

AMAZÔNIA

A REGIÃO DE CARAJÁS

MAURÍLIO DE ABREU MONTEIRO
Organizador

AMAZÔNIA

A REGIÃO DE CARAJÁS



Universidade Federal do Pará – UFPA

Reitor: Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor: Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA

Diretor Geral: Armin Mathis

Diretora Adjunta: Mirleide Chaar Bahia

Editora NAEA

Editor-Chefe: Silvío José de Lima Figueiredo

Divisão de Editoração: Aurilene Ferreira Martins e Albano Rita Gomes

Conselho Científico

Presidente - Prof. Dr. Armin Mathis – Universidade Federal do Pará

Vice-Presidente - Profa. Dra. Mirleide Bahia – Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Ana Paula Vidal Bastos – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Alberto Mejías Rodríguez – Universidad de La Habana, Cuba

Prof. Dr. Germán Alfonso Palacio Castañeda – Universidad Nacional de Colombia,

Letícia Profa. Dra. Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista – Universidade de Aveiro,

Portugal Prof. Dr. Miguel Piñedo-Vasquez – Columbia University – New York, EUA

Prof. Dr. Ronaldo de Lima Araújo – Universidade Federal do Pará

Coordenação de Comunicação e Difusão Científica

Armin Mathis

MAURÍLIO DE ABREU MONTEIRO
Organizador

AMAZÔNIA

A REGIÃO DE CARAJÁS



BELÉM
2023

Diagramação

Triunfal Gráfica e Editora

Foto de capa

Agropecuária Santa Barbara (Xinguara, Pará), antiga área dos castanheais Espírito Santo e Carajás.
Autor: Bloomberg (Getty Images)

Criação da capa

Lucas França Rolim

Revisão de texto

Conforme as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Andrew Caetano (Editora Cubo)

Padronização e normatização

Lucas França Rolim
Idelvandro José de Miranda Fonseca

Editoração final

Aurilene Ferreira Martins
Editora NAEA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca do NAEA/UFPA-Belém-PA

A489 Amazônia: a região de Carajás [recurso eletrônico] / Maurílio de Abreu Monteiro, organizador. — Belém: NAEA, 2023.
756 p.: il. 18,2 x 25,7 cm.

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-7143-217-8

1. Carajás, região de (PA) - Desenvolvimento. 2. Desenvolvimento sustentável - Carajás, região de (PA). 3. Minas e recursos minerais - Carajás, região de (PA). 4. Planejamento regional - Amazônia. 5. Amazônia - Condições econômicas. I. Monteiro, Maurílio de Abreu, org.

CDD 23. ed. – 330.98115

Elaborado por Maria do Socorro Barbosa Albuquerque – CRB-2/871

Disponível em:

<https://doi.org/10.4322/978-85-7143-217-8>

© Direitos Reservados aos autores

Editora NAEA

Av. Perimetral, nº 1 - Campus Universitário do Guamá
Belém - PA - CEP 66.075-750 – (91) 3201-7231
naeaeditora@gmail.com, editora_naea@ufpa.br

SUMÁRIO

Prefácio	1
<i>Carlos Antônio Brandão</i>	
Parte 1 Região, aspectos teóricos e metodológicos	7
1 A importância heurística da região, uma nota	9
<i>Marcos Alexandre Pimentel da Silva</i>	
2 Expansão geográfica, fronteira e regionalização: a região de Carajás	17
<i>Maurílio de Abreu Monteiro e Regiane Paracampas da Silva</i>	
3 Modernização caricata e acumulação capitalista na Amazônia: o caso da região de Carajás	35
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Mirleide Chaar Babia e Edna Maria Ramos de Castro</i>	
4 Ajuste espacial e temporal na Amazônia: reflexões sobre fronteira do capital e des-re-configurações territoriais	53
<i>Fernando Michelotti, Humberto Miranda do Nascimento e Evaldo Gomes Júnior</i>	
5 Um diálogo possível? Aproximações e ressignificações do inventário furtadiano na interpretação da região de Carajás	77
<i>Rafael Gonçalves Gumiero</i>	
6 Natureza, infraestrutura, mineração e urbanização: cartografando interseções históricas na região de Carajás	93
<i>Patrícia Capanema Álvares Fernandes</i>	
Parte 2 Tópicos da história regional	115
7 A Amazônia em páginas impressas: a Série Realidade Brasileira da <i>Folha de S. Paulo</i>	117
<i>Eduardo de Melo Salgueiro</i>	
8 Alteridades e outridades na região de Carajás	139
<i>Idelma Santiago da Silva, Flávia Marinho Lisboa e Laécio Rocha de Sena</i>	
9 Privatização de terras na Amazônia: o caso do Polígono dos Castanhais	159
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Amarildo José Mazutti e Regiane Paracampas da Silva</i>	
10 O passado autoritário e seus rastros: 50 anos da Guerrilha do Araguaia (1972-2022)	183
<i>Janaílson Macêdo Luiz</i>	
11 Ouro, empresas e garimpeiros na Amazônia: o caso emblemático de Serra Pelada	207
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Maria Célia Nunes Coelho, Raimundo Garcia Cota e Estêvão José da Silva Barbosa</i>	
12 Estado de Carajás: vontades de verdade em (dis)curso	231
<i>Flávia Marinho Lisboa</i>	

13 Do pentecostalismo à terra de realização <i>Fernando Arthur de Freitas Neves</i>	257
Parte 3 Economia e região	279
14 Crescimento econômico e competitividade espúria na Amazônia: o caso da região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	281
15 Mercantilização de recursos naturais, desigualdade e pobreza na Amazônia: a região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	309
16 Relações mercantis e hierarquias na região de Carajás: um perfil econômico a partir de registros fiscais do estado do Pará <i>Lucas Rodrigues</i>	341
17 O FNO na região amazônica de Carajás: aprofundando o caráter primário e deletério da economia regional <i>Rafael Gonçalves Gumiero</i>	361
18 A escala nacional importa? O novo padrão de acumulação no Brasil e a centralidade da região de Carajás <i>Giliad de Souza Silva</i>	381
Parte 4 Conformação da rede urbana	415
19 A inserção das cidades na configuração da fronteira amazônica: um estudo de morfologia urbana na região de Carajás, 2010 – 2020 <i>José Júlio Ferreira Lima e Lucas França Rolim</i>	417
20 Núcleos urbanos informais em Carajás: o caso das Regiões Imediatas de Marabá e Parauapebas <i>Sergio Moreno Redón, Gabriel Moraes de Outeiro, Ana Carolina Campos de Melo e Rafael Gonçalves Gumiero</i>	441
21 Saneamento básico e pobreza na Amazônia: um diagnóstico para a região de Carajás <i>Daniel Nogueira Silva, Emílio Campos Mendes e Ritbielly Lira Sousa</i>	467
22 Panorama midiático da região de Carajás <i>Elaine Javorski Souza</i>	485
Parte 5 Ensino e escola	503
23 Letramento precário: uma faceta da configuração da região de Carajás <i>Vanja Elizabeth Sousa Costa, Maurílio de Abreu Monteiro e Gabriel Costa Oliveira</i>	505
24 A escola como objeto de pesquisa histórica na e sobre a região de Carajás: notas iniciais <i>Erinaldo Vicente Cavalcanti</i>	523

25 Para superar abismos no ensino: um outro modo de organizar e construir conhecimento <i>Rosemeri Scalabrin</i>	545
Parte 6 Elementos do agrário regional	569
26 Trajetórias produtivas no agrário amazônico: o caso da região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	571
27 Cenário e perspectivas para a produção animal na região de Carajás <i>Anaiane Pereira Souza, Caroline Nebo, Fernanda Franco Alves e Ester da Silva Criança</i>	613
28 Caracterização produtiva da atividade leiteira em estabelecimentos na região de Carajás <i>Jefferson Rodrigues Gandra, Fabíola Miranda da Silva, Lucas Magovski Soares, Paulo Vinícius da Costa Mendes, Erika Rosendo de Sena Gandra e Milena Raiane Alves da Silva</i>	637
29 O ônus ambiental do paradigma agropecuário em Carajás e a construção de alternativas <i>Diego de Macedo Rodrigues e Maurílio de Abreu Monteiro</i>	655
Parte 7 Domínios da natureza	675
30 Componentes naturais da paisagem na região de Carajás <i>Estêvão José da Silva Barbosa, Maria Rita Vidal, Abraão Levi dos Santos Mascarenhas e Larissa Nascimento Fanjas da Silva</i>	677
31 Geoeecologia: aportes para uma aproximação taxonômica das unidades de paisagens para a região de Carajás <i>Maria Rita Vidal, Abraão Levi dos Santos Mascarenhas, Edson Vicente da Silva e Estêvão José da Silva Barbosa</i>	707
32 A matriz hidrográfica da região de Carajás: um estudo sobre unidades fluviais e pressões espacialmente explícitas na paisagem <i>Keid Nolan Silva Sousa</i>	729
Sobre as autoras e os autores	751

A ESCOLA COMO OBJETO DE PESQUISA HISTÓRICA NA E SOBRE A REGIÃO DE CARAJÁS: NOTAS INICIAIS¹

Erinaldo Vicente Cavalcanti  

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A região de Carajás é caracterizada por Monteiro e Silva (2023) como uma unidade distinta no espaço do bioma Amazônia pelo fato de que nela processos históricos e sociais construíram uma miríade particular de relações e práticas sociais relacionadas a diferentes atividades econômicas, como a pecuária e a extração vegetal e mineral. Se, por um lado, tais relações e práticas impactaram e formataram uma configuração particular nas histórias construídas na referida região, por outro sabemos que as experiências históricas são múltiplas e se desdobram em diferentes formas de viver, sentir e relatar. Por conseguinte, compreender os diferentes relatos, além daqueles associados às atividades econômicas, pode oferecer importantes leituras sobre um conjunto variado de práticas e relações vivenciadas em diferentes espaços e por distintos sujeitos que contribuíram e contribuem para imprimir determinada construção para a região de Carajás.

