

FONTES HISTÓRICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA AMAZÔNIA ORIENTAL, PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS E EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Historical sources in the supervised internship in the Eastern Amazon, analytical procedures and evidence of learning

Carlo Guimarães
MONTI

 carlogmonti@gmail.com.br

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,
Faculdade de História/
PROFHISTÓRIA,
Marabá, PA, Brasil

RESUMO

O artigo apresenta reflexões que surgiram a partir das aulas de estágio supervisionado no curso de licenciatura em história. Visando exercitar a práxis no estágio, utilizamos fontes históricas em sala de aula nas turmas selecionadas, o que significou colocar os discentes em formação para analisarem as “realidades passadas”, propiciando a percepção de um processo investigativo. O uso dos documentos históricos estimulou o exercício da crítica reflexiva dos acontecimentos, tanto no processo formativo de professores como nas intervenções realizadas no ensino fundamental II. Para tal, utilizamos uma carta enviada em 1899 por Sabrina Thereza, mulher liberta que solicitava esmolas ao seu último patrão. Foi por meio deste inusitado documento que os alunos de duas escolas municipais de Marabá-PA analisaram e refletiram sobre a vida de uma mulher negra no século XIX. Os alunos das turmas que tiveram acesso à fonte histórica foram estimulados a escreverem cartas para Sabrina Thereza. Este material foi estudado segundo a técnica de Análise de Núcleo de Significação que permitiu a verificação de evidências de aprendizagem, indicando que os alunos assimilaram o processo de luta e resistência de Sabrina e, como consequência, relacionaram o conhecimento histórico com o seu presente.

Palavras-chave: Ensino de história; fontes históricas; estágio supervisionado; Amazônia.

ABSTRACT

The article presents reflections that emerged from supervised internship classes on the history degree course. Aiming to exercise praxis in the internship, we used historical sources in the classroom in the selected classes, which meant putting the students in training to analyze “past realities”, providing the perception of an investigative process. The use of historical documents encouraged the exercise of reflective criticism of events, both in the teacher training process and in the interventions carried out in elementary school II. To this end, we used a letter sent in 1899 by Sabrina Thereza, a freed woman who was asking her last employer for alms. It was through this unusual document that students from two municipal schools in Marabá, Brazil, analyzed and reflected on the life of a black woman in the 19th century. The students in the classes that had access to the historical source were encouraged to write letters to Sabrina Thereza. This material was studied using the Nucleus of Meaning Analysis technique, which enabled evidence of learning to be verified, indicating that the students had assimilated Sabrina’s process of struggle and resistance and, therefore, related historical knowledge to their present.

Keywords: History teaching; historical sources; supervised internship; Amazonia.



artigo versa sobre o trabalho que desenvolvemos na formação de futuros professores, a partir das aulas de estágio supervisionado de licenciatura em história entre os anos de 2018 e 2020. Trabalhamos com o método de estágio pesquisa e pesquisa enquanto ação, pensando a pesquisa como o caminho metodológico, para a formação dos futuros professores, e considerando que “O estágio como pesquisa é um método para ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam” (Pimenta; Lima, 2017, p. 39).

Inseridos na epistemologia da prática docente, Perrenoud (1999), Tardif (2002) e Pimenta e Lima (2017) defendem que o exercício da prática docente pressupõe o aprimoramento de conhecimentos, competências e habilidades que não são exclusivamente construídos nas instituições de formação superior, e o estágio, como pesquisa, é um campo marcado pela análise, pela problematização e pelo diálogo, buscando a valorização da prática profissional (Pimenta; Lima, 2017).

A atividade de estágio pode ser pensada como momento de produção de conhecimento, suscitado pelo professor em formação que, na instabilidade da prática docente, promove ações por meio da reflexão e busca compreendê-las de forma integrada às atividades profissionais docentes, desde o momento da formação profissional (Molina; Fortuna, 2015). A articulação de vertentes “pode auxiliar a iluminação de aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática relativos à mobilização dos saberes e competências que são ensinados e desenvolvidos nas escolas” (Monteiro, 2001, p. 139).

Pensar o ensino da história é pensar uma dimensão temporal – mudanças, continuidades, simultaneidade, permanência. A linguagem, especialmente a linguagem da história, é a temporalidade. Ao professor, “cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemas” (Schmidt; Canielli, 2004b, p. 57).

Ao passo que a utilização da fonte histórica em sala de aula possibilita a práxis nas atividades de estágio, que é uma das fases formativas dos futuros professores de história, também é um elemento de identificação e aproximação dos alunos do ensino fundamental II com o conhecimento histórico.

Flávia Caimi (2008) indica que o emprego de documentos na sala de aula concentra-se em abordar questões que surgem das necessidades atuais. Apesar disso, não é uma tarefa simples, como acontece com outras atividades, pois requer um planejamento cuidadoso, e, assim como outras atividades, deve ser planejada e bem estruturada. Para Orta (2007), o uso de documentos pode contribuir para a criação de uma empatia dos alunos com sua própria realidade, já que o documento pode ser visto e interpretado como um meio de construir o conhecimento, e não um fato acabado em si, partindo da interrogação, interpretação e problematização.

Este artigo surgiu de uma série de preocupações e inquietações procedentes da experiência como professor de história na formação inicial de docentes; enquanto orientador de estágio supervisionado, percorremos o processo de ensinar como objeto de pesquisa, ao realizarmos com os discentes, atividades e vivências dialógicas que envolviam dimensões do saber que extrapolam a racionalidade técnica. É possível supor que o princípio que norteia essas atividades ajuíza o estágio como um espaço e um processo de experimentação e criação.

Nosso objetivo nesta análise é explanar a utilização de uma fonte histórica durante o estágio supervisionado no ensino fundamental II da cidade de Marabá-PA, na Amazônia Oriental, com o intuito de investigar as interpretações e compreensões que os estudantes criaram a partir deste processo de ensino e da proposta que foi apresentada como ação

para eles, buscando a “compreensão dos sujeitos da aprendizagem e dos processos do aprender” (Silva; Rossato, 2010, p. 69).

Para tal, lançamos mão de um documento histórico que constitui o acervo do projeto procedimento analítico para a utilização de documentos escritos no ensino de história – PADEH. A fonte escolhida foi uma carta de 1899, enviada por Sabrina Thereza de Jesus, uma escravizada que obteve a liberdade com a abolição da escravidão. Passados 11 anos da sua liberdade, enviou a carta ao seu último senhor, solicitando esmolas. Trata-se de uma fonte histórica que nos permitiu trabalhar com os conceitos de escravidão, liberdade e resistência praticadas por uma mulher do século XIX.

Em consonância com o currículo e as aulas de história nas escolas municipais *O Pequeno Príncipe* e *Irmã Theodora*, de Marabá-PA, foi aplicada a fonte histórica, em sala de aula, para, em seguida, ser proposta uma atividade de apropriação aos alunos. Esse material foi estudado segundo a técnica de Análise de Núcleo de Significação – ANS (Aguiar; Ozella, 2006) na busca pelas evidências de aprendizagem (Boruchovitch, 1999; Veríssimo, 2012).

Dividimos este artigo em dois momentos: no primeiro, apresentamos o estágio supervisionado como caminho de análise para o fazer histórico dos discentes; no segundo, apresentamos a utilização da fonte histórica e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica.

