

**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA  
MODULAR DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARAENSE**

***PAULO FREIRE AND HISTORICAL EDUCATION: CHALLENGES AND  
POSSIBILITIES FOR THE TEACHER ACT IN THE PUBLIC  
EDUCATION MODULAR SYSTEM OF THE STATE OF PARÁ***

Moisés Pereira Silva<sup>1</sup>

Jôyara Maria Silva de Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO**

A docência supõe reflexão qualificada sobre o contexto em que se realiza e sua própria natureza, o que implica a pesquisa como especificidade desse *métier*. E se o propósito da pesquisa é indicar respostas aos problemas do presente, essa comunicação socializa os resultados de experiência de pesquisa-ação, realizadas no âmbito da sala de aula, cuja motivação foi aventar possibilidades de significar a ação educativa a partir do colorido da história, das alegrias e das dores dos sujeitos envolvidos nesse processo.

**Palavras-Chave:** Paulo Freire; Educação Histórica; Pesquisa.

**ABSTRACT**

*Teaching presupposes qualified reflection on the context in which it is carried out and its own nature, which implies research as the specificity of this métier. And if the purpose of the research is to indicate answers to the present problems, this communication socializes the results of action-research experience carried out within the classroom which motivation was to show possibilities of meaning the educational action from the color of history, joys and pains of the subjects involved in this process.*

**Keywords:** Paulo Freire. Historical Education. Research.

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social. Professor da Seduc-PA e professor licenciado da Universidade Estadual de Goiás, UEG. E-mail: [mosico100@gmail.com](mailto:mosico100@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda PDTSA/UNIFESSPA. Bolsista CAPES. E-mail: [joyaraoliveira@gmail.com](mailto:joyaraoliveira@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

A Chacina de Eldorado dos Carajás, circunstância em que foram assassinados 19 trabalhadores que lutavam pelo direito à terra, marcou profundamente a vida dos milhares de homens, mulheres e crianças que marcham nesse chão sangrento, na esperança de alguma terra com que possam melhorá sua condição neste mundo. Foi um evento terrivelmente doloroso, mas também foi provocador; quase na mesma medida, de uma reação que reanimou a luta, especialmente porque as lideranças souberam aproveitar a atenção momentânea que a mídia dedicou a esse problema para avançar em suas reivindicações. Nos meses que se seguiram à chacina, o Movimento dos Sem Terra (MST), apoiado pela Comissão Pastoral da Terra, especialmente, a partir do engajamento do padre Luis Muraro, iniciou um trabalho de base com as lideranças comunitárias dos bairros pobres de algumas cidades do Sul do Pará, entre elas Marabá. Foi dessa conjuntura que nasceu o Assentamento Primeiro de Março, comunidade que pertence ao município de São João do Araguaia e que é atendida pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) ao qual estou vinculado.

As reuniões com as lideranças comunitárias ocorriam em igrejas, escolas e associações. Nessas ocasiões, além de discutir os problemas sociais da comunidade, as lideranças do MST orientavam o povo sobre terras griladas por fazendeiros e que poderiam ser ocupadas por famílias que, embora vivessem na cidade, não tinham emprego, moradia, ou terra para trabalhar.

O Movimento fez um levantamento das famílias e, em dezembro de 1997 iniciou-se a ocupação da Fazenda Pastoriza, no Município de São João do Araguaia. Segundo Letícia<sup>3</sup>, nas reuniões, o MST apresentou vários motivos para a ocupação da Fazenda, dentre eles: exploração ilegal de madeira, trabalho escravo e sonegação de impostos. O povo saiu em romaria. Primeiro, acampou perto da Fazenda, onde foi celebrada uma missa. Ali as mais de 1500 famílias foram organizadas em grupos e foram formados também os grupos de trabalho, entre os quais foram distribuídas atividades como lazer, segurança, educação e saúde; escolhendo entre os membros das famílias as pessoas para essas funções. Finalmente, decorrido alguns dias, realizou-se a grande assembleia para decidir sobre a entrada na Fazenda. Foi uma grande expectativa. Muita gente teve medo e voltou para os barracões na