O historiador francês Marc Ferro (1999) assinalou que a história construída acerca dela mesma e de outrem guarda uma íntima relação com a história ensinada na escola. Essa assertiva deveria servir de inspiração para que a ciência histórica como área de conhecimento tivesse demonstrado interesse em compreender e problematizar a escola como objeto de pesquisa, o que não aconteceu, como bem demonstrou Agustín Escolano Benito (2017)².

Inspirado em Michel Foucault (2007), compreendo que as construções históricas não preexistem aos seus enunciados. Por essa chave de interpretação, analisar o que vem se denominando de região de Carajás como uma construção histórica requer também apreendê-la como resultante de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas forjadas em diferentes espaços (como a escola) e atendendo a distintas relações de poder. Nessa dimensão, a escola ocupa lugar especial na conformação de práticas discursivas e não discursivas que representaram diferentes leituras da história e ofereceram determinadas interpretações e formas de apreender e viver o tempo e o espaço. Por essas trilhas interpretativas, apresento algumas notas iniciais como

¹ Publicado originalmente em *Novos Cadernos NAEA*, 25(4), dez. 2022.

² A escola não ter sido objeto de interesse da pesquisa histórica tem muitas implicações, que, em razão dos limites do presente texto, não cabe aqui discutir.

opção para se problematizar a escola enquanto objeto de estudo no contexto da região de Carajás, situadas no âmbito da ciência histórica. Ademais, também apresento algumas possibilidades de temas – conforme exigido em edital – que podem oferecer ao público interessado uma agenda de pesquisa voltada à reflexão dessa referida temática.

INVENTARIANDO O OBJETO

Refletir sobre um tema ou um objeto sobre o qual ainda não se dispõe de pesquisas consolidadas na área é demasiadamente desafiador³. A quimera do suposto ineditismo não se sustenta, pois uma das regras da escrita acadêmica diz respeito ao diálogo com os pares. Entretanto, por causa da escassez de trabalhos no âmbito da ciência histórica que tematizem a escola como objeto de pesquisa, os diálogos precisam ser cotejados com intercessores que estudaram e estudam temas correlatos em áreas vizinhas, como a Educação.

A base teórica para a elaboração do presente artigo precisou ser aberta como se constrói uma vereda em meio a uma floresta densa. Autores que não necessariamente refletiram acerca da escola são mobilizados, uma vez que suas reflexões podem sinalizar leituras possíveis para a análise aqui pleiteada. Entre eles, as problematizações de Michel Foucault (2007) são acionadas para compreender o processo de construção dos enunciados discursivos e da própria escola como lugar de produção de saber-poder⁴. Michel de Certeau (1994) é outro autor cotejado nas reflexões apresentadas, especialmente no tratamento analítico que dispensa ao tema da cultura, uma vez que a escola será apreendida como espaço produtor de práticas culturais.

No que tange às reflexões sobre a escola propriamente dita, os diálogos foram iniciados com autores do campo do Ensino de História e da Educação que a problematizam como espaço de disputas e produção de sentidos, entre os quais: Benito (2017), Frago (1994, 2008), Chervel (1990), Julia (2001), Ribeiro (2015), André (2013), Gabriel (2019), Vidal (2006), Gondra (2018), González-Peréz (2021), Gatti Jr. e Vale Gatti (2015).

FAREJANDO ALGUNS DIÁLOGOS

É oportuno destacar que, por muito tempo, a ciência histórica abandonou a escola como tema de interesse, por isso a reflexão precisa estabelecer vizinhança com temas e áreas fronteiriços. Nesse sentido, para tentar problematizar a escola como objeto de reflexão histórica, é necessário compreendê-la pelo olhar da vizinha Educação enquanto área de conhecimento. Por essa vereda, José Gondra (2018) oferece importante contribuição em seu livro “A emergência da escola”.

Na referida obra, Gondra (2018) faz uma análise acerca do processo de construção da política de instrução no Brasil imperial que resultou na institucionalização da escola como espaço

³ É importante destacar que existe uma ampla bibliografia que problematiza temas relacionados à escola, políticas públicas educacionais, currículos, história da educação, cultura escolar e sistemas educacionais, para citar apenas alguns. No entanto, trabalhos que focalizam a escola como instituição e/ou espaço produtor de saber, tematizada no âmbito da ciência histórica, ainda são muito incipientes.

⁴ É oportuno destacar que as análises de Michel Foucault sobre as instituições têm contribuído com o debate sobre a escola como espaço de controle político e domesticação dos corpos. Mas as reflexões aqui colocadas desejam refletir a escola como lugar de produção de saber, de construção e representação de discursos e enunciados das práticas vivenciadas por estudantes, professores e demais sujeitos que compõem a chamada cultura escolar.

formal destinado a ofertar o “projeto educacional” da época. Mediante documentação oficial, o autor apresenta uma valiosa reflexão sobre as relações e o processo de construção da instrução de uma parte da sociedade à época. Por meio da leitura foucaultiana sobre as instituições enquanto espaço de controle e disciplina dos sujeitos, Gondra mostra como a escola foi um lugar privilegiado para o governo imperial executar sua política de instrução, disciplina e controle por meio da educação. Nas palavras do autor, “governar, moralizar, disciplinar, higienizar e civilizar o povo, em muitos momentos, no Brasil e no exterior, estabeleceu a instrução e a escola como fórmula que condensava esses ambiciosos objetivos” (Gondra, 2018, p. 12). Para o autor, o conjunto de ações, regulamentos e normativas estabelecidas pelo governo imperial demandava a “instrução como estratégia civilizatória e a escola como máquina de civilizar” (Gondra, 2018, p. 12).

Para Gondra, as reformas ocorridas no Brasil imperial, sobretudo aquela efetivada sob o comando de Couto Ferraz, promoveram mudanças significativas, principalmente no que diz respeito à fiscalização das instituições de ensino. Para o autor, implicou

Controle importante para se saber o que era transmitido, tornando-se um mecanismo de regulação relativo aos saberes efetivamente disseminados via escola. Assim, a necessidade de educar e instruir o povo era discutida como uma forma de garantir a ordem social, implicando assim na adesão à tese de que a instrução não deveria ocupar o tempo destinado às tarefas diárias do trabalhador. Nesta lógica, para os operários, a instrução deveria ser mínima, sem perda de tempo no desenvolvimento dos estudos científicos (Gondra, 2018, p. 118).

Em cada experiência de tempo e espaço, os diferentes governantes vão construindo um conjunto de normativas que permite a invenção da escola em suas dimensões físicas, humanas, simbólicas, espaciais e temporais, ou seja, as normativas definem quais grupos têm acesso à escola, bem como o que deve ou não ser vivenciado em suas dependências. Ademais, também estabelecem em quais prédios físicos podem funcionar, o que interfere na escolha dos espaços onde ficam localizadas, envolvendo as condições de acesso e deslocamento. Sobre o tempo, os governos vão definindo quantas horas diárias são necessárias para cada grau de instrução, da mesma forma que instituem quanto tempo é necessário para a conclusão de determinado ciclo ou etapa escolar.

Ainda é possível perceber como as normativas também definem modelos de profissionais solicitados para a docência. Em cada momento, identificam-se os saberes e condutas exigidos para os profissionais que atuam (ou irão atuar) nas escolas. A invenção da escola também permite perceber a que segmentos sociais ela se destina, ou seja, quem é seu público-alvo. Nesse aspecto, identificam-se os sujeitos destinatários dessa invenção e o que ela objetiva com suas práticas e saberes. As práticas e os saberes também são objeto de interesse e atenção dos governos em cada momento. Eles definem maneiras de usar o tempo entre as aulas, bem como as práticas de metodologia, de recreação, de alimentação e de avaliação, para citar apenas algumas que estão presentes no espaço escolar.