O percurso que trazemos foca na práxis como um processo formativo de futuros professores, com vistas a aprendizagem histórica dos alunos do ensino fundamental, tendo o estágio como momento para a produção de conhecimento sobre o ensino/aprendizagem. Com isso, foi possível compreender a apropriação, a interpretação e a relação que os alunos de duas escolas municipais de Marabá estabeleceram com o conhecimento histórico, por meio da aplicação da fonte. O material desenvolvido pelos alunos demonstrou o envolvimento com o conhecimento histórico ao gerarem narrativas que possibilitaram a análise de diferentes evidências pluridimensionais.

Ensino de história e estágio supervisionado

A prática de ensino, como parte integrante do currículo das licenciaturas, decorre de discussões que ocorrem desde 1930. A Lei nº 9.394/1996 apresentou diretrizes teóricas para todos os níveis; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, no ensino superior e para cursos de licenciatura plena; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica e no Ensino Superior (Molina; Fortuna, 2015). Pensar a formação docente a partir da prática “é pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade aos professores individual ou coletivamente” (Perrenoud, 1993 *apud* Ramos; Silva, 2010, p. 84).

No desenvolvimento das aulas de estágio, passamos a entender que as análises realizadas pelos discentes¹, no decorrer das quatro disciplinas de estágio, na licenciatura de história, necessitavam de um instrumento que melhor demonstrasse a práxis ali investida, já que “Os estágios são vistos como espaços de pesquisa e produção de conhecimentos sobre a cidade, a escola e os sujeitos que nela atuam” (Pimenta; Lima, 2017, p. 48).

O estágio supervisionado é “um espaço qualificado para se pensar e discutir os processos cognitivos que participam da construção do pensamento histórico” (Silva; Rossato, 2010,

p. 68), de tal modo, passamos a refletir sobre as disciplinas de estágio que ministrávamos, o que nos possibilitou pensar sobre o percurso formativo dos discentes a partir das etapas que elaboramos abaixo (Figura 1).

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado – I ➢ Problematização do espaço social e a história local; ➢ A escola, o bairro e a comunidade como Lócus de observação. | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado – III ➢ Análise das aulas como espaço de conhecimento; ➢ Desenvolvimento do Projeto de Ensino; ➢ Definição e aplicação da regência na sala estagiada. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado – II ➢ Pesquisa sobre o conceito substantivo de história; ➢ Aplicação de questionário aos alunos das salas estagiadas; ➢ Análise do material a partir da técnica de Análise de Núcleos de Significação; ➢ Análise do espaço escolar; ➢ A Gestão Escolar e a Cultura Escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado – IV ➢ A prática docente em sala de aula sendo objeto de apreciação; ➢ Análise dos materiais didáticos; ➢ Intervenção; ➢ Relatório final. |

Figura 1 – Síntese da composição do estágio supervisionado na licenciatura em história da Fahist/Marabá/UNIFESSPA.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

De tal modo, no Estágio I, passamos a trabalhar com o método da História Local, em que “fatos precisos possuem dimensão espacial, bem como dimensão temporal” (Goubert, 1988, p. 72), possibilitando aos nossos discentes um período de maior contato com a historiografia local voltada para a história de Marabá-PA, a história dos seus bairros, das suas comunidades, das populações que ali habitam e habitavam, em especial, a observação e o estudo da história de algumas escolas da cidade.

Enquanto, no Estágio II, priorizamos as análises sobre o conceito de Cultura Escolar, isto é, “princípios e valores construídos [...]. A compreensão da cultura da escola como um processo dinâmico e negociado entre os diferentes atores do processo pedagógico” (Forquin, 1992, p. 31). Nesta etapa, encaminhamos os discentes para reflexões sobre o funcionamento do espaço escolar e a sua relação com a comunidade, permeados por uma gestão, por uma cultura escolar própria. É o momento inicial de contato deles com a sala de aula, em que irão estagiar, e são estimulados a se apropriarem desses elementos únicos do espaço escolar, buscando a compreensão do que é a escola e a sua relação com a comunidade. Na busca de um conceito de história experimentado pela turma, é aplicado um questionário que visa indicar a ideia sobre história que os alunos do ensino fundamental II de Marabá têm.

A partir do conhecimento acumulado sobre a comunidade escolar nas etapas dos estágios I e II, propomos, no Estágio III, a utilização de um instrumento que, acreditamos, melhor auxiliasse na práxis ali investida, por meio do uso, em sala de aula, de fontes históricas que conversassem com cada realidade escolar que fora acompanhada. Também contribui para a escolha da fonte história a análise dos questionários aplicados na classe estagiada, o que possibilita construir um fino elo entre as compreensões e representações que os alunos trouxeram por meio dos questionários e a fonte histórica selecionada.

No Estágio III, teve vez o desenvolvimento dos projetos de ensino, com o intuito de “projetar a construção do saber histórico escolar e da formação de professores dessa

disciplina” (Almeida Neto, 2020, p. 8). Nesta fase, a construção de projetos de ensino passou a ser elemento fundamental para direcionarmos o processo de observação do “chão de escola”. Auxiliando na construção das futuras regências, em diálogo com a observação das aulas e dos alunos nas escolas públicas de Marabá-PA.

Na busca por uma linguagem que pudéssemos compartilhar com os professores e com os alunos do ensino básico, debruçamo-nos em narrativas plurais que delineiam o uso de fontes históricas em sala de aula.

É no Estágio IV que ocorre a intervenção e posterior construção do relatório final, momento de pensar os eixos temáticos com os quais se trabalhou, o eixo conceitual e o eixo pedagógico que possibilitou o uso de uma fonte histórica em sala de aula.

Destarte, as quatro disciplinas de estágio supervisionado possibilitaram que os futuros professores de história, em processo formativo, se apropriassem da história do espaço escolar, da história do bairro e da relação com a comunidade, apreendendo o funcionamento da gestão e, das particularidades culturais da escola estagiada. Tais elementos abasteceram o conhecimento dos discentes que, ao entrarem em sala de aula, estavam aptos a realizarem observações pautadas por projetos de ensino que posteriormente direcionaram as regências, bem como as intervenções. O processo de conhecimento do local, da escola e da comunidade escolar possibilitou uma pesquisa em ensino apoiada em projetos que dialogam com as aulas de história observadas e que utilizam nas regências e nas intervenções fontes históricas convergentes com a realidade de cada classe estagiada.

Buscamos um processo de pesquisa que dialogasse com os vários atores da escola, ao adentrar as salas de aula, ao interagir com os professores e os alunos, a partir de um currículo, por meio de um método de ensino, atrelado a uma cultura escolar, tudo circunscrito por um modelo de gestão. Esse conjunto de ações tem como principal importância a possibilidade de promover uma mediação entre as distintas instâncias do conhecimento histórico, que, ao ser delineado por uma temporalidade, constitui-se em instrumento de análise. Tendo por base uma fonte histórica, que fora a condutora do diálogo entre as temporalidades distintas e as espacialidades rearticuladas, sobrepostas em forma de territórios e de paisagens.

As mudanças provocadas pelo tempo atuando no espaço muitas vezes geram representações que devem ser trabalhadas pela história escolar ou pela *mass media*, mas quando não o são, deságuam em um espiral ascendente de novas representações, sem que ocorra um processo de mediação do conhecimento (Schmidt; Canielli, 2004a).