---

<sup>3</sup> Nome fictício, tendo em vista implicações, como a menoridade da informante.

periferia de Marabá, cidade mais próxima do Assentamento. No entanto, muita gente, reconhecendo que na cidade não lhes restava nada, decidiu enfrentar. Em 1º de Março de 1997, à noite, mulheres, homens e crianças, andando e cantando para espantar o medo, entraram na Fazenda Pastoriza. Mais um passo de uma longa luta.

O acampamento havia se formado em 1996, logo depois do Massacre de Eldorado. Ocupada a fazenda em 1997, o povo foi assentado em 1998 e em 2002, ocupando seus lotes, puderam também ganhar a casa na Vila Primeiro de março. A narrativa faz parecer, sobretudo, na brevidade temporal dos eventos, que foi tudo relativamente fácil. Mas, não foi. O INCRA abandonou o povo à própria sorte, mesmo quando assentados. Na fase de acampamento, as famílias contavam quase exclusivamente com a solidariedade da igreja católica, o que não mudou depois de assentados. Essa miséria motivou os homens a deliberarem e bloquearem a BR 153, o que terminou no saque a um caminhão carregado com alimentos e, posteriormente, na prisão de várias lideranças do movimento. O saque e a operação policial chamaram a atenção da imprensa que terminou mostrando, junto com a criminalização do movimento, a desnutrição das crianças, a fome, as doenças e o abandono dos assentados. Essa repercussão repôs o INCRA na arena da luta e, por isso, acelerou as fases do Projeto de Assentamento.

Houve muitos outros desafios e, em consequência, muitas outras lutas, como a luta entre as lideranças camponesas e a prefeitura de São João do Araguaia pelo controle da Escola, que havia sido criada pelos assentados. A prefeitura queria decidir o currículo e o corpo docente. Os assentados não abriam mão dos professores, que deveriam ser escolhidos entre os que já trabalhavam com a educação das crianças desde o início da ocupação. Exigiam também que o currículo teria que incluir as temáticas propostas pelo movimento. A prefeitura, depois de comprometer-se a atender as reivindicações das lideranças, construiu uma escola ampla e moderna no Assentamento, mas, na inauguração, apresentou professores da cidade para as aulas. No dia seguinte, os alunos retornaram para a escola de palha do Movimento e os professores ficaram sozinhos na escola nova. Conforme Letícia, por vários dias os professores do prefeito ficaram sozinhos na escola, que a essa altura era chamada de “escola do prefeito”, enquanto os alunos tinham aulas na escola da comunidade. A disputa cessou

quando, finalmente, o prefeito aceitou os professores propostos pelas lideranças do Movimento até que fosse realizado concurso.

A memória não é só das lutas, há o caso da enorme castanheira que caiu no meio do acampamento. Não matou, nem feriu ninguém. Foi transformada em palanque para as assembleias. E quase todas as pessoas daquela época lembram, pelo menos, de ouvir falar, do dia em que a castanheira caiu e fez o povo debandar assombrado. E o povo sempre ria da história.

O propósito dessas narrativas é ser fiel com o que se desenvolveu em sala de aula. Professor de História e Aspectos da Vida Cidadã, entendi oportuno que, além da aproximação entre história e a questão da cidadania, os temas de história deveriam ter significados a partir das agruras do presente dos sujeitos do processo educativo, os alunos e eu próprio.

Da minha parte, sempre vi assombrosa a insipidez da proposta curricular do Estado, embora essa proposta chegue aos professores apenas sob duas perspectivas, a do preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sob a perspectiva das narrativas apresentadas pelo Livro Didático. Tanto num caso, como no outro, faltam espaços às pessoas reais, às suas aventuras e desventuras nesse mundo.