Os saberes, por sua vez, são temas de intensas disputas envolvendo as dimensões científicas, políticas e morais. Para cada matéria escolar é permitida a oferta de um conjunto de saberes resultantes dos critérios de seleção adotados em cada momento. Por extensão, toda seleção implica inserção e retirada, como se percebe na inclusão de determinados temas nos livros didáticos ao longo do período de sua construção. É importante, todavia, destacar que não há poder absoluto. Assim, todas essas ações desencadeadas pelos diferentes governantes em cada momento

enfrentaram distintas resistências. Professores, professoras, pais de estudantes, intelectuais, grupos econômicos ligados à iniciativa privada, funcionários técnicos e segmentos sociais lutando para desfrutar ou refutar as experiências sociais ofertadas na e pela escola ofereceram resistências e contribuíram com os caminhos trilhados para a construção da escola.

Também da vizinha Educação vêm as contribuições de António Viñao Frago. Professor catedrático da Universidade de Murcia (Espanha), ele tem contribuído de forma significativa com as reflexões voltadas a problematizar a escola. Em seu texto *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*, ele faz uma ampla reflexão sobre as relações entre espaço e escola. Nesse sentido, ele é categórico em afirmar que qualquer atividade humana necessita de um espaço e ocorre em uma experiência de tempo. Assim, espaço e tempo são duas dimensões fundamentais que podem contribuir para o entendimento acerca dos estudos que problematizam a escola como objeto histórico. Nas palavras do professor, “*el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa*” (Frago, 1994, p. 17).

Como espaço onde se desenvolve um conjunto amplo e variado de ações, a escola imprime uma diversidade de vestígios de suas práticas. Como não existe espaço neutro, as atividades desenvolvidas produzem signos, símbolos e traços das condições de sua existência, resultante das relações vivenciadas pelos homens, mulheres e crianças que experimentaram (e experimentam) esse “espaço escolar”. Nesse sentido, essas questões sinalizam formas de construção singulares do espaço escolar e de suas práticas específicas. Por conseguinte, sua configuração arquitetônica denota projetos políticos desenvolvidos em determinados períodos. Até mesmo a ausência de um projeto arquitetônico voltado a esse fim sinaliza vestígios de como uma parte dos grupos sociais em dado momento dispensou força, poder e investimentos para a escola e a própria educação como projeto político. Frago destaca que a escola construída e planejada a partir de determinado espaço não tem se constituído em regra. Para ele, “*lo habitual ha sido recurrir a edificios y locales no pensados en su origen como escuela pero que, por diversas vías, se destinaban total o parcialmente a la enseñanza*” (Frago, 1994, p. 23).

Ao examinar as memórias das práticas de ensino nas Ilhas Canárias (Espanha), González-Peréz (2021) destaca que todas as memórias analisadas sobre os edifícios escolares reforçam o estado insalubre ou inadequado para as atividades de ensino. As memórias sinalizam as precárias instalações de higiene, segurança, ventilação e iluminação e, segundo a autora, “*el 90% de las escuelas no reúnen las mínimas condiciones higiénicas y pedagógicas*” (Gonzalez-Perez, 2021, p. 11). Explorar essa dimensão permite compreender a disponibilidade de ações e recursos políticos destinados ao fomento à educação. A materialidade física, expressa pelas instalações das escolas, pode ser lida como importante indicador dos recursos disponíveis e de sua distribuição para construir as condições materiais das escolas, seja arquitetônica, seja mobiliária. Cada item presente na escola é um vestígio das ações políticas (dos variados governantes, ou grupo, em cada momento) direcionadas aos estabelecimentos de ensino. Fazer o registro de sua existência é condição para o processo de análise da escola como objeto histórico.

As relações entre espaço e escola podem ser inventariadas por diferentes caminhos e perspectivas analíticas. De tal modo, fazer uma espécie de etnografia do espaço parece ser uma opção viável com possibilidade de ampliar as lentes de reflexão sobre a questão em tela. Ficar atento a questões como a localização do espaço físico onde a escola está situada já pode denotar

importantes sinais. Entender a distribuição em termos de localização da escola sinaliza vestígios de sua relação com as rotas de acesso possíveis, com as formas e condições de deslocamentos de parte da população que fará uso daquele espaço. Assim, entender sua localização em relação a outros lugares com outras funções pode demonstrar os interesses, as condições e as disputas dos grupos envolvidos.

Também se torna importante ficar atento à área ocupada pela escola propriamente dita e entender como que o espaço foi sendo *construído em escola*, que mudança predial o edifício sinaliza, que alterações foram promovidas para atender às finalidades do espaço escolar. Outra dimensão também importante diz respeito à compreensão da distribuição interna do próprio espaço escolar, ou seja, entender quais espaços são destinados a quais funções, quais espaços são garantidos para quais atividades. É igualmente relevante entender a distribuição interna do espaço escolar em termos de quais e como são os lugares para a sala de aula, leitura, administração, atividades esportivas, pátio de recreação, corredores, sala de espera, lazer e segurança. Nessa dimensão, Frago defende que “*la escuela es espacio y lugar. Algo físico, material, pero también una construcción cultural que genera flujos energéticos*” (Frago, 1994, p. 27).

Outra contribuição de Frago (1994) da qual podemos nos avizinhar é “*la escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*”. Nesse texto, ele centra a reflexão para compreender a escola por uma dupla perspectiva: como instituição educativa formal e como uma atividade desenvolvida em um tempo e espaço específicos. Nesse segundo sentido, encontra-se a escolaridade compreendida como uma prática elaborada de forma processual e por meio da qual uma parcela cada vez maior de jovens e crianças fica sob um espaço-tempo. Essa prática, durante muito tempo, esteve marcada por ações de doutrinação, ensino e transmissão, mas também não se limitando a essas dimensões.

A concepção de cultura escolar é basilar na abordagem que deseja compreender a escola como construção histórica e apreendê-la como objeto de estudo. Assim, os mais variados enfoques podem ser depreendidos com interesses nas dimensões materiais da cultura ou em suas dimensões simbólicas. Assim, a dimensão material da cultura escolar pode fornecer uma rica reflexão desde a construção do espaço físico da(s) escola(s) até seus mais variados objetos, como “*mobiliário y enseres, material didáctico, material producido en la misma escuela o traído desde fuera a ella, etc*” (Frago, 2008, p. 20).

É oportuno ressaltar que essa perspectiva permite construir uma etnografia material da escola fazendo uso da descrição densa, como defende Geertz (1989). Todos os materiais que se encontram na escola desempenham uma função naquele espaço. Mapeá-los, identificá-los, decodificá-los e entendê-los como pertencentes à cultura escolar pode fornecer importantes reflexões no trato da escola como construção histórica e objeto de análise. Ao mesmo tempo, todo objeto material permite ler e compreender diferentes dimensões temporais, convivendo de forma simultânea no espaço escolar. Em outras palavras, cada objeto material permite e dá a ver certas temporalidades, registros de tempo e de tecnologias disponíveis em cada momento, da mesma forma que permite compreender como, em cada espaço, esses vestígios são apropriados e representados de formas diversas.

Dada a importância do conceito de cultura escolar, este precisa ser mais bem problematizado. Nesse sentido, Viñao adverte que:

a índole polisémica del término cultura y su capacidad para explicar, desde y partir del mismo, todo lo que acontece en el seno de una grupo o institución social, corren el peligro de convertir dicha expresión en un comodín explicalo-todo (Frago, 2008, p. 22).

Assim, define o autor que a cultura escolar, de modo geral, é:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Frago, 2008, p. 22).

Em diálogo com Julia, Viñao destaca que o conceito cultura escolar também é usado pela História sublinha três dimensões importantes: a primeira é que sendo a cultura escolar uma construção da própria instituição escolar; a segunda, não pode ser entendida de forma desconectada das práticas culturais religiosas, econômicas, políticas e populares de cada espaço-tempo.

A terceira dimensão, nas palavras de Julia (2001, p. 10):

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplemente de socialização).

E ainda acrescenta que a cultura escolar:

no puede ser estudiada sin el análisis preciso de las relaciones conflictuales o pacíficas que mantiene, en cada período de su historia, con el conjunto de sus culturas contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular (Julia, 1995, pp. 353-354)⁵.

Sabe-se que a escola se constituiu (e se constitui) em um universo de relações culturais e práticas de sociabilidades entre os estudantes, professores e demais atores que compõem a chamada cultura escolar. Constituiu-se em um espaço de relações de poder, disputas e, principalmente, como espaço de produção de saberes. Nos documentos oficiais, a escola, via de regra, costuma ser apresentada como um lugar que recebe as informações, as proposições vindas da academia. Ela não é representada como espaço construtor e propositor de ações. Nesse sentido, conforme também ressalta Ribeiro (2015), essa interpretação atribuída à escola

em parte decorre de uma forte tradição de pensamento que toma a escola como um espaço incapaz de criar algum tipo de produção intelectual própria, como se ela fosse apenas um receptáculo de ideias de uma cultura que lhe é externa [...] (Ribeiro, 2015, p. 154).