O uso de fontes históricas em sala de aula permite trabalharmos essas representações a partir de um cabedal teórico-metodológico, instigando as leituras, as interpretações, as percepções e as análises que não culminam em uma única resposta, mas em uma dinâmica mental de exercício cognitivo, ao lidar com a memória, com a linguagem, com a percepção, com o pensamento e com o raciocínio (Caimi, 2008). Todo esse exercício cognitivo ainda é mediado pela temporalidade histórica que atua desconstruindo as linearidades.

Pensamos no documento histórico como o tempo da desconstrução, da ruptura trabalhada pelo professor como uma forma de leitura de uma dada realidade. Ao propormos o uso de fontes históricas em sala de aula, possibilitamos aos alunos exercitarem uma leitura do seu próprio tempo. Já que toda história é uma história do tempo presente, o documento é a porta para a leitura das temporalidades, é leitura de um tempo, em uma dada realidade. Assim sendo, estamos instruindo os alunos a lerem o tempo com instrumentos distintos, ou seja, estamos construindo o conhecimento histórico que pretendemos sistematizar com o auxílio de uma fonte.

Tais possibilidades de pesquisa também trazem em seu cerne a participação dos alunos como sujeitos do conhecimento histórico mediante narrativas plurais surgidas a partir de suas vivências, ou seja, mobilizar a aprendizagem em relação com o conhecimento (Monteiro, 2001).

As atividades de estágio supervisionado ocorreram entre 2018 e 2020 em sete escolas de Marabá, todavia, para este artigo, destacamos as atividades ocorridas em duas: *O Pequeno Príncipe* e *Irmã Theodora*.

Na escola *O Pequeno Príncipe*, acompanhamos a turma de sexto ano que recebia o projeto “Quem sou eu?”, cuja questão norteadora era “O que há de África em nós?”, elaborado pelas professoras de história da escola (PROJETO Político Pedagógico “O Pequeno Príncipe, 2011). A metodologia de aula já previa o uso de documentos, o que possibilitou a participação de nossos discentes em suas atividades: “desta maneira pretendeu-se com a análise curricular da escola e posterior observação das aulas compreender a dinâmica de interação entre currículo e prática pedagógica dos professores atuantes na disciplina de história” (Sousa, 2018).

A escola *Irmã Theodora*, que surgiu em um espaço de conflitos sociais e da ocupação ocorrida no bairro Liberdade, no núcleo Cidade Nova, foi construída a partir de mobilizações e reivindicações da população do bairro.

No dia 26 de junho de 1984, um considerável número de pessoas se juntou e ocupou um pedaço de terra em busca de suprir uma de suas necessidades que era a habitação. Dessa forma os sem-teto se organizaram nas associações e decidiram ocupar um terreno ocioso localizado na Colônia Quindangue, onde começaram a formar um bairro, o qual foi dado o nome de Liberdade. (PROJETO Político Pedagógico “Irmã Theodora”, 2011, p. 10).

Nessa escola, o professor desenvolvia o projeto *Conexão-Afro*, visando fortalecer a identidade negra dos alunos por meio de práticas culturais e sociais de afirmação da identidade negra (Freitas, 2022).

Ao nos depararmos com os projetos “Conexão-Afro” e “Quem sou eu?”, alinhados com a Lei nº 10.639/2003, que altera as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *história e cultura afro-brasileira*, vimos a possibilidade em dialogar com esta frente de estudo.

Os projetos, em execução nas duas escolas municipais de Marabá, possibilitaram a aproximação das atividades de estágio com a pesquisa intitulada *Procedimento analítico para a utilização de documentos escritos no ensino de história* – PADEH,² que coletou várias fontes históricas para serem trabalhadas no ensino. Seleccionamos na base documental uma fonte e propomos o uso aos bolsistas, que também estagiavam nas escolas. Assim, conseguimos unir a pesquisa com a práxis do estágio por meio do uso de uma fonte histórica em sala de aula, durante o processo de formação de professores de história.

No período de 2018 a 2020, acompanhamos, nas disciplinas de estágio I, II, III e IV, 67 estagiários, oriundos de quatro turmas; trabalhamos com eles um leque variado de documentos históricos que foram utilizados nas regências e nas intervenções. Para este artigo, seleccionamos um único documento histórico por estar relacionado à pesquisa do PADEH – que foi associada a atividades de estágio nas duas escolas municipais –, já que alguns bolsistas do projeto também eram estagiários, assim lançamos mão das ações e dos relatórios de estágio III e IV de Souza (2018, 2019), Freitas (2018) e Silva (2019). Foi nessa etapa do estágio supervisionado que a regência e as intervenções ocorreram

com o auxílio da professora de história da escola *O Pequeno Príncipe*, Maria Raimunda Santana Fonte, que acompanhou os bolsistas Andreza Souza e Josiel da Silva; na escola *Irmã Theodora*, o professor Vitor Nascimento acompanhou o bolsista Dyeckson Freitas. Enquanto professor formador, estruturamos, definimos as estratégias e acompanhamos de perto todas as etapas do *fazer-se-professor*, pensando o estágio como o lugar privilegiado de formação de professores, como preconizado neste relatório:

Assim, o planejamento da aula de história [...] pretendeu trazer questionamentos e problematizações acerca do uso de fontes históricas em sala de aula, colocando o aluno como protagonista da análise crítica da aula, enquanto o professor medeia as discussões, ressaltando o caráter ativo de cada um na produção do conhecimento histórico. (Sousa, 2018, p. 14).

Os estagiários, que nos acompanharam no percurso, tiveram contato com os documentos, leram e analisaram fontes históricas; exercitaram a crítica e a análise documental que é tão significativa para a construção do conhecimento histórico e exercitaram a compreensão do que é o ofício do historiador.

Além disso, tiveram a oportunidade de compreender os alicerces de funcionamento e dos procedimentos para o ensino de história em escolas públicas de Marabá, bem como aprenderam a proceder com o uso de fontes históricas em sala de aula no processo de formação de futuros professores de história.

Parafraseando Silva (2000), o estagiário tece, com seus registros, frágeis fios de Ariadne que o ajudam, precariamente, a não se perder no labirinto da experiência do outro, que busca conhecer. Esses registros, mais do que uma descrição objetiva dos fatos apreendidos na escola, dão visibilidade ao próprio estagiário e a sua experiência iniciática, eles evidenciam a presença do estagiário em campo como um dado em si mesmo, que aparece misturado aos fatos que ele é orientado, no processo de formação profissional, a observar e relatar. (Silva, 2000 *apud* Fontana, 2010, p. 29).

Foi o processo de acompanhamento, orientação das ações e as práticas dos estagiários que nos oportunizou o desenvolvimento do material aqui apresentado. Optamos por esboçar neste artigo a parte empírica, implementada em sala de aula nas duas escolas municipais, em função do desafio que é promover a conexão entre a formação de professores e as atividades práticas.

Acreditamos que essa abordagem, focada no trabalho com a fonte histórica e análise dos resultados, foi um momento significativo na etapa formativa dos nossos orientandos, por isso trazemos as escolhas, os conceitos, as temporalidades, os problemas, as opções teóricas que embasam o incômodo que o estágio causa.

Procedimento analítico para a utilização de documento escrito no ensino de história

A utilização do documento no ensino de história deve estar em concordância com uma preocupação metodológica do professor, tendo em vista que, diferentemente do livro didático, o documento não possui um caráter pedagógico, pois não é o objetivo para o qual foi criado (Chaves, 2013).