A perspectiva da formação para o ENEM é a do estímulo resposta, da memorização de regras, da adoção de expressões de efeito, da adoção de métodos para ‘sacar’ a alternativa correta. A do Livro Didático se desdobra em três outras perspectivas, na possibilidade de comodismo do professor que usa o livro como manual sob o argumento de falta de tempo para avançar em outras propostas; a incompetência, caso muito disseminado em que a formação medíocre do professor não lhe permite se libertar do livro ou, pelo menos, utilizá-lo com um mínimo de adequação e, por fim, a perspectiva da pobreza estrutural da escola, situação em que alunos e o próprio professor são privados, materialmente, dificultando a proposta de leituras e de outras fontes de pesquisa. Das agruras dos alunos, essa foi a minha primeira aprendizagem e, conseqüentemente, ponto de partida para o meu trabalho docente.

A narrativa inicial desse título trata disso. Do desvelamento do mundo a partir do que os alunos leem a palavra. Para conhecer a leitura de mundo dos alunos propus como atividade, desvinculada da obrigação avaliativa, que contassem sua história. Para fugir daquelas

mesmas velhas atividades em que eles precisam recontar, como soube que fazem todos os anos, a história da família, escolhi a história coletiva. Apresentei-me honestamente curioso com o nome da comunidade, Primeiro de Março. Alguns já disseram, de imediato, tratar-se da data em que foram assentados. A esses provoquei querendo saber quem da sua família estava desde o início e se saberia contar como foi. Depois de muita conversa, acertamos que iriam pesquisar o assunto. Estava estabelecida a possibilidade de desenvolvimento, a partir da metodologia da pesquisa oral, de saberes sobre a questão agrária, tema importante da história do Brasil.

Os resultados, como já apresentado na narração acima, foram fantásticos. A memória, experiência histórica, desses sujeitos subsidiou tantas reflexões sobre o presente, quanto o debate sobre aquelas temáticas propostas pela escola, como o processo de colonização brasileira. Como não relacionar o sistema de capitânicas hereditárias com o problema da terra no Brasil? Com a questão da apropriação privada da terra, inclusive da terra pública e da terra indígena? Como falar de temas tão caros à nossa história sem situar os alunos a partir da sua própria luta pela terra? Em contrário, qual sentido falar dessas temáticas?

O objeto de estudo aqui, portanto, é a própria prática cotidiana do pesquisador-professor. É o esforço de emergência da mesma implícita no cotidiano para, olhando sobre esse cotidiano, criar alternativas de intervenção e mudança no curso dessa vida cotidiana. É o impulso de negação do que se tem gestado enquanto política educacional no estado do Pará, e de negação de um currículo que, sob o argumento da unificação democrática, impõe aos povos do campo o silêncio sobre suas lutas, suas conquistas, suas dores e suas alegrias e, no lugar desse colorido, infunde uma visão autoritária de cultura e de história.

A insatisfação com dada linearidade das ações pedagógicas, circunstanciadas pelas exigências estatísticas, é também causa desse pensar elaborado sobre o cotidiano. Há que se dizer ainda que a crítica desenvolvida por Paulo Freire ao modelo educacional que, entre outros adjetivos, foi qualificada como educação bancária, tendo como pressuposto de superação a práxis docente “que não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, é ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 21). Ação e reflexão substanciados por competência científica e política (FREIRE, 1997) que também ajudam a explicar o cotidiano docente e seus desafios e possibilidades, como objeto de estudo. Foi, portanto, a partir do espaço de sala de aula, como

forma de enfrentamento daquilo que atravança a educação, entendida como processo humanizador e libertador, que se desenvolveu uma proposta de ensino-aprendizagem que, reconhecendo o protagonismo dos alunos e valorizando-os, como sujeitos que são, referendado nos pressupostos da educação histórica e da teoria freireana, empreendeu-se o que aqui chamarei apenas de educação encarnada.