Essa tradição que ignora a escola como lugar de potência e de vida se identifica na ausência de ações políticas e sociais que privilegiem os acervos das mais variadas atividades desenvolvidas dentro dos espaços escolares, com exceção dos considerados documentos oficiais, como bem destacou Julia (2001). Também é possível perceber essa leitura torpe e míope dentro da própria História pelo abandono quase absoluto dessa área de conhecimento em não apreender a escola como objeto de pesquisa, como bem ressaltou Benito (2017).

⁵ Extraído de Frago (2008, p. 23).

A escola, não raro, é vista e interpretada como o lugar da inoperância, da falta de criatividade e da ausência de produção de saberes. Quase sempre é vista como o agente passivo da relação. A escola é percebida quase sempre como um lugar onde se deve aplicar uma técnica, um método ou um recurso didático, construídos em outros espaços. Como muito bem ressaltou Chervel:

[...] a concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (Chervel, 1990, p. 182).

Essas discussões são relevantes para mostrar a necessidade e importância da temática para a análise histórica. Os autores mobilizados problematizam o lugar ocupado pela escola nos debates das ciências humanas, em especial a educação e história, para proporem um deslocamento analítico que apreenda a escola por outras lentes investigativas. Nesse sentido, a literatura mobilizada viabiliza a reflexão para compreender a escola como lugar de produção de saber. Não o saber fabricado na academia ou um saber cuja referencialidade reside na maior aproximação com o saber das ciências, construído nos centros de pesquisas das universidades, mas um saber histórico escolar, construído por outros sujeitos, através de outras práticas e tensionado com outros referentes, para atender a outros objetivos e responder a outras demandas e variáveis.

Inspirado em Certeau (1994), pode-se compreender as práticas culturais como um conjunto variado de maneiras “de fazer com”, que aparece designado pela expressão “artes de fazer” em um dos livros considerados clássicos daquele autor. A reflexão promovida por Certeau (1994) alça a discussão para outro nível sobre a chamada cultura popular, independentemente da designação adotada. O autor se posiciona rigorosamente contrário à concepção de cultura popular que a representa(va?) como sendo desprovida de criação, como se fosse uma prática ingênua ou reprodutora de códigos e signos e seus praticantes como se fossem ordeiros, disciplinados e meros consumidores passivos. A cultura dita popular, para ele, é criação, invenção, ressignificação, reconstrução, desvio, resistência, arte e poder.

Por essa chave de leitura, é possível compreender a cultura escolar não apenas em sua dimensão formal. Além das práticas que concorrem para sua dimensão institucional, por meio dos dispositivos legal e oficial, a cultura escolar é uma criação que sofre diferentes mutações mediante distintas formas de fazer com que os sujeitos da cultura escolar se relacionam e se ressignificam incessantemente. Estudantes e professores (re)constróem e recriam de mil maneiras as normas da cultura escolar; apropriam-se e promovem outras maneiras de viver a escola. Entre a normatividade, as leis escritas, os pareceres, os regimentos e demais práticas de regulação prescritas e as formas de apropriação e uso, existe um universo de maneiras e formas de apropriação. Existe uma arte, no sentido mais largo do termo. Como defende Certeau, existe uma rica e potente arte de fazer. Nas palavras de Certeau (1994, p. 94):

Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como características suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.

É imperativo demarcar que as práticas escolares se constituem em práticas culturais. Por conseguinte, essas análises podem contribuir com as reflexões quando se deseja compreender as práticas culturais constituintes do espaço escolar. Para Vidal (2006), as práticas escolares “apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente” (Vidal, 2006, p. 158).

A escola é um espaço regrado e instituído por variadas regras que desejam criar um *modus operandi* entre as pessoas que vivem e praticam esse lugar. Há regras para todos os comportamentos permitidos. Normas que definem os usos do tempo, desde o momento em que se institui o horário de entrada dos praticantes desse espaço. Ou seja, há normas que instituem o uso do tempo, definindo o horário permitido para a entrada de estudantes, professores, funcionários administrativos e demais servidores da equipe de limpeza e segurança, por exemplo. Essas regras não definem apenas os horários permitidos e proibidos de entradas e saídas. Definem também as formas de entrar e de sair, além de estabelecer o que é permitido ou não em termos de vestimentas. Em outras palavras, não é permitido adentrar à escola com qualquer roupa ou usando qualquer tipo de objeto.

A escola é um espaço construído por meio de práticas que desejam domesticar os corpos. Há diversas normas – escritas ou não – que almejam formatar os corpos desde as maneiras de se sentar, de falar, de escrever, de ler e até de se relacionar com os outros praticantes. Os documentos formais, como os regimentos, são excelentes fontes de reflexão sobre essas dimensões. Mas, entre as normas instituídas e aplicadas no espaço escolar e as formas como são apropriadas e ressignificadas, há uma diferença abissal. Não se pode deduzir que as formas de usos e abusos dessas práticas estão visíveis nos documentos formais, no corpo da letra, por exemplo. É nesse sentido que as reflexões de Certeau ajudam a pensar. É importante buscar as brechas, os traços das mil maneiras que os praticantes encontram para lidar e construir outras formas de usos a partir das definições presentes na escola.

INVENTARIANDO AS FONTES

Um dos desafios ao analisar a escola como objeto histórico diz respeito à existência das fontes e ao acesso a elas. Julia (2001), inclusive, destaca a escassez de documentos sobre as experiências vividas no espaço escolar, uma vez que os registros são predominantemente oficiais. No que pese a falta de uma política cultural que permita salvaguardar os registros da cultura escolar – e não apenas da cultura escolar –, documentos não faltam quando se pode produzi-los.

Os registros contidos em diários escolares, atas de reuniões, planos de aulas e Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas se constituem em potenciais documentos com uma grande capacidade de oferecer diferentes relatos acerca das práticas e relações vivenciadas nesses espaços que, junto a outros, concorrem como força que nomeia, representa, apresenta e inventaria esse recorte de tempo-espaço denominado região de Carajás.

No que tange à construção documental, uma via potencialmente potente diz respeito à produção de relatos de memórias por meio da metodologia da História Oral. Atualmente, já se conta com uma robusta reflexão sobre os relatos de memórias como fonte e/ou documentos para as pesquisas em História. Autores(as) como Montenegro (2010), Guimarães Neto (2011), Ferreira

(2006), Gomes (2014) e Alberti (2005) oferecem diferentes contribuições no que se refere às possibilidades dos usos da História Oral. Para o tratamento sobre a memória, autores como Ricoeur (2007), Nora (1993) e Le Goff (1996) oferecem valiosas contribuições.

As entrevistas orais com professores(as), estudantes, diretores(as) e coordenadores(as) podem apresentar um rico painel a ser explorado sobre determinada escola pesquisada. Os relatos de memórias podem oferecer uma constelação de registros de experiências vividas pelas pessoas que venham a ser entrevistadas. As lembranças dos(as) entrevistados(as) podem contribuir para compreender como eles(as) vivenciaram acontecimentos e experiências marcantes em suas trajetórias. Podem igualmente contribuir para entender como os(as) entrevistados(as) se apropriaram de determinado acontecimento sobre sua vida na escola.

A riqueza da documentação produzida pelas fontes orais pode deslocar o ângulo de percepção para entender como diferentes sujeitos que formaram e formam a escola se apropriam das vivências da cultura escolar e as representam. Um professor entrevistado pode oferecer relatos que não estão em nenhum outro documento sobre o cotidiano das aulas, as relações com os estudantes, as vivências com outros colegas e demais membros da cultura escolar. Os relatos podem fornecer uma infinidade de lembranças acerca das experiências vividas nos corredores, nos recreios, nos intervalos entre uma atividade e outra, e que não são registradas em nenhum documento.

Além dos registros de memória, os rabiscos deixados pelos estudantes podem igualmente contribuir sobremaneira com as reflexões. Os rabiscos são aqui compreendidos como traços produzidos pelos estudantes como uma maneira de se fazer presente. Inspirado nas reflexões de Mattozzi (2008), apreendo os traços como uma forma de registro das experiências humanas no tempo e, por extensão, das práticas culturais vivenciadas no espaço escolar.