A primeira indicação metodológica que se faz para o trabalho entre alunos e documentos no ensino de história é fomentar a desconfiança, não de forma que ateste sua falsidade, mas de maneira a olhá-lo como um monumento que foi ordenado, classificado e recebeu novos significados (Pereira; Seffner, 2008). O uso de documentos históricos em sala de

aula possibilita ao aluno o desenvolvimento da autonomia intelectual ligada à construção do conhecimento histórico e a introdução de recursos complementares.

Quando pensamos qual fonte usar, tínhamos em mente um material que dialogasse com as reflexões manifestas pelos alunos das escolas e sua realidade, de tal modo, selecionamos, interpretamos e analisamos uma fonte que faz parte do acervo do PADEH, mas que também dialoga com as temáticas desenvolvidas pelos professores/as das escolas *Irmãs Theodora* e *O Pequeno Príncipe*.

Relembramos que escolhemos uma carta de 1899, escrita por uma senhora que tinha sido escravizada. Esta senhora, 11 anos após a sua liberdade, enviou carta para um membro da família, que utilizou os seus serviços de engomadeira e de cativa durante anos. Esta correspondência inusitada traz a experiência de uma mulher que viveu como escravizada, depois passou para a condição de livre, morou em uma fazenda, depois em uma cidade, teve em sua vida uma senhora, um senhor, depois filantropos. Essa foi Sabrina Thereza de Jesus, que, aos 66 anos escreveu para o seu último senhor (ver Figura 2).

Devemos lembrar que documentos históricos escritos, como cartas, servem para indicar “que as informações nelas contidas serão sempre versões individuais ou coletivas, construídas sobre determinados acontecimentos vividos pelo narrador” (Malatian, 2009, p. 204).

A prática da escrita de cartas demonstra um aspecto relacional de confiança entre os interlocutores, já que fica evidente pelo conteúdo deste documento a existência de um elo entre quem envia e aquele que a recebe. Segundo Malatian,

pode-se falar que as cartas fazem parte de e expressam *habitus*, ou seja, comportamentos, regidos por valores próprios de uma dada época ou grupo social no qual se inserem ações individuais, num jogo entre indivíduo e contexto que constitui a dimensão da individualidade. (Bourdieu, 2006 *apud* Malatian, 2009, p. 201).

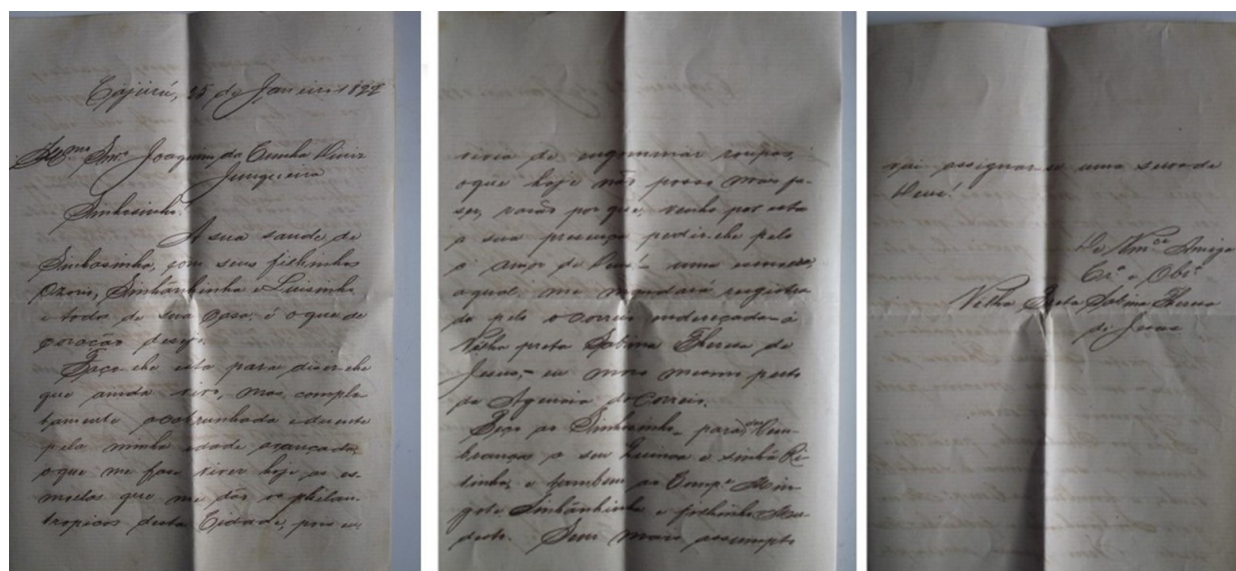


Figura 2 – Carta de Sabrina Thereza, 1899.
Fonte: PADEH (2020).

A carta que utilizamos foi escrita na década de 1890, que ficou marcada por mudanças e rupturas, como o fim da escravidão, o advento da República e a chegada de uma economia mundo ao Brasil. Foi nessa época que Sabrina Thereza mandou uma carta ao seu ex-senhor, Joaquim da Cunha. Desde 1878, era uma escravizada na casa da família Junqueira, quando foi lançada no rol dos bens constantes no inventário de Ana Osório, mãe de Joaquim da Cunha, seu último proprietário. Somente com a abolição da escravatura, em 1888, é que Sabrina conheceu a liberdade, já com 55 anos.

Uma vez liberta, foi residir a 85 quilômetros da fazenda, onde vivera a maior parte de sua vida como escravizada. Em 1899, ano em que a carta foi escrita, estava residindo em Cajuru-SP e passava por dificuldades para sobreviver, pois não conseguia mais trabalhar como engomadeira. Aos 66 anos (idosa, pelos desgastes físicos gerados pela escravidão), já não tinha mais condições de arcar com a sua sobrevivência, depois de anos dedicados à família Junqueira.

O conteúdo da carta expressa um período de sua vida, na condição de livre, mas também indica situações anteriores, em que prestou serviços domésticos, para uma mesma família, enquanto escravizada. A carta traz um preâmbulo com formalidades, seguidas por informações pessoais que culminam com as intenções geradoras das cartas, por fim temos um estrato que busca gerar intimidade e proximidade com o leitor. Quanto a forma da carta, podemos notar uma escrita erudita, com pontuações gráficas, com pausas, com a indicação de um conjunto de ideias elaboradas em uma sequência lógica que podem ser indiciários do auxílio de um “filantropo” na escrita da carta.

As literaturas de Wissenbach (2002), Barbosa (2009) e Bergamini (2017) apontam a existência de cartas e documentos escritos por escravizados e pessoas oriundas da escravidão, e, para esses casos, “o que se observa em geral é uma escrita que denota nítidas características de oralidade, supostamente decorrente do fato de terem sido ditadas” (Wissenbach, 2002, p. 117); forma díspar da carta de Sabrina, assim, conjecturamos que a linhas não foram escritas por ela. Acreditamos que, mais importante que a autoria, é chamarmos a atenção para a leitura e as interpretações que o documento pode recuperar ao darmos “voz e as formas de compreensão do mundo que exercitavam em contato com uma sociedade perpassada” (Barbosa, 2009, p. 14) e darmos voz a sujeitos históricos que foram silenciados no passado e a situações que foram invisibilizadas.