Os objetivos da proposta se explicitam naquilo que entendo como educação, processo de desenvolvimento da consciência crítica. Educação como exercício de humanização. E para não perder-se na generalidade, a proposta discutida aqui pretende tornar o estudo de história mais próximo dos homens que das traças. É um esforço de resposta à velha questão sobre a utilidade da história. Sim, a história é útil. A história é a chave para o entendimento do presente e para as conjecturas sobre o futuro. A história sempre foi útil, embora quase sempre aos maus usos, como aquele que dela fizeram os construtores dos Estados Nacionais, os ditadores e todos aqueles que, em nome da civilização, inventaram o progresso como narrativa para excluir e justificar a exploração de muitos sob o argumento do atraso e da barbárie. A história que sempre foi, em diferentes momentos, apropriada pelos poderosos, precisa também constituir-se em instrumento na luta daqueles que se engajam na construção de um mundo mais humano.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Alguns intelectuais (FURMANN, 2006; SCHMIDT e GARCIA, 2005; SCHMIDT e URBAN, 2016; DA SILVA, 2014; SIMON, 2012; OLIVEIRA e SANTOS, 2016) já têm sugerido aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o conjunto teórico que, sob o título de educação histórica, dá novo sentido ao debate e às práticas no campo da didática da história.

Enfatiza-se, de um lado, a crítica que entende a educação como processo criativo, democrático e libertador, distinta das práticas comuns de educação burocrática, instrumental e instrumentalizadora. De outro, a ênfase no ensino de história que avance dos meios de instrução à educação como processo de tomada de consciência do homem sobre o seu lugar no mundo, o que implica, historicamente, situar-se em relação às temporalidades. Num caso, como no outro, a educação é um saber-se-no-mundo, condição imprescindível para a ação dos

sujeitos no e sobre o mundo. Nesse sentido, o esforço nessa comunicação é contribuir com essas reflexões a partir de um lugar e de uma prática determinados, a educação pública estadual no Pará e a minha experiência docente no Sistema Modular de Ensino em escolas de assentamentos rurais do Sudeste paraense.

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica é o objetivo precípua do processo educativo na acepção de Paulo Freire. Para ele, na visão bancária de educação, os homens são vistos como sujeitos a serem adaptados, ajustados e, nesse processo, “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”. (1987, p. 34).

A consciência crítica, na formulação de Freire, é a gradual percepção da realidade. Percepção daquilo que oprime, percepção dos sujeitos da sua historicidade e, em consequência, percepção das possibilidades de luta. Essas ideias constituem a base do pensamento de Paulo Freire. A educação é para a liberdade (FREIRE, 1967) quando, rompendo com o modelo de educação bancária, se constitui em momentos de descoberta e de crítica sobre o mundo. A pedagogia para a autonomia é, nesse sentido, uma proposta de educação em que os esforços teórico-metodológicos estejam centrados não na apreensão, pelo aluno, do conteúdo, das regras e dos valores impostos pela escola, mas nos sujeitos, professores e alunos e no desenvolvimento, numa relação dialógica, da percepção do mundo, da compreensão sobre as desigualdades, das dores, das alegrias e da necessidade de mudar o que precisa ser mudado, para o que a ciência é instrumento fundamental. A consciência crítica, em Freire, se aproxima da ideia de consciência histórica em Rusen, mas não apenas Rusen. À medida que a educação histórica implica o desenvolvimento da consciência histórica se pode dizer que também ela é uma proposta de pedagogia da autonomia.