Os traços deixados nas cadeiras podem ser um rico conjunto de vestígios dos atos de rebeldia ou resistência dos estudantes. Podem significar diferentes formas de deixar suas marcas e seus fragmentos das passagens desses praticantes no espaço escolar. Eles servem para mostrar as mil maneiras de usar os objetos para além da função para a qual foram produzidos. Fazer um inventário dos traços grafados nas cadeiras, nas paredes e nos banheiros pode ser uma rica estratégia para ampliar a compreensão acerca dos vestígios produzidos pelos jovens na fase de escolarização básica. Não se deve esquecer de que culturalmente não se dispõe de uma prática de arquivamento e salvaguarda dos registros produzidos pelos estudantes nas escolas.

Os traços podem mostrar distintas maneiras de desobediência, uma vez que no espaço escolar não é permitido esse tipo de ação. Eles podem ser compreendidos como uma forma de enfrentamento às normas estabelecidas. De tal modo, podem sinalizar como as prescrições definidas em regimentos, por exemplo, não logram sucesso absoluto, como que os corpos não são facilmente domesticados e como essas regras podem ser apropriadas de maneiras diversas. Mas esses traços também podem ser vistos como uma tática de resistência, como um ato de deixar grafada uma marca da presença, quase sempre invisível na cultura escolar, dos alunos que são praticantes de passagem. Inventariá-los pode ajudar a ampliar as mil e uma maneiras de viver o cotidiano da sala de aula, para além das representações formais dos documentos oficiais.

UM EXEMPLO EXPLORATÓRIO NA REGIÃO DE CARAJÁS: LEITURAS PRELIMINARES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MARABÁ

Para as reflexões específicas desenvolvidas neste artigo, os dados foram produzidos na (e sobre a) Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) O Pequeno Príncipe, localizada na região de Carajás, especificamente na cidade de Marabá, estado do Pará (Figura 1).

Figura 1 – Aspecto da saída de estudantes da EEEM O Pequeno Príncipe, Marabá, Pará, 2022.



Foto: Regiane Paracampos da Silva (5°20'45.8"S | 49°06'21.9"O).

Segundo o PPP da escola, ela iniciou suas atividades na década de 1970, no núcleo urbano da Marabá Pioneira ou Velha Marabá, e inicialmente pertenceu à iniciativa privada até 1991. Entre 1992 e 1996, funcionou como escola conveniada ao estado “e a partir de 1996 passou a ser Escola Pública Municipal, comprada do Banco do Brasil, pelo então Prefeito de Marabá, Dr. Geraldo Mendes de Castro Veloso. Daí surge a EEEM O Pequeno Príncipe” (EEEM O Pequeno Príncipe, 2018, p. 12) (Figura 1). Ainda de acordo com os dados do PPP, a escola, em 2018, contava com 524 estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse alunado:

47,69% pertencem ao sexo masculino, e 52,30%, ao sexo feminino, [e] em relação a sua cor e/ou etnia o percentual de estudantes que se consideram negros, tendo suas origens nas raízes africanas, foi de 60,87%, enquanto os demais grupos foram de 16,26% de origem europeia, 5,05% com descendentes indígenas, 1,97% asiáticos” (EEEM O Pequeno Príncipe, 2018, p. 17).

Durante o mês de setembro de 2021, desloquei-me à escola para cotejar alguns registros das experiências nela vivenciadas que estivessem disponíveis para acesso e, assim, oferecessem possibilidades de pesquisa e análise. Como meu objetivo era procurar outros documentos além daqueles chamados oficiais, sobretudo os PPPs que, em geral, são os mais procurados, concentrei

a busca em documentos que apresentassem outros registros das mais diversas atividades e acontecimentos ocorridos na escola.

A EEEM O Pequeno Príncipe, há algum tempo, desenvolve a prática de registrar o que denomina de “Ocorrências da escola”. A escola dispõe de “livro de ocorrências” contendo um amplo e heterogêneo conjunto de registros sobre uma infinidade de fatos que ocorreram nas últimas duas décadas. Esses livros são verdadeiras pedras preciosas e se constituem em documentos potentes para pesquisas e interpretações sobre uma parte das experiências vivenciadas na escola. De igual valor também são os livros de atas registrados e guardados pela administração. Somadas a esses documentos, há algumas fotografias com imagens dos rabiscos produzidos pelos estudantes. A seguir se encontram quatro imagens que apresentam de forma sumariada algumas das marcas deixadas pelos estudantes da escola (Figura 2).

As fotografias produzidas durante as pesquisas podem ser exploradas de diferentes maneiras e por distintas abordagens teórico-metodológicas. As imagens aqui usadas foram produzidas pelo autor do texto por meio de um aparelho celular. Para sua produção, foi dada autorização pelo diretor da escola – professor Antônio Luiz Silva Soares –, após as explicações sobre as finalidades da pesquisa. Elas já representam vestígios dos interesses de pesquisa; logo, como qualquer outra fotografia, não podem ser interpretadas como se fossem cópias da realidade. São produtos resultantes de muitos interesses.

Figura 2 – Registros fotográficos realizados na EEEM O Pequeno Príncipe, Marabá, Pará, 2021.



Fotos: Erinaldo Cavalcanti.

Uma leitura possível diz respeito à materialidade sobre a qual esses traços foram produzidos. Percebe-se que, em duas das imagens, há uma superfície de madeira, ao passo que, nas outras duas, há uma superfície de plástico. Essa questão mostra, por exemplo, a diversidade de objetos disponíveis na referida escola. Pode-se deduzir, portanto, o uso variado de cadeiras com formatos, tamanhos e modelos diferentes, fabricadas também por materiais distintos. Essa variedade de elementos também sinaliza uma diversidade de tempos presentes nos objetos rabiscados. Ou seja, as cadeiras fabricadas com madeira permitem compreender dada temporalidade no que se refere aos usos, às formas de produção, aos recursos e às técnicas usadas para sua fabricação. Com essas singularidades, também é possível perceber a diversidade do mobiliário disponível na escola convivendo com outros móveis destinados aos mesmos sujeitos (estudantes), produzidos com matérias-primas distintas e tecnologias diferentes.

Outra leitura possível diz respeito aos recursos usados para produzir os traços. Percebe-se o uso de diferentes instrumentos com os quais os traços foram grafados na madeira e no plástico. Em três das imagens (Figuras 2a, 2c e 2d) encontram-se traços feitos, provavelmente, com o corretivo de uso escolar. Pelos contornos dos traçados, é possível que, nas Figuras 2a e 2d, tenham sido usadas as chamadas canetas corretivas. Os escritos retratados na Figura 2b certamente foram feitos com uma espécie de lápis pincel atômico permanente, também chamado de lápis hidrocor. Esses vestígios permitem perceber a diversidade de materiais usados pelos estudantes na sala de aula e, ao mesmo tempo, denotam também a variedade de usos a que se prestam, pois certamente não são instrumentos produzidos para rabiscos em cadeiras escolares.

Quando se afunila a lupa da percepção, identifica-se também a sobreposição de alguns traços, ou seja, é possível perceber alguns traços feitos sobre outros anteriormente deixados nas cadeiras. Com isso, pode-se inferir que os traços não foram feitos de uma única vez. Os rabiscos grafados sobre outros podem sinalizar também tentativas de rasuras com o objetivo de apagar o que estava inscrito nas cadeiras. É um indício possível de discordância por outrem do conteúdo grafado, da ideia exposta ou do próprio ato de rabiscar.

O conteúdo propriamente dito identificado nos rabiscos igualmente oferece leituras plurais. Não se dispõe de elementos que permitam precisar os significados dos traços produzidos pelos autores anônimos responsáveis pelas marcas encontradas. No entanto, é possível perceber que as palavras registradas sinalizam relações de afeto e/ou namoro entre os estudantes. Essa interpretação se torna verossímil ao menos em duas das imagens: na primeira (Figura 2a), encontra-se “Carla e Armando”, e na outra (Figura 2c), a letra “A” mais a letra “K”, seguidas de um coração.

Sabe-se que essas práticas de escrita e registros são bastante recorrentes na cultura escolar entre jovens estudantes que se paqueram, desejam-se e se enamoram durante a fase escolar. Nos escritos da Figura 2b, percebe-se em primeiro plano os nomes de cinco possíveis estudantes: Rayne, João Pedro, Ranyelle, Yasmin e Vitor Hugo. Os nomes grafados nas cadeiras mostram as mil e uma maneiras que os estudantes vivem a escola. Em alguma medida, é como se desejassem se fazer presentes, seja no momento da produção do rabisco, seja para outros tempos, uma vez que os traços deixados não são de fácil remoção e, geralmente, não são práticas permitidas no espaço escolar. São vestígios que podem sinalizar uma forma de desafiar as normas e o tempo, deixando traços perenes nos objetos da cultura escolar.