As intenções geradoras da carta estão envoltas pelas condições físicas de Sabrina: “acabrunhada e duente [...] o que me fase viver hoje as esmolos [...] venho por esta a sua presença pedir-lhe pelo Amor de Deus – uma esmola” (PADEH, 2020), solicitou a Joaquim da Cunha para quem trabalhou em época da escravidão. Não sabemos se o pedido foi alcançado, mas Sabrina Thereza nos deixou um importante registro de vida, de um sujeito histórico que viveu entre variadas vozes, que permite pensarmos sobre o significado do acesso a escrita para os sujeitos oriundos da escravidão.

A utilização da carta, nas escolas de Marabá, foi pensada em algumas etapas que passamos a elencar: Etapa 1 – apresentação e leitura do documento: apresentamos e lemos a versão original (ver Figura 1); depois entregamos aos alunos a versão transcrita. A transcrição paleográfica da carta seguiu as normas do Primeiro Encontro Nacional de Normatização Paleográfica e de Ensino de Paleografia: vamos “respeitar a ortografia da época do documento” (Berwanger; Leal, 2004, p. 102), de tal modo a forma da escrita da carta também pode ser percebida como um elemento importante de análise e de ensino.

Cajuru, 25 de janeiro 1899

Ilmo Sr. Joaquim da Cunha Diniz Junqueira

Sinhosinho!

A sua saude de sinhasinha, com seus filhinhos Ozório, Sinhãnhinha e Luisinho e todos de sua casa, é o que de coração desejo.

Faço-lhe esta para dizer-lhe que ainda vivo, mas, completamente acabrunhada e duente pela minha idade avançada o que me fase viver hoje as esmolas que me dão os philanthropicos desta Cidade, pois eu, vivia de engomar roupas, o que hoje não posso mais fazer, rasão por que, venho por esta a sua presença pedir-lhe pelo o Amor de Deus – uma esmola, a qual, me mandará registrada pelo o correio endereçada-á Velha preta Sabrina Thereza de Jesus, - eu moro mesmo perto da Agencia do Correio.

Peço ao Sinhosinho – para dar lembranças a seus primos e sinhá Ritinha e também ao Comp^e Mingote, Sinhãnhinha e filhinho Mudesto. Sem mais assumpto vai assignar-se uma serva de Deus!

De ? Amiga

Criada e ?

Vélha Preta Sabrina Thereza

de Jesus

Em uma primeira leitura, pode parecer que aparenta as lamúrias e o desespero de uma senhora que passava por dificuldades. No entanto, ao pensarmos em Sabrina Thereza de Jesus como um “sujeito histórico”, é possível perceber muito mais: o conteúdo da carta traz muitos indícios de sua persistência e tenacidade. Uma mulher negra tentando sobreviver em um contexto hostil de ausência de direitos, de uma abolição que não ofereceu direitos para negros e negras que foram destituídos de sua cidadania.

Etapa 2 – análise crítica do documento: de tal modo percorremos com os alunos das turmas de 6º ano das escolas *O Pequeno Príncipe* e *Irmã Theodora*, um caminho de análise documental, buscando reconstruir alguns passos e ações da remetente.

A escrita da própria carta é ponto importante para refletirmos com os alunos em sala de aula. Não era comum pessoas escravizadas serem alfabetizadas; a própria estrutura da carta indica que alguém com um bom domínio do português escreveu o documento, talvez um dos filantropos. Percebemos a presença de Sabrina no conteúdo da carta, a começar pela época de envio da carta, em janeiro, quando tinha vez as festas de Santos Reis na fazenda Boa Vista, onde viveu. Nesse período ocorria a distribuição de alimentos e esmolas, realizada pelo fazendeiro; era um período que remontava a sua memória e os hábitos ali vivenciados.

A carta endereçada ao então líder do clã da família Junqueira, Joaquim da Cunha Diniz Junqueira, um fazendeiro em Ribeirão Preto, com terras, proprietário de uma loja na cidade, envolvido na política local e estadual, representante do Partido Republicano Paulista – PRP. Na abertura da carta, trata-o como “Sinhsinho!”, assim como lembra e demonstra “apresso” a muitos da família: “A sua saude de sinhasinha, com seus filhinhos Ozório, Sinhãnhinha e Luisinho e todos de sua casa, é o que de coração desejo” (PADEH, 2020). O que possibilita

trazer os “valores próprios de uma dada época ou grupo social no qual se inserem ações individuais” (Malatian, 2009, p. 201).

Estabelecido o primeiro contato, quando buscou a proximidade com o grupo familiar, passou a direcionar o conteúdo da carta à memória situada pelo trabalho, ao relembrar que era engomadeira, indicando os bons serviços realizados em época do cativo, realizados durante anos, quando trabalhou e resistiu à exploração: “Faço-lhe esta para dizer-lhe que ainda vivo, mas, completamente acabrunhada e duente pela minha idade avançada o que me faz viver hoje as esmolas que me dão os filantropos desta Cidade, pois eu, vivia de engomar roupas, o que hoje não posso mais fazer” (PADEH, 2020). Acima de tudo, Sabrina Thereza deixa claro que sempre trabalhou, no cativo ou fora dele, e que, com empenho e auxílio do trabalho, viveu com dignidade até aquele momento, assim “se inserem ações individuais, num jogo entre indivíduo e contexto que constitui a dimensão da individualidade” (Malatian, 2009, p. 201).

Sabrina Thereza soube reconhecer e lidar com as relações sociais tradicionais do espaço em que estava inserida como escravizada, identificou no trabalho um caminho para convencer outros sobre a sua existência enquanto mulher e sujeito de sua história. Conviveu com a família na situação de cativa, mas soube lidar com os valores e relações que lhe foram impostos.

Com a liberdade, conseguiu mudar para uma cidade a 85 quilômetros da fazenda onde vivera. Nesse novo espaço, inseriu-se, trabalhou, construiu novos relacionamentos, teve ajuda de pessoas locais que tinham acesso à leitura e a escrita e ainda indica que tinha uma moradia na cidade: “eu moro mesmo perto da Agência dos Correios” (PADEH, 2020). Não estava vivendo na rua, ou vivendo de favor na casa de outra pessoa, ela tinha um endereço, ela tinha uma vida em Cajuru. Apesar de ter passado 55 anos no cativo, conseguiu se estruturar em 11 anos de liberdade, acima de tudo, possuía um nome pelo qual a conheciam na cidade: “Velha preta Sabrina Thereza de Jesus”.

Na velhice, já “completamente acabrunhada e duente” (PADEH, 2020), Sabrina Thereza tem a percepção de que os seus vários anos de trabalho com a família de Joaquim da Cunha justificavam um pedido de auxílio, que o trabalho empregado naquela relação, o contato com a família, os serviços realizados eram fatores que lhe justificavam as esmolas; ela chega a suplicar: “venho por esta a sua presença pedir-lhe pelo o Amor de Deus – uma esmola [...]” (PADEH, 2020), certamente, porque passava por dificuldades, entretanto soube o momento de solicitar ajuda, soube onde pedir e como solicitá-la; ao assinar, usa as palavras: “De ? Amiga” (PADEH, 2020). Ainda demonstra conhecimento do grupo familiar estendido, que certamente frequentava a casa de Joaquim, pois, ao término da carta, solicita: “Peço ao Sinhosinho – para dar lembranças a seus primos e sinhá Ritinha e também ao Comp^o Mingote, Sinháninha e filhinho Modesto” (PADEH, 2020).