Jörn Rüsen, teórico alemão que passou a ser conhecido no Brasil a partir dos trabalhos de professores e professoras vinculados a diversas universidades brasileiras, é uma referência para o entendimento do conceito de educação histórica. Para Rüsen (2006; 2015), a educação histórica é um processo de atribuição de sentido à temporalidade. A temporalidade, ou, para ser mais específico, os sentidos dessa para os sujeitos que a vivem, é chave para o entendimento da consciência histórica. O passado é o tempo da experiência, demandada

enquanto tal pelos dissabores do presente, que se orienta não apenas a partir dessas experiências do passado, mas a partir das projeções sobre o futuro. O presente demanda o passado. Esse saber do passado, na sua relação com o presente, é condição para as projeções de futuro, para o reconhecimento, pelo sujeito, das estruturas que o cercam e das possibilidades de mudança.

A consciência histórica não é, portanto, apenas um saber sobre o passado, e sim sobre os sentidos do passado no presente e sobre as possibilidades de ação a partir desse saber. Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2005) definem a consciência histórica, com base no pensamento rüseniano, como o movimento que dá à vida uma concepção do curso do tempo. Para elas, o passado se apresenta como experiência ao mesmo tempo em que também é orientação para o presente. Nas palavras do próprio Rüsen (*apud* MARTINS; SCHMIDT, 2011, p. 57), “a consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança”. Acresce-se, aqui, a compreensão da filósofa de origem húngara Agnes Heller (1993) para quem a consciência história é a percepção que os indivíduos têm de estar-no-mundo, o que independe de educação formal.

Agnes Heller e Rüsen estão afastados no tempo e no espaço e existem aproximações e distanciamentos em suas formulações teóricas. Mas, é fundamental perceber que a experiência histórica, para ambos, é inerente ao fato de os sujeitos estarem no mundo. O que a educação possibilita é a competência de leitura dessa experiência e, especialmente em Rüsen, a experiência do passado constitui meio de orientação aos indivíduos, ou seja, que a atribuição de sentido do estar-no-mundo passa tanto pelo saber pretérito desse estar-no-mundo quanto pelo reconhecimento das relações temporais [passado, presente e futuro] da nossa experiência existencial.

Há, desse modo, uma instrumentalidade positiva da história enquanto saber. A educação histórica, tal como a propõe Rüsen, é a possibilidade de que a história seja alguma coisa além da mera ilustração. A história, na medida em que possibilita reconhecer as estruturas, sejam elas autoritárias e opressoras, ou não, viabiliza a mudança.

A mudança, entendida enquanto processo consciente, pressupõe sujeitos autônomos. Esse sentido de instrumento de feitura da autonomia de sujeitos conscientes da sua história e

da sua historicidade aproxima o pensamento rüseniano<sup>4</sup> do de Paulo Freire. A educação em Paulo Freire é, antes de tudo, um processo de formação de autonomia. Essa autonomia, no entanto, decorre de uma tomada de consciência. Esta, em Freire, não se confunde como um conjunto de saberes abstratos sobre um mundo alheio ao sujeito do conhecimento, pelo contrário, como ele diz (FREIRE, 1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, antes da educação formal, e concomitante a ela, há um mundo de saberes sobre o mundo de quem aprende. A leitura é importante, então, porque possibilita uma releitura do mundo vivido ao mesmo tempo em que esse mundo é a base sobre a qual se processa a crítica formal, viabilizada pelo processo de ensino.

É importante, agora, dizer, metodologicamente, sobre a proposta apresentada na escola. O referencial teórico indicado aqui, e o conjunto de aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação, bem como as aprendizagens relacionadas ao mundo da escola permitiu, partindo de situações concretas como a recente Chacina de Pau D'arco, problematizar o presente e fomentar o interesse pela pesquisa da história da comunidade. Fez-se uma discussão sobre a importância da memória, de como as histórias podem ser conhecidas tanto a partir daquilo que está escrito, quanto de outras formas, como a memória e as fotografias.