Os livros de atas e ocorrências também são fonte de riqueza inesgotável para as pesquisas, pois são constituídos de um conjunto de informações selecionadas para registrar parte das atividades desenvolvidas na e pela escola. Entre os documentos localizados, há registros que datam de 2004 até 2018, oferecendo um painel de informações sobre os mais variados temas, como o planejamento das atividades curriculares, a distribuição das disciplinas por turmas e professores, os dias em que serão alocadas as matérias em cada turma, o planejamento pedagógico da equipe, os prazos para as avaliações e recuperações, as atividades culturais, as pautas de luta política da categoria docente, entre dezenas de outras questões. Alguns fragmentos selecionados desses documentos podem ser vistos na Figura 3.

Figura 3 – Imagem de fragmento de ata de reunião da EEEM O Pequeno Príncipe, Marabá, Pará, 2004.

Marabá, 30 de Abril de 2004,

No dia 30 de Abril de 2004, os professores do ensino médio em assembleia com os estudantes, do turno da tarde e da noite presenciarão a greve dos educadores, que desde o dia 26 deste mês estão paralisados em Belém. Foi unânime o apoio ao movimento em prol de uma educação de qualidade. Houve a proposta, entre os professores, de retornar às salas de aulas de outras escolas de Marabá mas aderiram com responsabilidade ao estado de greve.

Em Sândiajê Felix vice-diretora laurei presente ata.

No dia 29 de

Fonte: EEEM O Pequeno Príncipe (2004a).

Foto: Erinaldo Cavalcanti.

Esses documentos fornecem uma espécie de raio X de uma parte das experiências vivenciadas na escola. Como é possível perceber no fragmento aqui selecionado, é destacada a reunião ocorrida entre os professores e os estudantes do Ensino Médio sobre a paralisação das atividades em virtude da greve decretada pela categoria docente. Pelos registros que constam na ata, ocorreu uma assembleia envolvendo professores e alunos dos turnos da tarde e noite para definir uma posição sobre a greve. Segundo consta, a reunião, em formato de assembleia, ocorreu no dia 30 de abril de 2004 e, desde o dia 26 do mesmo mês, os professores estavam com as atividades suspensas, atendendo ao chamado da greve. De acordo com a vice-diretora à época e responsável pela redação da ata, a paralisação se dava em virtude da necessidade da luta em prol

de uma educação de qualidade. Pelo que consta registrado, houve a concordância de forma unânime entre os estudantes presentes pela manutenção da greve com a paralisação das atividades. Também fica registrada a proposição – provavelmente feita por algum(a) professor(a) cujo nome não aparece – sobre a necessidade de acompanhar o movimento das demais escolas em Marabá, se iriam ou não aderir à pauta da suspensão das aulas e, caso não ocorresse a devida adesão, defende-se o retorno das atividades.

Como todo documento é fragmentário e incompleto, não se sabe, pelos registros daquela ata, os desdobramentos da greve. No entanto, é possível perceber o modo pelo qual docentes e discentes, em determinada situação, compreendem-se como constituintes de uma mesma luta. Também é possível perceber que, a respeito do tema relatado na ata, os docentes consideram os estudantes como força política importante. Por fim, o documento sugere que, em alguns momentos, a comunidade escolar toma decisões em conjunto. A ata seguinte ocorreu um mês depois, em 29 de maio de 2004, e não há informações sobre como e quando ocorreu o retorno das atividades nem sobre os desdobramentos da paralisação.

Situações como essas são corriqueiras no trato com a documentação histórica.

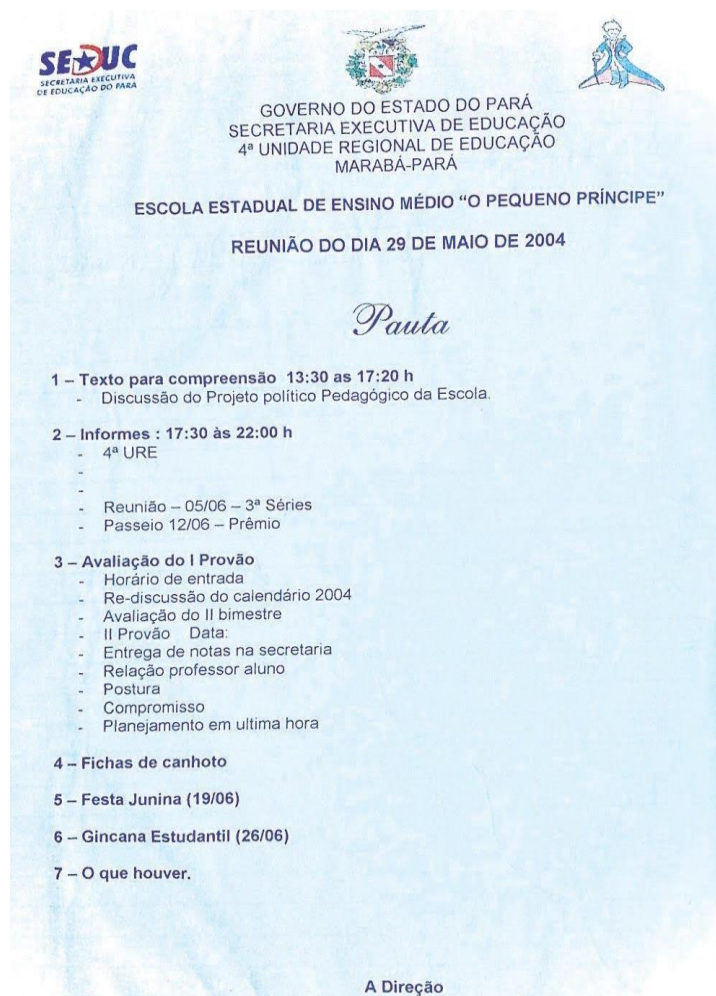
Para pesquisas futuras sobre a escola como objeto de pesquisa, é possível recorrer à produção de entrevistas, estratégia potente que fornece um amplo leque de possibilidades para serem exploradas. Tomando como exemplo o documento aqui analisado, alguns professores que na época trabalharam na escola poderiam ser entrevistados e, assim, compreender algumas singularidades vivenciadas em momentos como aqueles descritos na ata de 29 de abril de 2004. As informações registradas na reunião de 29 de maio de 2004 focalizam a construção do PPP da escola, indicando as discussões teóricas realizadas, dos grupos de trabalhos formados para tal finalidade, das trocas estabelecidas e do próximo dia de trabalho voltado para a continuação das atividades necessárias. A imagem seguinte é de uma cópia da pauta da referida reunião (Figura 4).

As informações constantes na Figura 4 permitem inferir acerca de um conjunto de ações desenvolvidas por uma parte dos sujeitos que contribuíram para construir a cultura escolar na região de Carajás. É possível identificar um estrato do tempo destinado às atividades daqueles(as) que laboravam na escola à época, a começar pelo início da reunião, previsto para às 13h30 e término às 22h. Ou seja, de acordo com as informações da pauta, tratava-se de um dia de intenso trabalho dos profissionais daquela escola. O período da tarde estava reservado às discussões sobre o PPP, reforçando a importância que esse documento tem para a escola como uma construção envolvendo diferentes sujeitos e resultado de discussões pautadas entre a comunidade escolar, ou parte dela. Também é possível ter acesso às informações acerca de muitas atividades ocorridas na EEEM O Pequeno Príncipe, como questões relativas às atividades envolvendo o chamado “Provão” – uma espécie de simulado das provas de vestibulares que algumas escolas realizavam – e as principais demandas a ele vinculadas. Percebe-se também um conjunto de atividades experienciadas na escola que sinalizam um panorama de ações e atores envolvidos. São questões que envolvem desde as pautas ligadas à 4ª Unidade Regional de Ensino (URE) às atividades recreativas, como passeio, festa junina e gincana estudantil.

Entre as muitas leituras possíveis, uma delas diz respeito aos indícios sobre uma dada maneira acerca da divisão e apropriação do tempo, no que tange às atividades realizadas na escola, e não apenas acerca da definição sobre em que momento será realizada cada atividade. Também

se percebe como questões ligadas à definição do tempo para a entrada na escola no momento da realização do Provão, discussão sobre o calendário de 2004, data do segundo Provão, entrega das notas na secretaria são ações que implicam necessariamente uma organização e administração do tempo. Mais do que definir essas atividades em dias e horários, essa gestão do tempo constitui uma estratégia de planejamento sobre como vivenciar o tempo, seja no espaço escolar, seja fora dele, pois definir horário de início (entrada na escola) significa organizar-se para o deslocamento daqueles(as) que necessitam ir à escola. A pauta também sinaliza que as relações envolvendo professor/estudante precisavam ser colocadas em discussão. Não se dispõe de informações sobre as singularidades daquele ponto. No entanto, sabe-se que as questões que são levadas às reuniões como ponto de pauta são fruto de necessidades vividas nos respectivos espaços. Em outras palavras, não se pauta aquilo que não é entendido como necessário. Portanto, questões envolvendo “postura”, “compromisso” e “relação professor/estudante” indicavam a necessidade do debate a ser compartilhado entre os presentes naquela reunião.