Sabrina demonstrou conhecimento dos padrões e exigências que lhe foram impostos, demonstrou resistência diante do cativo e persistência ao construir relações em sua vida, desmontou perspicácia ao conseguir usar a memória e as ocasiões para se manter viva e ativa. Sabrina Thereza de Jesus foi uma mulher que não se entregou à coisificação, ao racismo nem ao preconceito, ela foi um sujeito histórico que resistiu a uma dura realidade.

Após as Etapas 1 e 2, em que fizemos a aproximação dos alunos do ensino fundamental com o conteúdo da carta e com o sujeito histórico ali abordado, iniciamos a Etapa 3 – apropriação do conteúdo da carta por meio de um debate: quando passamos a estimular as perguntas e questionamentos realizados pelos alunos. Fazendo a eles perguntas como esta: e se não tivesse acontecido assim?

Destarte, fizemos a apresentação e leitura da fonte histórica, a crítica documental por meio de uma leitura a contrapelo e a localização espacial e temporal do sujeito histórico. Terminada essas fases, abrimos para um breve debate, por fim, na Etapa 4, foi proposto um processo de apropriação dos conceitos e do conhecimento histórico trabalhado.

Etapa 4 – apropriação do conteúdo da carta por meio do desenvolvimento de uma representação: para tal, propomos aos alunos que escrevessem uma carta para a Velha preta Sabrina Thereza de Jesus, promovendo um diálogo com ela e com a história de vida dela: “A escrita, como enfatiza Havelock (1995), permite o acionamento de três atos mentais: comparação abstrata, observação de objetos físicos e possibilidade de pensamento relacional” (Barbosa, 2009, p. 14).

A carta poderia ser escrita individualmente ou em grupo, de três alunos. “A redação de cartas permite uma dimensão material e prática, conectar o ‘eu’ a outros espaços e temporalidades, dá ao dever de memória a forma do futuro e do imperativo” (Ricoeur, 2007, p. 101). Ao término da aula, após a escrita, as cartas nos foram entregues.

Em outro encontro com os alunos, devolvemos as cartas a eles. Estas tinham sido tratadas a partir de um processo de envelhecimento: foram mergulhadas em uma solução de pó de café e água e colocadas em um varal; depois de secarem, passaram a ter a cor de um papel envelhecido (ver Figura 3). Foram essas cartas tratadas para assemelhar-se a envelhecidas que os alunos receberam de volta, o que gerou surpresa e satisfação!

A intenção foi promover uma aproximação dos alunos com a fonte histórica, indicando que eles também geram fontes históricas e que também são sujeitos históricos e fazem parte da história. Em um processo de aproximação entre o conhecimento histórico e os alunos.

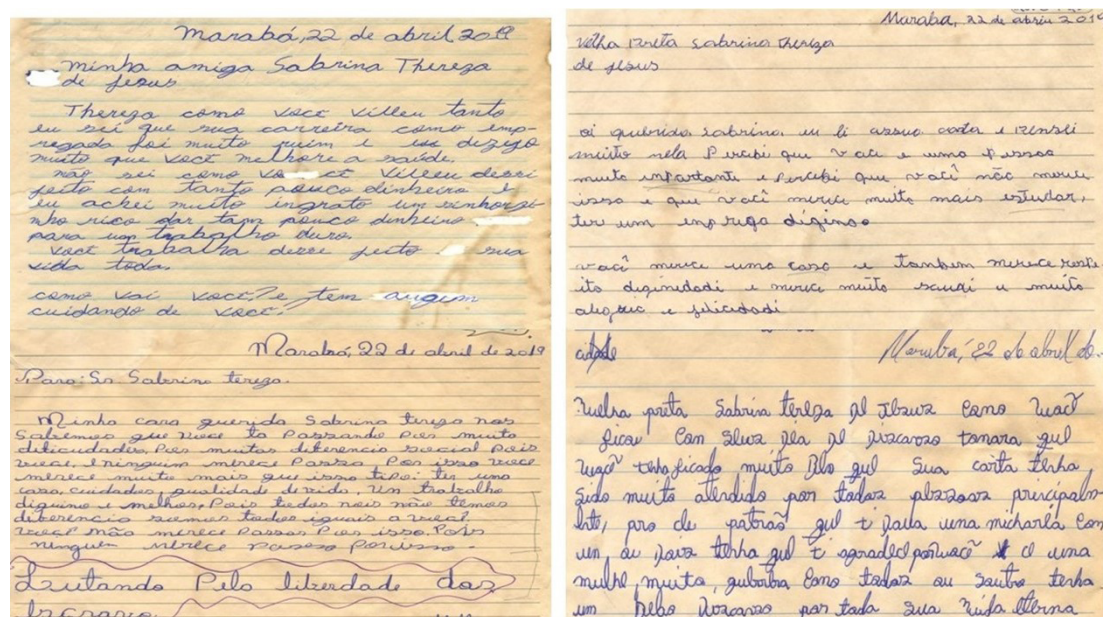


Figura 3 – Carta dos alunos depois do processo de envelhecimento.

Fonte: Freitas (2018); Silva (2019); Sousa (2019).

Nesse momento, também estimulamos os alunos a lerem em voz alta o conteúdo de suas cartas. Abaixo reproduzimos o conteúdo das cartas que estão na Figura 3. Não identificamos os/as autores/as nem a escola onde foram escritas para garantir o anonimato; mantivemos a estrutura e a escrita original das cartas.

Carta 1:

Marabá, 22 de abril de 2019

Minha amiga Sabrina Thereza de Jesus.

Thereza como você viveu tanto eu sei que sua carreira como empregada foi muito ruim e eu desejo muito que você melhore a saúde.

Não sei como você viveu desse jeito com tanto pouco dinheiro e eu achei muito ingrato um senhorzinho rico dar tanto pouco dinheiro para um trabalho duro.

Você trabalha desse jeito sua vida toda.

Como vai você? E tem alguém cuidando de você?

De seus queridos amigos.

K. L.

Carta 2:

Marabá, 22 de abril de 2019

Para minha cara Sabrina.

Desejo a você muita saúde e hoje eu li sua linda história eu conheci o que você passa por toda a sua vida eu amei a sua história eu amei continua assim eu amei força garra e força.

A. C.

Carta 3:

Marabá, 22 de abril de 2019

Minha cara querida Sabrina Thereza nós sabemos que você tá passando por muitas dificuldades, por muita diferença social pois você, e ninguém merece passar por isso você merece muito mais que isso tipo: ter uma casa, cuidados, qualidade de vida, um trabalho digno e melhor. Pois todos nós não temos diferença somos todos iguais a você, você não merece passar por isso. Pois ninguém merece passar por isso.

LUTANDO PELA LIBERDADE DAS ESCRAVOS.

H. A.

Carta 4:

Marabá, 22 de abril de 2019

Velha preta Sabrina Thereza de Jesus como você ficou com seu dia de descanso tomara que você tenha ficado muito boa que sua carta tenha sido atendida por todas as pessoas principalmente, pelo teu patrão que ti dava uma micharia com um ou dois, tenho que te agradecer pois você é uma mulher muito guerreira como todos os outros, tenha um belo descanso por toda sua vida eterna.

M. F. W.

As cartas destacadas foram escolhidas por sintetizarem as interpretações recorrentes no conjunto escrito pelos alunos. Ao analisarmos o conteúdo das cartas, notamos que os alunos se envolveram com a história de vida de Sabrina Thereza e ficaram sensibilizados, o que foi comum ao conteúdo de todas as cartas.