Nesse ponto, demonstrei aos alunos como, na minha própria trajetória de pesquisa (SILVA, 2011; 2016), as narrativas pessoais tinham sido importantes. Foram apresentado fragmentos de texto de pesquisadores (POLLAK, 1992; PORTELLI, 1997; 2010) que explicam a importância da subjetividade frente a crença comum de que os textos são mais importantes porque seriam mais objetivos. Esses foram os encaminhamentos que resultaram em narrativas tão preñes do mundo dos alunos-pesquisadores. Foi a partir da pesquisa oral que levantaram e debatemos a história da comunidade Primeiro de Março, e muitos outros tópicos de histórica e cidadania.

### 3 DESENVOLVIMENTO

---

<sup>4</sup>É importante ressaltar, no entanto, que Rüsen formula sua teoria partindo da crítica ao que chama de *metodologias da instrução*, (RÜSEN, 2006; RÜSEN apud MARTINS e SCHMIDT, 2011), que seria a tendência de pedagogização do ensino de história, que consistiria na redução das questões sobre o ensino de história às metodologias e técnicas de ensino.

A comunidade Primeiro de Março, como já se disse, é um assentamento. Esse assentamento está localizado no Município de São João do Araguaia, embora esteja quase no limite, 10km da área urbana do Município de Marabá, o mais populoso e mais violento do Sul do Pará.

São João nasceu, no século XVIII, das atividades extrativistas dos não-índios que, descendo pelo Araguaia até a desembocadura no Rio Tocantins, ocuparam a região. Até o final da década de 1980, o município de São João do Araguaia era o maior produtor de castanha do estado do Pará e era nessa atividade extrativa que se ocupava boa parte da população. A exploração extremada do trabalhador, sob a forma do aviamento constitui a característica básica da relação entre os trabalhadores e os senhores dos castanhais, que conseguiam o arrendamento das terras junto ao Estado.

A crise da Castanha se iniciou na década de 1970, período em que os castanhais foram derrubados para dar lugar às fazendas de gado patrocinadas pelo Estado através dos incentivos fiscais. Se até então as terras eram públicas e podiam ser arrendadas, agora, com a abertura das grandes estradas, interessava ao capital a terra, como um bem apropriado, para barganhar recursos junto ao Estado. Todo esse processo foi marcado pela violência. Primeiro, a violência das relações trabalhistas e, depois, a violência da expulsão de posseiros e das lutas dos esfarrapados para conseguir algum torrão de chão para viver, o que não eliminou a violência no trabalho, posto que a alternativa à ausência de terra é sempre a venda da mão-de-obra.

No processo de pesquisa oral sobre a história da comunidade, rememorando a história da comunidade, os alunos foram, aos poucos redescobrimo essas histórias. Os nomes de grandes grileiros, como da família Mutran foram surgindo. Os alunos, na produção textual, foram apresentando conceitos chaves para a pesquisa sobre a questão agrária no Brasil: como grilagem, posseiro, pistoleiro, latifundiário, resistência, camponês. Houve texto que relacionou o medo das famílias que desistiram da ocupação com o Massacre do Castanhal da Oba, realizado pelo trabalho conjunto da Polícia Militar e pistoleiros a serviço de uma família importante de Marabá, a família Mutran. Na leitura dos textos, alguns escolhidos pelo professor e outros pelos próprios alunos, fomos selecionando os tópicos para as nossas aulas. Da parte do professor, foram escolhidos pontos com ideias chaves para o entendimento da

questão agrária, como os conceitos de camponês, posseiro, latifundiário, grileiro; da parte dos alunos, o que melhor reconstituía suas histórias.

O módulo em que trabalhei na Primeiro de Março foi no segundo semestre de 2017, ano da Chacina de Pau D'arco, e aproveitando que havia produzido um material, áudio e vídeo por ocasião das atividades organizadas em conjunto pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Diocese de Marabá e Comissão Pastoral da Terra, utilizamos esse material para atualizar o debate em torno de temas como trabalho no campo, escravidão contemporânea, terra, violência e dignidade humana.