Figura 4 – Imagem da pauta da reunião docente da EEEM O Pequeno Príncipe, Marabá, Pará, 2004.



Fonte: EEEM O Pequeno Príncipe (2004c).

Foto: Erinaldo Cavalcanti.

Na pauta circulada para a reunião do dia 11 de setembro do mesmo ano – para a qual foi colhida assinatura daqueles convocados entre professores e representantes discentes –, constam como ponto de discussão: “informes; almoço do Círio; altar da santa (Nossa Senhora de Nazaré); horário de entrada e saída (professores e estudantes); relacionamento ético professor x estudante” (EEEM O Pequeno Príncipe, 2004b). É possível perceber a manutenção das questões envolvendo as relações professor/estudante, sinalizando que elas continuavam como ponto necessário ao debate.

Também são registrados pontos de discussão sobre questões envolvendo as práticas culturais com as quais a escola estabelece relações. O culto à santa chamada de Nossa Senhora de Nazaré faz parte das atividades culturais e religiosas no Pará e há procissão também na cidade de Marabá. Percebe-se a inserção dessas práticas no âmbito da cultura escolar na região de Carajás, quando é pautada a realização do “almoço do Círio” e do “altar da santa” homenageada. Sabe-se que são práticas culturais fortemente arraigadas no estado, mas não se pode naturalizar ações vinculadas à crença religiosa em espaços públicos como a escola, que devem primar pela laicidade como instituição de Estado.

Os livros de ocorrências também oferecem valiosas informações sobre a vida escolar, ao menos sobre uma parte das vivências envolvendo uma parcela dos estudantes e a coordenação da escola. Em virtude dos limites de espaço para este artigo, irei resumir algumas questões presentes nos livros catalogados. A Figura 5 é representativa dos registros aqui analisados.

Os registros encontrados no conjunto dos livros catalogados são diversos, feitos à mão por distintas pessoas, pois é possível perceber as diferentes caligrafias, e datam de 2004 a 2018. Eles são redigidos por algum funcionário ligado à coordenação e, na maioria das vezes, estão assinados por quem os escreveu e pelos estudantes envolvidos no conteúdo relatado. Para manter o anonimato dos estudantes registrados, foram encobertos os nomes e as respectivas assinaturas.

Esses documentos traçam um rico painel sobre diferentes experiências vivenciadas na escola envolvendo estudantes, equipe de coordenação pedagógica e administrativa, professores e pais dos estudantes. A principal temática registrada nos referidos livros faz menção ao comportamento dos estudantes. São livros de ocorrências acerca das posturas consideradas inadequadas na EEEM O Pequeno Príncipe.

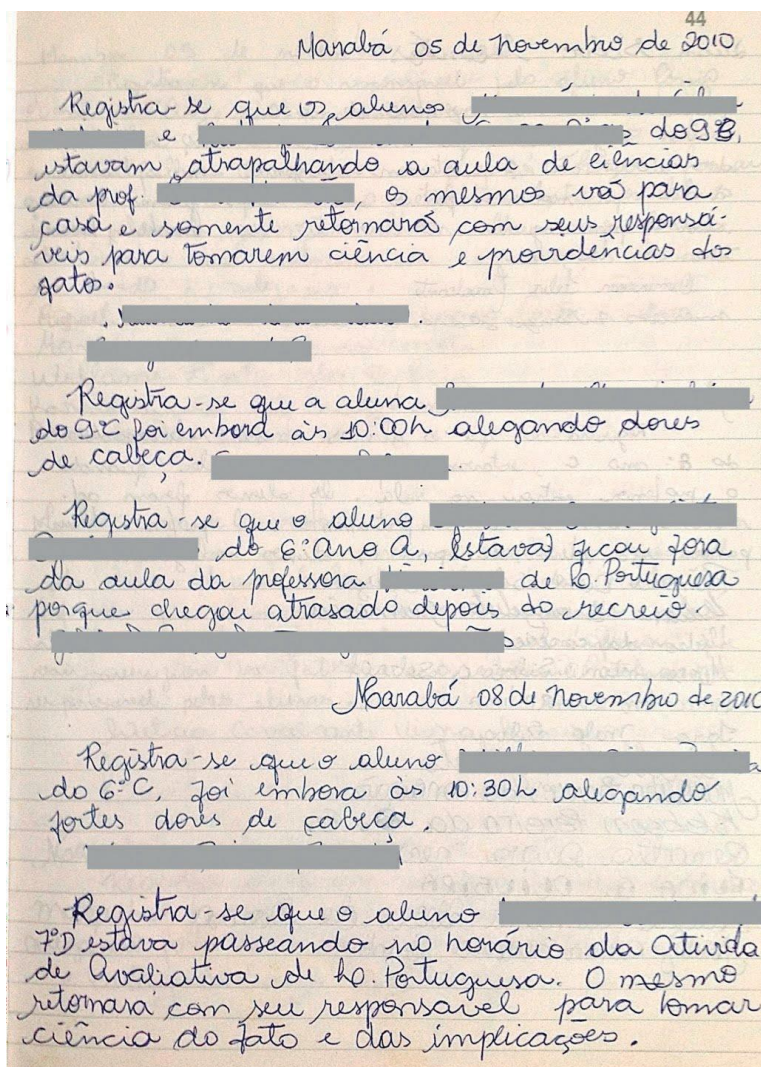
O conjunto de registros dá a ver como uma parte dos estudantes estava se comportando no cotidiano da escola ou da sala de aula. São informações que mostram as vivências no interior da escola e que fizeram parte do dia a dia de estudantes, professores e administradores. A maioria absoluta dos conteúdos presentes nos livros de ocorrência faz menção às brincadeiras corriqueiras entre os estudantes e às conversas paralelas, que, segundo consta, estavam atrapalhando as aulas. Mas não só. Percebe-se com frequência os registros sobre agressões verbais ou desavenças entre estudantes. Também há uma expressiva recorrência dos registros acerca dos estudantes solicitando a saída antecipada para casa em virtude de problemas de saúde.

É importante destacar que esses registros ocorreram nas aulas de diferentes matérias, como Física, Matemática, Português, Literatura e História, para citar algumas. Também há inúmeros registros de estudantes que não estavam com os livros didáticos na aula ou não tinham realizado as atividades anteriormente solicitadas. Outros registros informam que alguns estudantes não

retornavam à sala de aula após o intervalo, ficando no pátio da escola conversando com outros colegas.

Nos livros contendo os registros das ocorrências dos anos de 2010 a 2018, percebe-se, com certa frequência, o uso do celular pelos estudantes durante as aulas. Essa prática é proibida pelo regulamento da escola, conforme consta nas ocorrências registradas. De tal modo, há um considerável número de registros de estudantes, sobretudo do Ensino Médio, que foram até a coordenação em virtude do manuseio dos aparelhos durante as aulas. Após registrar a situação, informa-se ao estudante que é proibido usar celular na sala de aula e, caso ocorra a reincidência, o estudante poderá ser suspenso, como está definido no regulamento mencionado.

Figura 5 – Registros de ocorrências na EEEM O Pequeno Príncipe, Marabá, Pará, 2010.



Fonte: EEEM O Pequeno Príncipe (2010).

Foto: Erinaldo Cavalcanti.

Também se percebe que as normas infringidas pelos comportamentos registrados haviam sido anteriormente acordadas entre os estudantes. Essa interpretação é possível, uma vez que se

nota nos registros menção às regras acordadas, mostrando, assim, o não cumprimento do comportamento esperado dos estudantes, mas também o não cumprimento de ações pactuadas.

As ocorrências fazem referência não apenas às ações individuais dos estudantes. Há registros sobre situações específicas ocorridas em algumas turmas. No ano de 2014, por exemplo, há inúmeros registros sobre os comportamentos de estudantes matriculados(as) na turma do 1º Ano C do Ensino Médio. Talvez em virtude da frequência de registros sobre essa turma, houve a necessidade de uma ação pontual e específica para aquela sala. Há o registro de uma reunião realizada pelo diretor da escola, professor Antônio Silva Soares, e mais quatro professores que ministravam matérias na referida turma.

Segundo os relatos registrados no livro, os estudantes – ou a maioria deles – estavam despertando a preocupação de professores e coordenação em virtude do mau comportamento identificado, com excessiva conversa paralela, brincadeiras constantes e falta de atenção durante as aulas. O diretor teria reforçado a importância da atenção para que ocorresse aprendizagem, que os referidos estudantes já não eram mais crianças, estavam, afinal, no Ensino Médio, e esperava-se o comportamento adequado de uma turma daquele segmento de ensino. Por fim, teria lembrado e reforçado a importância da manutenção das regras estabelecidas no regulamento da escola, regras que eram de conhecimento e concordância de todos, incluindo os pais ou responsáveis pelos estudantes.