Com a finalidade de sintetizarmos o conteúdo das 23 cartas escritas pelos alunos, elencamos quatro exemplos esclarecedores, na Figura 2, que também estão transcritas no artigo.

Como resultado das Etapas de 1 a 4 – quando tiveram vez a apresentação, a leitura, a análise crítica do documento, a apropriação do conteúdo da fonte e a elaboração de uma representação, que foi a escrita de cartas pelos alunos das escolas –, foi gerado material passível de análise e de verificação.

Encerradas as etapas de aplicação da fonte em sala de aula no ensino fundamental, voltamos para a análise do material desenvolvido pelos alunos. Na busca pelas formas como os alunos resolvem cognitivamente a aprendizagem ou as estratégias que utilizaram para resolverem as situações de aprendizagem colocadas, passamos a ressaltar este processo de aprendizagem, visando desnaturalizar as práticas mecânicas. Quisemos confrontar formas de aprendizagem novas, atrativas, que os preparariam para um conhecimento mais autônomo: “A expressão ‘avaliação formativa’, introduzida por Michael Scriven em 1967, é normalmente usada para identificar uma avaliação que promove a aprendizagem usando evidência sobre onde os estudantes conseguiram chegar [...]” (Veríssimo, 2012, p. 76).

Checamos as evidências de aprendizagem por meio da análise do material que escreveram: as cartas. Organizamos a análise deste material em duas fases: a primeira foi a análise cognitiva da aprendizagem; a segunda foi a análise das evidências de aprendizagem: “para Dembo (1994), [...] as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente” (Boruchovitch, 1999, p. 3)

Passamos a análise cognitiva da aprendizagem, por meio do conteúdo da Carta 1, em que temos um exemplo percorrido por parte dos alunos que associaram Sabrina a uma “empregada”, não fizeram a junção entre os tempos históricos da escravidão e da liberdade, todavia perceberam a existência de um processo de exploração pelo trabalho e responsabilizaram o “sinhorzinho” por isso, perceberam as necessidades e o sofrimento de Sabrina Thereza, indicando a resiliência e a persistência que teve em vida.

Já a Carta 2 é um exemplo que traz claramente o envolvimento dos alunos com Sabrina, pois destacam as palavras *força* e *garra* como atributos que ela apresenta; acima de tudo, percebem a resistência com a qual encarou a própria vida.

O conteúdo da Carta 3 sintetiza um conjunto de ideias, em que a questão da liberdade e da escravidão foram percebidas de forma central, pois as relacionaram à questão social, comum a todos; fizeram a leitura indicando uma percepção igualitária entre as pessoas e perceberam na carta de Sabrina uma circunstância de luta contra a exploração.

O conteúdo da Carta 4 expressa uma situação dúbia: os alunos perceberam a liberdade como um descanso, e a escravidão como o pagamento de um salário baixo; mesmo assim, destacam a persistência como elemento de composição da vida de Sabrina.

No início do trabalho com essa fonte histórica, acreditávamos que as cartas escritas pelos alunos versariam sobre temas como o descrito no exemplo da Carta 3, ou seja, a questão da escravidão, da liberdade culminando em uma leitura antirracista. Todavia, um leque variado de interpretações surgiu a partir das cartas escritas pelos alunos.

Também notamos que ocorreu uma aproximação entre a vida de Sabrina e a condição de vida dos alunos, ao atrelarem o sofrimento dela às dificuldades experimentadas no presente, em que os baixos salários e as condições ruins de moradia indicam a realidade atual de grande parte da população do Norte do Brasil, em especial de Marabá. Na percepção dos alunos, a aula não ficou circunscrita a um tempo histórico, também foi apropriada em relação às suas experiências, de tal modo, promoveram uma relação entre passado e presente o que possibilitou novas categorias de análise expandidas, a leitura foi ampliada a partir da visão de mundo dos alunos.

Por meio de uma história individual, que fez parte de um sistema que afetou tantas vidas, após anos de trabalho, Sabrina tendo que pedir esmolas aos antigos patrões, tem-se o exemplo do abandono que ocorreu com os homens e mulheres oriundos da escravidão e que não foram absorvidos pelo novo sistema de trabalho, ou que não tinham mais condições de trabalhar; de qualquer forma, ocorria a exclusão gerada pela falta de rendimentos procedentes das relações de trabalho.

Com a análise cognitiva da aprendizagem, notamos que os alunos construíram discursos interpretativos, com fundamentos empíricos e argumentos, o espaço e o momento disponibilizados culminaram nestas construções, em que se nota a apropriação do conteúdo trabalhado em sala por meio da percepção dos conceitos de resiliência, persistência e resistência.

Em outra apreciação, buscamos lidar com as evidências de aprendizagem, para isto utilizamos a técnica de Análise de Núcleos de Significação – ANS (Aguar; Ozella, 2006), que permitiu chegarmos a palavras mais utilizadas nas cartas, organizarmos alguns núcleos de significação, buscando facilitar a análise do pesquisador e a construção de um processo interpretativo das cartas escritas pelos alunos do ensino fundamental II.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (Aguar; Ozella, 2006, p. 231).

Nas cartas, as palavras mais utilizadas foram: *amiga* e *amigos*. Os alunos trataram Sabrina como uma amiga e se colocaram como amigos, ao se apropriarem de sua jornada, o que denota o envolvimento deles com as proposições das etapas. Mais do que sensibilidade, notamos que refletiram sobre o processo vivido por Sabrina.

Outro núcleo de palavras bastante utilizado nas cartas foi: *saúde* e *melhore/ra*. O conteúdo apresentava preocupação com a saúde de Sabrina e, ao perceberem a situação de penúria, os alunos acabaram por se sensibilizarem com ela.

Em outro núcleo, temos as palavras: *preta* e *casa*. A condição racial foi pensada junto com a de moradia; consideramos que, para os alunos, estas questões estavam atreladas. E, por fim, as palavras *fazenda* e *senhorzinho* foram utilizadas para expressar as faltas e as dificuldades vividas por ela.

Os núcleos de significação indicaram as palavras mais empregadas nas cartas e, em quais contextos foram utilizadas, apontando as estratégias empregadas pelos alunos ao escolherem uma ou outra palavra para compor as cartas.

A análise dos núcleos de significação indicou os grupos de palavras que trouxeram as evidências de aprendizagem, como: *amiga/amigos*, *saúde/melhoras*, *preta/casa*, *fazenda/senhorzinho*, e, ao uni-las à análise cognitiva da aprendizagem, chegamos aos seguintes agrupamentos de significação: *amiga/amigos* atrelados ao conceito de resiliência; *saúde/melhoras* indicando como compreenderam a persistência; *preta/casa* como palavras atreladas a resistência; e o núcleo *fazenda/senhorzinho* atrelados a exploração sofrida por Sabrina.

A possibilidade ensejada pelo debate e pela escrita das cartas indicaram as formas como o conhecimento histórico foi interpretado e erigido por meio dos argumentos dos próprios alunos. Também permitiram verificar que, quando trabalhamos com fontes históricas, é necessário ter um tema gerador das discussões que esteja atrelado ao currículo, que deverá ser conectado com o documento. A fonte histórica, em sala de aula, foi mais assimilada quando associada ao que estava sendo trabalhado pelo professor.

Com a pesquisa atrelada ao ensino de história, buscamos trazer narrativas plurais surgidas a partir das vivências com os professores e, com os alunos, tentando expandir a metodologia do ensino de história, para além do livro didático.