Essa foi uma experiência que tem repercutido na sequência do meu trabalho em outras comunidades. De fato, os alunos são sensíveis àquilo que lhes é caro, sua experiência histórica. Isso tornou a aula um momento vivo, encarnado. Nas atividades, procurei, além de contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica, promover a fala, a leitura e a escrita.

#### **4 CONCLUSÃO**

Sob o argumento do medo do anacronismo se tem deixado de fazer muita coisa em ensino de história. Da minha parte, acredito que a escola pode ser mais interessante, do ponto de vista de quem precisa frequentá-la, se as aulas tiverem algum sentido; se a história não for apenas um amontoado de coisas que não serve mais. Não vi, e não vejo nenhum problema em discutir o processo colonizador, o sistema de capitânicas hereditárias, por exemplo, a partir da Chacina de Pau D'arco. O que está em questão, num caso, como no outro, é a questão da terra. A questão da terra não responde por todos os temas da realidade brasileira. Mas, a questão da terra ainda é, sem dúvida, o tema mais caro à realidade brasileira.

Não há como ser um professor competente, para retomar Paulo Freire, negligenciando a realidade, na crueldade que ela é. É preciso sim falar de violência policial; é preciso falar das castas privilegiadas, inclusive o grande parasita brasileiro, aquele formado pelos homens de toga. É preciso falar de tudo que nos oprime para falarmos de tudo que é possível fazer pela nossa libertação. É preciso falar de libertação para lutarmos, conscientes e criticamente, pela mudança.

Sou professor no Estado do Pará desde 2009. Estive fora para estudar o Mestrado e depois o doutorado. Nessa segunda licença, aproveitei para fazer o concurso, e fui aprovado, na Universidade Estadual de Goiás. Voltei ao Pará em 2016, e estou pagando a licença aprimoramento trabalhando no Sistema Modular de Ensino na educação pública estadual paraense. Minhas trajetórias de pesquisa e de trabalho se confundem. Pesquisa e trabalho; e trabalho como pesquisa-aprendizagem se confundem à paixão e à luta. Paixão e luta por um mundo mais justo; um mundo melhor para os negros, os pobres, os indígenas e todos os que hoje estão premidos pela exploração, pela força que produz a pobreza e a alimenta. A escuta, e também a fala sobre o contexto de trabalho tem sido uma experiência rica.

Ainda tenho alunos, em assentamentos, inclusive na Primeiro de Março, que se declaram contra ocupação de terra, mesmo vivendo numa área conquistada a partir da coragem de outros que a ocuparam. Tenho, sim, muitos alunos que verbalizam o discurso do rico. Convivo com muitos negros que pensam com cabeça de branco e muitos trabalhadores que defendem o patrão. Convivo, na escola e fora dela, a triste nota cantada pela Maria Fulô sobre aqueles pobres que comem ovo e arrotam caviar. Sei que, muitas vezes, existem pobres lutando contra outros pobres. Mas acredito que se esta pobreza, a pobreza política (DEMO, 1991) não existisse, o meu trabalho seria de outra natureza.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro: **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Col. polêmicas do nosso tempo, 4.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica**: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR. Curitiba: UFPR, 2006. Dissertação de Mestrado.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de e SANTOS, Maria Auxiliadora Moreira dos. A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis: Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. AUGRAS, Monique (Trad.). Rio de Janeiro: Estudos avançados, vol. 05, n 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral**. In: ética e história oral. Projeto de história. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: vol. 15, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

46

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

\_\_\_\_\_. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, Moisés Pereira. **O trabalho escravo contemporâneo ea atuação da CPT no campo (1970 - 1995)**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. **Padre Josimo Moraes Tavares e a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos conflitos agrários do Araguaia-Tocantins(1970-1986)**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SIMON, Cristiano Biazzo. Paulo Freire: história, historicidade, ensino e cidadania. **Territorial**, Goiânia, Vol. 2, n 2. Jan.-Jun. de 2012.

---

Submetido em: 19/12/2018

Aprovado em: 06/02/2019