Pelas análises iniciais das ocorrências, percebe-se a multiplicidade de práticas desenvolvidas no interior da escola analisada e vivenciadas por diferentes atores que compõem a chamada cultura escolar. É importante não perder de vista que os registros também dizem daqueles sujeitos que tinham – e têm – o poder da escrita em certos momentos. De tal modo, há acesso apenas às informações selecionadas e apresentadas pelas lentes interpretativas daqueles que estavam registrando as ocorrências.

Como uma espécie de relator, quem redigiu cada ocorrência escolheu as palavras para representar as situações que lhes eram relatadas. Certamente, se fosse possível localizar e entrevistar alguns dos estudantes sobre os quais foram encontradas ocorrências, haveria acesso a diferentes registros. Assim, é sempre importante retomar as discussões de Jacques Le Goff (1996) sobre a necessidade de apreender os documentos como monumentos permeados de intencionalidades. Por conseguinte, é fundamental não esquecer o lugar de produção dos documentos e seus limites, como vestígios fragmentários das experiências sobre as quais eles oferecem distintos relatos.

As atas, os livros de ocorrências, os rabiscos nas cadeiras – ou qualquer outro documento mobilizado – mostram pelas lentes interpretativas de seus autores como eles(as) compreendiam as relações sua volta. Assim, todo documento também é registro não apenas das experiências relatadas e nele representadas, mas também da maneira como homens, mulheres e estudantes (nesse caso particular) produziram diferentes leituras acerca da escola, das relações com os colegas, dos temas vividos, trabalhados, debatidos e experimentados em suas trajetórias.

Por essa chave interpretativa, os registros de ocorrências mostram certas atitudes consideradas inadequadas para a escola onde foram registradas. Mas, ao sinalizar o que era considerado inadequado, mostra-se também o que era apreendido e esperado como postura

comportamental apropriada. Ao registrar que o estudante poderá ser suspenso caso volte a repetir o ocorrido, a escola diz para ele e para os demais qual é a postura considerada coerente, assertiva e desejada. Ao deslocar o estudante da sala de aula até a coordenação, proceder com o registro escrito e pedir que o assine, a escola está mobilizando diferentes estratégias na condução das práticas e dos comportamentos considerados válidos. De tal modo, trata-se de uma ação que pode resultar na mudança de atitude, no controle da disciplina, dos gestos, dos corpos e das sensibilidades do sujeito aprendiz.

Pelas notas iniciais aqui esboçadas, percebe-se como o cotidiano de uma escola é diverso, complexo e dinâmico. Diferentes sujeitos atuam e desempenham distintos papéis no palco real das relações encenadas em cada lugar na escola. A presença de registros sobre estudantes sem livros didáticos pode ser indicativa das mil maneiras de uso a que este instrumento de trabalho está submetido na cultura escolar. Pode igualmente indicar sinais dos hábitos de leitura, escrita e assiduidade no trato com as atividades escolares, para uma parte dos estudantes na escola da Educação Básica.

Aqueles jovens estudantes e demais profissionais ligados à escola em apreço também contribuíram com o processo de construção da chamada região de Carajás. Hoje, uma parte dos adultos que vivem na região foram estudantes daquela escola e de outras. Construíram suas trajetórias de vidas também atravessadas pelas experiências vividas no espaço escolar. Compreender, assim, como as escolas foram sendo construídas, configuradas e formatadas na região é ampliar as lentes interpretativas sobre a multiplicidade de relações, de pessoas, valores, práticas e discursos que concorreram e concorrem para construir o que estamos denominando de região de Carajás.

CONCLUSÕES INICIAIS

Pierre Bourdieu (1989) fez uma importante reflexão sobre a complexidade envolvendo o conceito de região. Ele destaca a necessidade de compreender as relações políticas que instituem limites, formas, configurações e representações para as regiões, evitando, assim, estabelecer qualquer associação determinista com o espaço físico e a região. Por esse ângulo de interpretação, é importante compreender as relações de poder que constroem as forças políticas que configuram o que se chama de região.

Como construção política, a região é fruto de interesses e disputas que permitem e proíbem construções socioculturais com distintos sentidos. A escola é um dos epicentros constituidores de signos e significados na e sobre a região de Carajás. Ela é resultante de lutas políticas de diferentes atores sociais, sejam aqueles ligados aos distintos governos em cada momento, sejam aqueles vinculados aos movimentos sociais e grupos originários presentes na região, por exemplo.

As ideias sumariadas neste artigo apresentam notas iniciais sobre a escola como objeto de pesquisa histórica na e sobre a região de Carajás. De caráter embrionário, as reflexões apresentadas sinalizam possibilidades de leitura para os estudos que desejam compreender a escola como um rico e potente espaço de produção de saber/poder e lugar de experiências e sociabilidades. Os documentos acionados para este texto oferecem diversas leituras e possibilidades de análise para

entender algumas práticas e relações vivenciadas por estudantes, professores e gestores que deixaram vestígios documentais.

É importante ressaltar que há um universo de questões que podem ser exploradas pelas fontes que foram, aqui, apenas sumariadas. As notas iniciais, como o título do artigo sugere, abrem tão somente uma pequena fresta pela qual se vislumbrou um amplo painel de temas, problemas e análises no que tange às reflexões sobre a escola como objeto de pesquisa na e sobre a região de Carajás.

REFERÊNCIAS

- Alberti, V. (2005). Fontes orais: histórias dentro da história. In B. C. Pinsky (Ed.), *Fontes históricas* (pp. 155-202). São Paulo: Contexto.
- André, M. E. D. A. (2013). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Benito, A. E. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea.
- Bourdieu, P. (1989). A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In P. Bourdieu (Ed.), *O poder simbólico* (pp. 107-132). Lisboa: Difel.
- Certeau, M. (1994). *A Invenção do cotidiano: Artes de fazer* (Vol. 1). Petrópolis: Vozes.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, 2, 177-229.
- EEEM O Pequeno Príncipe. (2004a). Ata de reunião realizada no dia 30 de abril de 2004. *Livro da Atas 2004-2018*, 2.
- EEEM O Pequeno Príncipe. (2004b). Pauta de reunião docente de 11 de setembro de 2004. *Livro da Atas 2004-2018*, 5.
- EEEM O Pequeno Príncipe. (2004c). Pauta de reunião docente do dia 29 de maio de 2004. *Livro de Atas 2004-2018*, 4.
- EEEM O Pequeno Príncipe. (2010). Ocorrências registradas nos dias 5 e 8 de novembro de 2010. *Livro de Ocorrências, Livro 1*, 44.
- EEEM O Pequeno Príncipe. (2018). *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Marabá: EEEM O Pequeno Príncipe.
- Figueiredo, J. e Ferreira, M. d. M. (2006). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- Foucault, M. (2007). *A arqueologia do saber: a ordem do discurso* (L. F. B. Neves, Trad.; Vol. 9). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Frago, A. V. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 12-13, 17-75. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11162/21903>
- Frago, A. V. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História da Educação*, 12 (25), 9-54. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29059>
- Gabriel, C. T. (2019). Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In A. M. Monteiro e A. Ralejo (Eds.), *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. (pp. 143-162). Rio de Janeiro: Mauad.
- Gatti Júnior, D. e Vale Gatti, G. C. (2015). A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. *Educativa*, 17 (2), 327-359. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v18i2.4553>
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, A. d. C. (2014). Associação Brasileira de História Oral, 20 anos depois: O que somos? O que queremos ser? *Historia oral*, 17 (1), 163-192. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/371>

- Gondra, J. G. (2018). *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez.
- Gonzalez-Perez, T. (2021). Etnografía de la escuela a través de las memorias de prácticas de enseñanza en Canarias (España). *História da Educação*, 25, 1-30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/101355>
- Guimarães Neto, R. B. (2011). Historiografia & narrativa: do arquivo ao texto. *Clio - Revista de Pesquisa Histórica* (28.1), 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24245>
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique, en Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. *Paedagogica Historica*, 31: *Supplementary Series* (1), 353-382. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (1), 9-43.
- Le Goff, J. (1996). *História e Memória*. Campinas: Unicamp.
- Mattozzi, I. (2008). Currículo de História e educação para o patrimônio. *Educação em revista*, 47, 135-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100009>
- Monteiro, M. A. e Silva, R. P. (2023). Expansão geográfica, fronteira e regionalização: a região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 17-34). Belém: NAEA. (neste volume)
- Montenegro, A. T. (2010). *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>
- Ribeiro, R. R. (2015). Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *História & Ensino*, 21 (2), 151-179. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p151>
- Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp.
- Vidal, D. G. (2006). Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 25, 153-17.

Sugestão de citação:

Cavalcanti, E. V. (2023). A escola como objeto de pesquisa histórica na e sobre a região de Carajás: notas iniciais. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 523-543). Belém: NAEA. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/978-85-7143-217-8.cap24>