Considerações finais

Ao procedermos à análise do conjunto das cartas, buscamos os elementos cognitivos da aprendizagem por meio dos conceitos substantivos trabalhados com os alunos que foram reproduzidos nos seus textos. Os conceitos de resiliência, persistência e resistência foram compreendidos e mencionadas por eles no processo de apropriação das informações concernentes a fonte histórica, pois trouxeram para os seus textos as apreciações que trabalhamos em sala e foram além, já que, a partir de suas experiências de vida surgiram categoria de análise expandidas, dessa maneira a leitura foi ampliada por eles.

O uso da técnica de Análise dos Núcleos de Significação permitiu avançar nas nossas considerações, tendo em vista as evidências de aprendizagem indicadas pelo conjunto de palavras utilizado no repertório considerado, o que trouxe quatro núcleos principais, indiciários das evidências na articulação e apresentação do conteúdo trabalhado.

A junção da análise cognitiva com os núcleos de significação trouxe resultados significativos que evidenciaram como o conhecimento histórico foi interpretado e articulado nos textos dos alunos, indicando a ocorrência de um processo de aprendizagem histórica.

Ao propormos uma práxis para as atividades de estágio da licenciatura em história, por meio do uso de uma fonte histórica, conseguimos trabalhar com um ensino dinâmico e tivemos a chance de levar aos alunos das escolas *Irmãs Theodora* e *O Pequeno Príncipe* um exemplo de resistência de uma mulher negra do século XIX, que viveu na escravidão e depois em liberdade. Ela foi um sujeito histórico de sua época que aprendeu a lidar com padrões impostos e com a assimilação de mudanças. Por meio da carta que enviou ao último senhor, deixou-nos um registro da composição de seu tempo histórico, formado por rupturas e continuidades, evidenciando que soube lidar com as rupturas, ao mudar para outra cidade, ao ter uma casa, ao construir novos círculos de relacionamento, mas também soube o momento de recuperar o que viveu e dialogar com o passado.

Foi esta carta de 1899 que possibilitou aos discentes da licenciatura em história exercitarem o ofício do historiador, e a prática do ensino de história em uma atividade de estágio supervisionado enquanto pesquisa.

Esta mesma fonte histórica mobilizou os alunos, que vivem na Amazônia Oriental, a assimilarem o entendimento de luta e resistência, relacionando-o ao seu presente, assim como a perceberem que o conhecimento histórico pode ser associado a suas experiências de vida.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rcYkLY3dffnmMgSf9S8NFxj/>. Acesso em 12 mar. 2021.
- BARBOSA, Maria. Escravos letrados: uma página (quase) esquecida. *E-Compós*, v. 1, n. 12, 2009. Disponível em <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/371>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- BERGAMINI, Atilio. Escravos: escrita, leitura e liberdade. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 35, n. 71, p. 115-136, 2017. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/633>. Acesso em 10 nov. 2020.
- BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de Paleografia e de Diplomática*. 3. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2004.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 361–376, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbJT7k9bdC5dFQmnyJbH/>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963>. Acesso em: 27 abr. 2018.
- CHAVES, Elisgardenia Oliveira. Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística. *História & Ensino*, v. 19, n. 2, p. 59-85, 2013. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/16116>. Acesso em: 27 abr. 2018.
- FONTANA, Roseli Cação. Estágio - do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alessandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (org.). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora da UEMS, 2010. p. 19-32.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/477905064/FORQUIN-Jean-Claude-Saberes-escolares-imperativos-didaticos-e-dinamicas-sociais-pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- FREITAS, Dyeckson Roldão Lopes. *Relatório de estágio supervisionado III*. Marabá, 2018.
- FREITAS, Dyeckson Roldão Lopes. Subsídios do Projeto Conexão-Afro no fortalecimento da identidade negra na Escola Irmã Theodora. In: CASTRO, Raimundo Nonato de. (org.). *O ensino de história em espaços não formais*. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 100-157. [livro eletrônico]. Disponível em: https://www.anpuh-pa.org/_files/ugd/e2a408_09476f62ddf1446f93f329791bd8e8c.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.
- GOUBERT, Pierre. História Local. *Revista Arrabalde – Por Uma História Democrática*, Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, p. 69-78, 1988. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413889345/GOUBERT-Pierre-Historia-Local-pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-221.

MOLINA, Ana Heloisa; FORTUNA, Cláudia Regina Prado. Caminhos e reflexões: formação de professores e o estágio supervisionado do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *Revista OPSIS*, v. 15, n. 1, p. 215-234, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opis/article/view/30826>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRrYK6hw3wK/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ORTA, Daniel Augusto Arpelau. Nos trilhos da cultura ferroviária: documentos de arquivo familiar no ensino de história. *História & Ensino*. Londrina, v. 13, p. 71-89, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11645>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PADEH (Procedimento analítico para a utilização de documentos escritos no ensino de história). *Carta de 1899*. Acervo documental do PADEH. Carlo Guimarães Monti (Coord.), Marabá, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/o-que-pode-o-ensino-de-historia-sobre-o-uso-de-fontes-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-21, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/86281715/Philippe-Perrenoud-Formar-professores-em-contextos-sociais-em-mudanca>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PROJETO Eco Político Pedagógico da E.M.E.F. “O Pequeno Príncipe”, Marabá, 2011.

PROJETO Político Pedagógico da E.M.E.F. “Irmã Theodora”, Marabá, 2011.

RAMOS, Antônio Dari; SILVA, Eliazar João da. Formando professores de história a partir da prática. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alessandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (org.). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora da UEMS, 2010. p. 79-100.

RICCEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

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

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CANIELLI, Marlene. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) *O Saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004b. p. 115-128

SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 65-85, 2010.

SILVA, Josiel da. *Relatório de estágio supervisionado IV*. Marabá, 2019.

SOUSA, Andreza Xavier de Lima. *Relatório de estágio supervisionado IV*. Marabá, 2019.

SOUSA, Andreza Xavier de Lima. *Relatório de Iniciação Científica – PADEH*, Marabá, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERÍSSIMO, Maria Helena Oliveira Ângelo. *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. 2012. 317f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28672>. Acesso em: 8 nov. 2023.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, p. 103-122, 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38724>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Notas

¹Para melhor orientarmos o diálogo neste artigo, empregamos o termo *discente* para os que estão em processo de formação de professores e o termo *aluno* para os que estudam nas escolas do ensino fundamental de Marabá. Tal opção visa evitar a repetição excessiva de palavras, o que pode confundir os leitores, tendo em vista que abordaremos os dois níveis de ensino: fundamental II e superior.

²O projeto contou com três bolsas de iniciação científica UNIFESSPA: PIBIC/CNPq 2017-Edital 24/2017, EDITAL PROPIT Nº 02/2018 – PIBIC/UNIFESSPA, EDITAL 11 PIBIC/IBITI/CNPq/FAPESPA 2018/2019.

Carlo Guimarães Monti. Professor da Faculdade de História-Marabá e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/Xinguara) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Tem Pós-doc. pela Universidade de São Paulo e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Franca). Coordena o Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História-LEEPH/UNIFESSPA e o projeto PADEH (Procedimento analítico para a utilização de documentos escritos no ensino de história). É líder do Grupo de Pesquisa: Fontes históricas, ensino, educação e trabalho (FHEET).

Submissão: 02/04/2024

Aceite: 06/09/2024

Editores: Karina Anhezini e Eduardo Romero de Oliveira