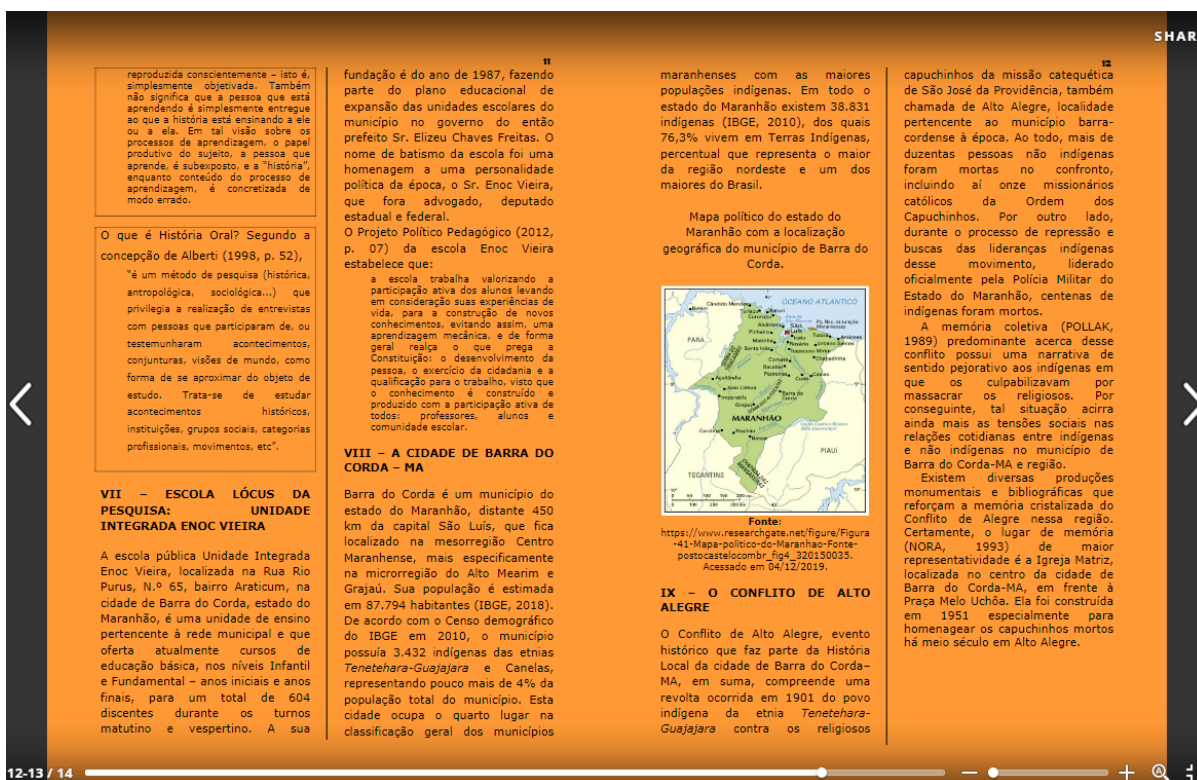
Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria

Figura 14 – Captura de tela das páginas 9 e 10 da revista digital disponibilizada na internet.



Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria

Figura 15 – Captura de tela das páginas 11 e 12 da revista digital disponibilizada na internet.



Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria

Figura 16 – Captura de tela da página 13 da revista digital disponibilizada na internet.

Fachada da Igreja Matriz de Barra do Corda-MA com as insígnias dos(as) treze capuchinhos(as) mortos no Conflito de Alto Alegre




Foto: André Brasil da Silva, 2019.

X - REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

NORA, Pierre. Entre a Memória e a História – a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Revista de Estudos pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC – SP**, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-13.

RUSEN, Jorn. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jorn Rösen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Unidade Integrada Enoc Vieira**. Barra do Corda – MA, 2012.

XI – CRÉDITOS

Esta revista digital, que contou com a fundamental participação dos estudantes do 7º ano A de 2018 da escola Enoc Vieira, foi elaborada, editada e publicada pelo professor-pesquisador em Ensino de História André Brasil da Silva, que é Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2014) e mestrando em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. Atualmente é Professor de História da rede municipal de ensino de Barra do Corda – MA, na escola Enoc Vieira. Endereço do **Currículo Lattes**: <http://lattes.cnpq.br/2415851693901042>
E-mail: andre.brasil@ifma.edu.br

14 / 14

SHARE

Fonte: https://issuu.com/pesquisa.historica.prof.andre.brasil/docs/revista_digital_-_produto_did_tico_profhist_ria